

ISBN:978-625-6507-18-0

Editör: Dr. Adem BAYAR; Dr. Hakan TOYTOK



DİSİPLİNLERARASI MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2023



DİSİPLİNLERARASI MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2023

Editörler

Prof. Dr. Adem BAYAR
Doç. Dr. Hakan TOYTOK

**Aralık
2023**



Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı 2023

Editörler:

Prof. Dr. Adem BAYAR – Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan TOYTOK – K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan BALPETEK

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Desing

Yayın Tarihi: Aralık 2023

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-6507-18-0

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88

ÖN SÖZ

“Bizi birleştiren şeyler, ayıranlardan çok daha fazladır...”

Tabiatı gereğince bilim akademi sayesinde, akademi de bilgi sayesinde ilerleyebilir. Bilgi, yeni bilgilerle eklenerek ve ilişkilendirilerek yeni bilgilere ve bilgeliğe doğru yolculuğa çıkar. Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı kitabı tam da bu mantıkla farklı disiplinlerde ve farklı konularda yapılan bilimsel çalışmaları ve araştırmacıları bir araya getirmek amacı ile oluşturulmuş kitaptır. Bu bağlamda kitapta 26 yazarın oluşturduğu toplam 17 bölüm yer almaktadır.

İyiye daha iyi yapma ve mükemmelliği arama adına Mükemmel Liderlik Akademisi ve Derneği çıktığı yolculukta Ulu önderimiz Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK’ün işaret ettiği muasır medeniyetler seviyesine ulaşma yolunda değer yaratabilme derdi olanları bir araya getirme düsturunda çalışmalarına devam etmektedir.

Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı yolculuğumuzda bize her konuda desteğini ve varlığını hissettiren Duvar Yayıncılık ekibine, bizleri bir araya getiren sayın Dr. Erkan KIRAL’a ve arka planda isimlerini saymasak ta ekip arkadaşlarıma teşekkürleri bir borç biliriz.

Kitabın alana katkı sağlaması temennilerimizle...

Editörler

Prof. Dr. Adem BAYAR & Doç. Dr. Hakan TOYTOK

adembayar80@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8693-9523

hakantoytok@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-3638-1901

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1..... 1

ÖRGÜTLERDE TİYATRO METAFORU VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİNE
YANSIMALARI

Dr. Adem BEYHAN

BÖLÜM 2.....10

LİSEDE GÖREV YAPAN GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN ÖZGÜN
BASKI RESİM TEKNİKLERİ KAZANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

Dr. Alperen KARADAVUT, DR. Zuhul Dinç ALTUN

BÖLÜM 3.....19

STRATEJİK İNSAN KAYNAKLARI PLANLAMASI UYGULAMALARI: KAMU VE
ÖZEL SEKTÖR KARŞILAŞTIRMASI

Dr. Cemal İYEM

BÖLÜM 4.....29

TÜRK KAMU YÖNETİM'İNDE STRATEJİK PLANLAMA

Durdu Mehmet ATEŞ

BÖLÜM 5..... 46

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KİŞİLİK TÜRLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Eşef Hakan TOYTOK, Arzu KALAYLI

BÖLÜM 6..... 59

HOMO SACER VE BİR İSTİSNA HALİ OLARAK ZORUNLU EĞİTİM

Umay UÇAR, Ayşe ERKAYA, Dr. Hamit ÖZEN, Dr. Taner ATMACA

BÖLÜM 7..... 74

BİRİNCİ SINIFA GİDEN ÖĞRENCİLERİN VELİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Dr. Mine BAYAR

BÖLÜM 8..... 82

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL LİDERLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Duran GÜL, Mustafa BAYDEMİR , Özlem ARSLAN

BÖLÜM 9.....92

SAĞLIK EĞİTİMİNDE SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARI
“TIBBİ GÖRÜNTÜLEME TEKNİKLERİ ÖRNEĞİ”

Dr. Nuran AKYURT

BÖLÜM 10.....111

“İKİ YIL OKUL TATİLİ” VE “NOTRE DAME’IN KAMBURU” KİTAPLARININ DİLDE
KİBARLIK VE KABALIK AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU, Beril Çakan POLAT

BÖLÜM 11.....119

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARI DİL
BİLGİSİ KONULARINA TEMEL OLUŞTURMA DÜZEYİ BAKIMINDAN
İNCELENMESİ

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU, Yasemin ALCAN

BÖLÜM 12.....141

HİNDİSTAN VE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Dr. Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ

BÖLÜM 13.....163
HASTA KABUL VE TIBBİ KAYIT YÖNETİMİ

Dr. Yeliz CANKURTARAN

BÖLÜM 14.....171
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YENİLİKÇİ DÜŞÜNME DÜZEYLERİ İLE FEN
ÖĞRENMEYE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Yeliz Nilüfer TERZİ, Dr. Nilgün YENİCE

BÖLÜM 15.....185
ULUSLARARASI İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİNDE EĞİTİM VE GELİŞTİRME

Dr. Zeynep EREN

BÖLÜM 16.....207
HALK EĞİTİM MERKEZLERİNDE İNGİLİZCE DİL KURSLARININ İNCELENMESİ

Dr. Mehmet BİRGÜN

BÖLÜM 17.....224
ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME YARGILARI VE STRATEJİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİM ORTAMINDA ARAŞTIRILMASI

Dr. Yaşar Üstün KAPLAN

BÖLÜM 1

ÖRGÜTLERDE TİYATRO METAFORU VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİNE YANSIMALARI

Adem BEYHAN¹

Özet

Metaforlar karmaşık ve soyut kavramları daha anlaşılır hale getirmek için kullanılan dil ve düşünce araçlarıdır. Örgütlerin ve örgütsel yaşantının etkili biçimde anlaşılması ve yönetilmesi için farklı bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple örgüte ilişkin kavramların açıklanmasında sıklıkla metaforların kullanıldığı görülmektedir. Çalışmanın konusu olan tiyatro metaforu örgüt çalışmalarında iki şekilde kullanıldığı görülmektedir. İlki örgütlerin tiyatroya benzetilmesi diğer bir ifadeyle tiyatro olarak örgütler; ikincisi ise örgüt geliştirme aracı olarak kabul edilen, arabulucu ve değişim ajanı olarak kullanılan örgütsel tiyatrolardır. Bu çalışmanın amacı, örgüt ve tiyatro metaforu arasındaki ilişkiden yola çıkılarak örgütlenme bağlamında “tiyatro olarak örgütler” ve örgütsel değişim aracı olarak “örgütsel tiyatrolar” konusuna ilgi duyanlara özet niteliğinde kuramsal bilgi sunmaktır. Bu amaçla örgüt ve tiyatro metaforu arasındaki ilişkiye değinen temel ve güncel kaynaklar taranmış; tiyatro metaforunun türlerine, güçlü ve zayıf yönlerine, genelde örgütler özelde ise eğitim örgütlerindeki yansımalarına değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tiyatro metaforu, tiyatro olarak örgütler, örgütsel tiyatro

GİRİŞ

İnsanoğlu yaşamını sürdürebilmek için diğer insanlara ve örgütlere gereksinim duyar. Bireyler gerek kendilerini ifade edebilmek gerek toplumsal yaşamını sürdürebilmek gerekse de ekonomik olarak yaşamlarını sürdürebilmek için örgütlere dâhil olurlar. Örgüt, önceden planlanmış amaçlara ulaşmak için bir araya gelmiş insanlardan oluşur. Örgüt üyelerinin; örgütle özdeşleşmesi, aralarındaki iletişimi ve amaç birliği hedefe ulaşmayı kolaylaştırır. Diğer taraftan, günümüzde ulusal ve küresel düzeyde çok hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler, bireylerin düşüncelerinde ve davranışlarında değişikliğe yol açabilmektedir. Bu değişim, doğal olarak, örgütleri ve yöneticilerini de etkilemektedir.

Örgütlerin ve çağdaş örgütsel yaşantının etkili yönetimi, örgüt gerçeğine farklı bakış açıları gerektirmektedir. Bu yüzden örgüt yöneticisi, örgütlere ilişkin farklı bakış açılarının repertuarına sahip olmalıdır (Balcı, 2008). Çoklu bakış, örgütlerin çok yönlü incelenmesine, farklı yönlerinin ortaya koyulmasında kolaylık sağlarken tekli bakış açısı eksik bazen de yanlış bilgi edinmemize neden olabilir (Balcı, 1992). Bu yüzden, örgütsel davranışın incelenmesinde ve örgütlerin analizinde çoklu bakış açısı oldukça önemlidir. Örgüt kavramının analizinde sıkça metaforlara başvurulduğu görülmektedir. Örgütlerin anlaşılması için metafor kullanımı oldukça önemlidir.

ÖRGÜT VE METAFOR

Literatürde örgüt kavramının çeşitli tanımlamalarına rastlamak mümkündür. En genel tanımıyla örgüt, belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların oluşturduğu yapıdır. Barnard (1946), örgütü, iki veya daha fazla kişinin bilinçli olarak koordine edilmiş faaliyetleri veya güçlerinden oluşan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Örgütler, belirlenmiş hedefler doğrultusunda planlı bir şekilde önceden yapılandırılmış, etkinliklerin eşgüdüm içinde yürütüldüğü dış çevreleriyle bağlantılı sosyal varlıklardır (Daft, 2009). Örgütler devamlılığı için değişen durumlara ve yapıya uyum sağlayarak ve maksimum verimliliğe ulaşmak zorundadırlar (Toytok ve Uçar, 2018). Morgan (1998), örgütleri karmaşık, belirsiz ve paradoksal olarak tanımladığından, metaforlar kullanarak farklı bir perspektiften örgütsel analizin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Morgan’a (1998) göre bütün örgüt ve yönetim

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

kuramları, örgütleri kısmi olmakla birlikte ayırt edici bir biçimde görmemizi, anlamamızı ve yönetmemizi sağlayan örtük imgelere veya metaforlara dayanır. Metafor kullanımı, dünya algımızı şekillendiren, bir düşünme biçimi ve görme biçimidir. Metafor, düşünme biçimimiz, dilimiz ve bilim üzerinde etkili olmakla birlikte kendimizi günlük olarak ifade ettiğimiz üzerinde de biçimlendirici bir etkiye sahiptir.

Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre metafor, mecaz anlamına gelmektedir. Mecaz ise 1.bir bilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; 2. bir kelime veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011). Mecaz, sosyal gerçekliğin mecazi olarak yansıtılmasıdır. Mecazda benzetme vardır (Balcı, 2005).

Oswick, Keenoy ve Grand (2002), metaforu kinayenin bir türü olarak ele almış ve metaforun iki nesne veya kavram arasındaki benzerlikleri ön plana çıkararak, mecazi bir dille anlatılması olarak tanımlamıştır. Balcı'ya (2008) göre ise metafor, sosyal gerçeğin mecazi olarak aktarılması ya da yansıtılmasıdır. Bir olay ya da gerçeğe ilişkin anlatımın, benzer olana ya da olanlara yansıtılmasıdır. Cornelissen ve Kafouros'a (2008) göre metafor; varlıkların, yapıların ve ilişkilerin bir alandan (kaynak) diğer bir alana (hedef) aktarılarak eşleştirme yapılmasıdır.

Metafor, bir olguyu açıklamak için kullanılan kelime ya da kelime grubunun, kendi anlamı dışında, başka bir anlama bürünerek benzetme yapma yoluyla bir olguyu açıklamasıdır (Pablo & Hardy, 2009; Taber, 2007). Metafor, örgüte ilişkin bir olguyu açık, somut, günlük ifadelerle ve kolay anlaşılır bir dille ifade edebilmemize yarar. Dolayısıyla, metafor kullanımı bize örgütlere ilişkin anlaşılması güç soyut kavramları açıklamada yardımcı olur (Taber, 2007).

Metaforlar, olayların oluşu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi şekillendiren, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Metaforlar, eylemlerimize yön verir ve rehberlik ederler. Genellikle, metaforların günlük hayatta kullandığımız dili zenginleştirme sanatı olarak düşünülür. Oysa metaforların insan hayatındaki yeri bundan çok daha fazladır (Saban, 2004).

Her metafor, örgüte ilişkin farklı imajlar oluşturmaktadır. Örgüte ilişkin mecazlar, örgütün ne olduğu, nasıl olması gerektiği ve nasıl yönetilmesi gerektiğine dair bize fikir verir. Metaforlar, insanın dünyayı farklı bir gözle görebilmesine ve onu anlayabilmesine yardımcı olur. İnsanlar günlük yaşamlarında tam olarak ifade edemedikleri olayları açıklayabilmek için benzetmelerden faydalanır. Ayrıca, bu kullanım, anlatıma güç katar. Anlatılmak isten bir durum, aralarında ilişki kurulan başka bir şeye benzetilerek anlatıldığında hem konu iyi anlatılmış olur hem de belli özelliklere vurgu yapılmış olur (Şişman, 2007).

Metafor belli özelliklere vurgu yaparken bazı özellikleri de görmezlikten gelir. Örneğin "insan aslandır" dendiğinde aslanın cesaretine, gücüne veya yırtıcılığına dikkat çekilir. İnsan cesurdur, güçlüdür ve yırtıcıdır. Oysa aslanın bunların dışında da özellikleri vardır. İnsanın postu, dört ayağı, keskin dişleri ve kuyruğu yoktur. Ancak, bunlar göz ardı edilir (Morgan, 1998). Pırlata gibi biri benzetmesinde de kişinin bir maden türü olduğuna değil çok değerli biri olduğuna vurgu yapılmaktadır (Knowles & Moon, 2006).

Birçok örgüt kuramcısı örgütleri metaforlar yoluyla açıklamaya çalışmıştır. Morgan (1998) örgüte ilişkin çözümlerini makine, beyin, kültür, politik sistem, ruhların hapisanesi, akış ve dönüşüm, tahakküm aracı metaforlarını kullanarak ifade etmiştir. Bunların dışında, başka kuramcılar tarafından geliştirilen örgütsel metaforlar da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları (Balcı, 2008; Cornelissen, 2004): kaos (Thiéart & Forgues, 1995), caz (Zack, 2000), örgütsel kimlik (Cornelissen, 2002), tiyatro olarak örgüt (Boje, 1995; Mangham, 1996), yaz bandoları ve misyonerlikler (Akın & Schultheiss, 1990), bulutlar ve şarkılar (Gergen, 1992) ve sabun köpükleri (Tsoukas, 1993) şeklinde sıralanabilir.

Bu çalışmada tiyatro metaforunun örgütlerde kullanımı incelenmeye çalışılmıştır.

TİYATRO METAFORU

Son yıllarda, tiyatro ve örgüt arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan çalışmalarda sürekli bir artış bulunduğu söylenebilir. Burke (1945), Goffman (1959) ve Mangham'ın (1986) çalışmalarıyla başlayan bu ilgi, günümüzde örgüt çalışmaları dergilerinin özel sayılarını (örneğin, Journal of Organizational Change Management 2001; Organization Studies 2004) da içeren örgüt çalışmalarının ana akımına taşınmıştır (Nissley, Houden & Taylor, 2004). Bu durum, örgütsel analizin çalışma alanını genişletmek ve örgütsel dinamiklere yeni bakış açıları kazandırmak için yapılan girişimlerle desteklenmiştir. Uzunca bir süreden beri örgüt kuramcıları, metafor olarak sanat ve tiyatro üzerine dikkat çekmeye çalışmışlardır. Son zamanlarda ise, genelde tiyatro metaforu olmak üzere hem tiyatro olarak örgütler hem de örgütlerde tiyatro (örgütsel tiyatro) kavramları çalışılmaya başlanmıştır (Schreyögg & Höpfl, 2004). Tiyatro metaforu, Mangham ve Overington (1987) tarafından kaleme alına “Tiyatro Olarak Örgütler: Dramatik Oyunların Sosyal Psikolojisi” isimli eserde ortaya atılmış ve 1990 yıllardan itibaren kullanılmaya başlamıştır. Bu çalışmada tiyatro ile örgütlerdeki iş akışı arasındaki benzerliklere ve örgütsel tiyatroların örgüt geliştirmede değişim aracı olarak kullanımına dikkat çekilmiştir.

Tiyatro Olarak Örgütler

Tiyatro, örgütlerdeki insan etkileşimi hakkında güçlü bir metafor sağlar (Braynt, 1993). Tiyatro metaforu, örgüt üyelerinin birer insan aktörler olduğu, çeşitli rollerle ilişkili oldukları, resmi ve resmi olmayan eylemleri üzerine odaklanır (Morgan 1980). Metafor, “bunu” “şunun” gözünden görebilmemize olanak verir. Burada ise tiyatro “şu”dur. Tiyatro, hayata bakış açılarımızı zenginleştiren, sosyal yaşamla ilgili sorular sorabilmemize olanak sağlayan bir araçtır (Braynt, 1993). Tiyatro kavramının, araştırmacıların insan kimliğinin doğası ve örgütsel bağlamda rol canlandırma üzerine düşünmesine olanak sağlaması nedeniyle bu metaforun akademik camiada böylesine baskın bir statü kazandığı öne sürülmektedir (Mangham & Overington, 1987, Akt. Cornelissen, 2004).

Tiyatro metaforunda örgüt yapı olarak bir tiyatroya benzetilmektedir. Örgütlerin hitap ettiği kitleye tatminkâr bir hizmet sunma misonu ile tiyatro topluluğunun seyircilerine tatmin edici bir performans sunması isteği arasında benzerlik kurulmaktadır. Tiyatro metaforuna göre örgüt çalışanları, oyuncuların hazırlanıp tiyatroya gelmesi gibi, iş kıyafetlerini (kostüm) giyip iş yerlerine (tiyatro) gelir, çalışma odasına geçer (set). Çalışan, işin gereklerine uygun şekilde çalışır (rol), örgütün belirlediği hedefleri (senaryo) gerçekleştirmek için çaba sarf eder (performans sergiler) ve örgütün hitap ettiği kitleye (izleyici) uygun hizmet sunmaya çalışır. Bu iş akışı tiyatronun tekrar sahnelenmesi gibi her gün tekrar eder. Tiyatro metaforunda, tiyatro topluluğunun sahnelemiş olduğu bir oyunu değiştirmesi örgütsel değişime karşılık gelmektedir. Tiyatroda oyunun değişmesi, rollerin, kostümlerin, vb. öğelerin değişmesini gerektirmektedir. Hiçbir oyun sonsuza kadar sürmez. Aynı şekilde örgütsel değişimde de benzer süreçler yaşanır (Holland, 2000).

Oyun kuramları, örgütlerin sosyal performanslarına bakış açıları sağlamaktadır. Metaforlar ise, özellikle, örgütsel performanslar ile teatral performanslar arasında paralellik kurulmasına olanak verir. Metafor olarak tiyatro yaklaşımı hem sosyal davranışın analizini hem de sosyal davranış açıklamalarının analizi üzerinde durmaktadır. Tüm açıklamalarda rol (act), sahne-olay yeri (scene), aktör (agent), kurum (agency), amaç (purpose) olmak üzere beş öge bulunmaktadır. Bu öğeler şu sorulara cevap vermektedir: Ne yapıldı? (Rol); Ne zaman ve nerede yapıldı? (Sahne); Kim yaptı? (Aktör); Nasıl yapıldı? (Acente-Kurum); Niçin yapıldı? (Amaç) (Schreyögg & Höpfl, 2004). Tiyatrodaki bu beş öğeyi örgüt kavramı içinde de bulabiliriz. Örgütlerde de oynanması gereken roller (iş tanımları), rollerin oynandığı bir sahne (iş yeri), rolleri oynayan aktörler (çalışanlar), rolleri oynatan bir kurum (örgüt yönetimi) ve ulaşılmaya çalışılan amaç (örgütsel amaçlar) bulunmaktadır.

Tiyatro ve örgütler arasında başka benzerlikler de bulunmaktadır. Örneğin, tiyatro oyununda başrol oyuncusu, yardımcı karakterler, sahnede görünmeyen (yönetmen, sahne tasarımcısı vb.) diğer çalışanlar vardır. Buna karşılık örgütlerde de üst düzey yöneticiler, diğer yöneticiler ve çalışanlar, her zaman göz önünde olmayan ama katkıda bulunan danışmanlar, temizlik görevlileri, servis elamanları vb. çalışanlar bulunmaktadır. Sürece bakıldığında yine benzer özellikler bulmak mümkündür. Tiyatroda zaman içinde roller değişebilir, bir oyuncunun yerine yeni biri görev alabilir ve duruma göre

oylanan metin üzerinde değişikliğe gidilebilir. Örgütlerde de çalışanlar arasında görev değişikliği olabilir, örgüte yeni katılanlar olabilir. Günün koşullarına göre örgütsel amaca ulaşabilmek için izledikleri strateji ve taktikler değişebilir.

Tiyatroyu bir örgüt olarak ele alındığında her iki örgüt üyeleri de maddi ve manevi olarak doyuma ulaşmaya çalışırlar. Yine her iki örgütte üyeler arası çatışmalar yaşanabilir. Her iki örgüt de esas gücünü hizmette bulunduğu kitleden alır, hizmette ettiği kitleyi memnun ettiği sürece ayakta kalır. Diğer taraftan tiyatro ve örgüt arasında tam bir benzerlik kurmak mümkün değildir. Örneğin, örgütün sunduğu hizmetten toplumun belirli bir kesimi faydalanır. Ancak, tiyatro herkese hitap eder. Örgüt yaptığı hizmet sonrasında olumlu ya da olumsuz tepkileri tiyatroya göre daha geç alır. Tiyatro ise seyirci tepkisini hemen alır. Bunlara başka örnekler eklemek mümkündür. Görüldüğü üzere, tiyatro ve örgüt arasında birçok benzerlik bulmak mümkündür. Ancak, alan yazında, tiyatronun metafor olarak kullanımı daha çok örgütsel tiyatro şeklindedir. Sonraki kısımda örgütsel tiyatro incelenmeye çalışılmıştır.

Örgütsel Tiyatro

Son zamanlarda, örgüt ve tiyatro kavramlarına ilişkin ilgiler örgütlerde tiyatro, özellikle de örgütlerde teatral arabuluculuk üzerine odaklanmıştır. Bu anlamda örgütsel tiyatro tanımlaması Schreyögg (2001) tarafında yapılmıştır. Birçok örgüt, zaman zaman teatral çalışmalardan faydalanmaktadır (Nissley vd., 2004). Yönetim geliştirme çalıştaylarında yapılan rol yapmalar, yılbaşı partilerinde oynanan personel kabareleri, fuarlarda veya mağazalarda ürün tanıtımı için yapılan teatral sunumlar ve yıl dönümü törenlerinde yapılan gösteriler bunlardan en çok bilinenlerindendir (Schreyögg & Höpfl, 2004).

Schreyögg (2001), örgüt çalışmalarının odak noktasının “metafor olarak tiyatro” yerine “arabulucu olarak tiyatro” kavramına dönüşmesi gerektiğini savunmaktadır. Arabuluculuk olarak tiyatro görüldüğü kadar yeni değildir. Antik dönemlerde bile sorunları dile getirmek, çatışmaları ortaya çıkarmak, planları tartışmak ve güncel sorunların tartışılmasını başlatmak için kullanılan güçlü bir gelenektir. Tiyatro, Yunan polis devletinde, politik yaşamın ve kamusal tartışmaların doğal bir ögesidir. Tiyatro, düşünceleri şekillendiren ve önemli konuların gündeme getirilip tartışıldığı bir forumdur. Benzer şekilde, Birleşik Krallıkta, Fransa’da, Kanada, Almanya ve Birleşik Devletlerdeki bazı örgütler bu yöntemi iletişim aracı olarak kullanmaya başlamışlardır. Tiyatro grupları, belirli örgütler için, iş yaşamında yer alan önemli sorunlara değinen oyunlar hazırlamaktadırlar. Bu tiyatro oyunları çoğu kez bunlar şahsa/örgüte özel oyunlar şeklinde hazırlanmıştır (Schreyögg & Höpfl, 2004).

Beckerman’ın (1990) teatral sunum kuramına göre, örgütsel tiyatro aşağıdaki dört öge ile tanımlanabilir (Akt. Schreyögg & Höpfl, 2004):

Teatral sunum. Oyuncular (çoğu profesyonel oyuncular) bir oyun hazırlar. Başka bir deyişle, bu oyunda, oyunun oynanacağı bir yer, bir sahne, dinleyici, oyun yazarı vb. öğeler bulunmaktadır. Bu gerçek kelime anlamı ile bir tiyatrodur.

Örgütsel özgünlük. Oyun, örgütün tamamında ya da örgütün sadece bir biriminde karşılaşılan bir durumu dramatize eder. Önce olayın örgüsü planlanır daha sonra da senaryo yazılır. Son olarak örgüte özgü sorun yazılır.

Tanımlanmış seyirci. Oyun, servis bölümü, satış birimi, şube müdürleri gibi belirli bir seyirci gurubuna hitap eder. Seyirciler iş ortaklığı gibi diğer örgütlerden de olabilir.

Görevlendirme. Genellikle, örgütsel tiyatro ortaklaşa hazırlanmış bir tiyatrodur. Bağlı kuruluşların olması durumunda onlar da katkıda bulunabilirler.

Örgütsel tiyatrodaki dramatize edilen tipik problemler genellikle birleştirilmiş iki kültür arasındaki çatışmalardan oluşur. Diğer bir ifadeyle bu problemler, birleşme sonrası bütünleşme, alt ve üst yönetimler arasındaki iletişimsizlik, yeni fikirlere karşı olan cesaretsizlik, stratejik değişime karşı gösterilen direnç ve cinsel şiddet vb. konulardan meydana gelir (Schreyögg & Höpfl, 2004).

Schreyögg'e (2001) göre örgütsel tiyatronun mantığını ve örgütsel değişime katkılarını anlamak için oyundan ziyade oyunun üretim sürecine dikkat edilmelidir. Üretim süreci: Görevlendirme (Commission), Araştırma (Exploration), Oyunlaştırma (Dramatization), Gerçekleştirme (Realization), Oyun (Performance) ve İzleme (Follow Up) olmak üzere altı basamaktan oluşur. Bunlar, kısaca şu şekilde açıklanabilir (Schreyögg, 2001):

Görevlendirme. Örgüt bir veya daha fazla örgütsel tiyatro grubu ile temasa geçer. Tiyatro grubu projenin olabilirliğine bakar. Yapılabilir bir proje ise gerekli sözleşme imzalanır.

Araştırma. Tiyatro grubu ve oyun yazarı sırayla örgütü ve sorunu detaylı olarak araştırır. Bu süreçte, konuyla ilgili tüm kuramlara ve daha önce yapılmış çalışmalara bakılır. Sorun araştırılırken katılımcı gözlemleri, görüşmeler, kritik olaylar ve dokümanların incelenmesinden faydalanılır.

Oyunlaştırma süreci. Oyunlaştırma, oyunun kurgusu ile başlar. Daha sonra oyun metni yazılır. Çoğu kez metnin yazılması oyunun sahnelenmesine kadar devam eder.

Gerçekleştirme. Oyun başlamadan önce oyuncular belirlenir, sahne tasarımı, ışıklandırma hazırlanır ve provalar yapılır. Yönetmen bu sürecin merkezinde olan kişidir.

Oyun. Genellikle örgütte özel bir alanda profesyonel oyuncular tarafından oynanır.

İzleme. Örgütsel tiyatro belirgin bir problemi çözme sürecidir. Bu yüzden tüm üretim sürecinde uygun izleme etkinlikleri olmalıdır. Ele alınan sorun üzerine çalıştaylar, küçük grup tartışmaları yapılır; alternatif seçeneklere bakılır. Bu sürecin yönetimi için çoğu kez özel danışmanlardan yararlanılır.

Tiyatronun nasıl yazıldığı, tamamen oyun yazarının yaklaşımına bırakılır. Oyun gerçekçi, melodram, alaycı vb. türlerde olabildiği gibi oyunda problemi sunma yolu da somut veya soyut, komedi veya dram olabilir. Oyunun türü her ne olursa olsun tiyatronun amacı seyirciyi problem durumunu kavratmak; açığa çıkmamış çatışmalarla, bilinçaltı davranışlarla ve acı gerçeklerle yüzleştirmektir. Örgütsel tiyatro, seyirciyi alışık olmadığı bir şekilde açığa çıkarma anlamına gelir. Seyirciler farklı bir ortamda, tanımadığı insanların canlandığı, çalışma hayatındaki çok yaygın problemleri izlerler. Bu alışılmamış tecrübenin, seyircide bazı şeyleri harekete geçireceği kabul edilir. Böylelikle, bu tecrübenin, insanlarda, çıkmaza girmiş çatışmalardan haberdar etme, birbirine girmiş sorunları veya olayları çözme, daha da genel olarak tartışılmayana tartışabilme konusunda farkındalık yarattığına inanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, örgütsel tiyatro, bazı şeyleri harekete geçirme ve bloklamış durumları çözmeye çalışmaktadır. Bu bakış açısından yola çıkıldığında, örgütsel tiyatro, örgütsel gelişmede arabulucu gibidir (Schreyögg, 2001).

Örgütsel tiyatronun etkileri ve mantığı ile ilgili sorular genellikle nedensel bir bakış açısıyla sorulmaktadır. Teatral gösteri, çözümleri önceden gösteren bir uyarıcı niteliğindedir. Diğer bir ifadeyle, seyircilerin kafasındaki cevaplar istenilen yönde veya yeni bir davranış yönünde değişebilir. Ancak, bu çok basit bir bakış açısidir. Uyarıcının mekanik mantığı ve önceden belirlenmiş cevaplar örgütsel tiyatronun karmaşık doğasına uygun olmayabilir (Schreyögg, 2001).

Lichte (1997) ve Strati'nin (1999) bu fikri destekleyici görüşleri bulunmaktadır. Onlara göre, karmaşık ve etkileşimli ilişkilerin tek yönlü ve basit biçimde düşünülmesi açıkta. Tiyatro göstergeler üretir. Seyircilerin algılayıp yorumlayabileceği bir anlam yaratmak için, oyuncular, çevresel nesnelere ve diğer işaretleri kullanır. Bu nedenle, tiyatronun etkilerini anlayabilmek için, seyircinin algısını da dikkate alınması gerekir. Yaklaşım her ne olursa olsun, değişim öncelikle seyircinin zihninde olmalıdır. Bu yüzden, örgütsel tiyatronun herhangi bir etkisini açıklamaya seyircinin bakış açısından başlanmalıdır. Dolayısıyla uyarıcıların oyun içinde nasıl tasarlanacağına dair herhangi bir soru olmayacaktır. Bunun yerine, seyircinin teatral oyundan edindiği yüzleşme ve teşviki nasıl olacağı düşünülmelidir (Schreyögg, 2001). Luhman'ın (1997) ikinci dereceden gözlem teorisi bu temel mantığı daha iyi açıklayabilir. Ona göre sürecin tam ortasında farklı gözlemcilerin gerçeği yorumlama biçimi olan algı bulunmaktadır (Schreyögg & Höpfl, 2004).

Seyirciler (birim, bölüm vb.) yani örgüt üyeleri kendi gerçekliklerini sıralayan oyunu izlerler. Diğer bir ifadeyle, diğer birimlerle yaşadıkları çatışma, başka birimlerden gelenlerle uyumsuzluk, kadın çalışanlara karşı yapılan ayrımcılık gibi kendi iş yaşamında bulunan problemleri ve ilişkileri

gözlemler. Üyeler, oyunu seyredirken öncelikle oyuncunun iyi ya da kötü oynadığına bakmazlar. Daha ziyade diğerlerinin yaptığı gözlem sonuçlarına bakarlar. Başka bir deyişle; aslında izledikleri, oyun yazarının, yönetmenin, sahne tasarımcısının ve oyuncunun gözlemleridir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse seyirciler, sahnede yabancı kişilerce oynan günlük rutin işlerini, geleneklerini, çalıştıkları birimler arasındaki çıkmaza girmiş çatışmalarını oyuncuların bakış açısından izlerler. Tiyatro grubunun bu gözlemleri, seyircileri (örgüt üyeleri) alışageldikleri gerçeklik algılarından farklı yeni bir bakış ile yüzleştirir. Sonuç olarak, örgütsel tiyatro, deneyimi parçalama (splitting experience) gerçekleştirmek için tasarlanmıştır. Deneyimi parçalama, gerçekliği iki düzeye ayırır. Biri alışlagelmiş gerçeklik (çalışanın zihninde oluşturduğu durum) diğeri ise sahnede görünen gerçeklik (tiyatro grubunun gözlemediği durum), yani teatral gerçekliktir. Bu bölme ya da gerçekliği ikileştirme örgütsel tiyatronun meydana getirmeye çalıştığı etkilerin anlaşılması için temel süreç gibi görünmektedir. Gerçekliği bölme, alışıla gelmiş gözlemleri farklı bir açıdan bakmaya olanak sağlayan bir şablon oluşturma anlamına gelmektedir (Schreyögg, 2001). Kısaca özetlemek gerekirse örgütsel tiyatro, seyircileri, alışıla gelmiş problemleriyle farklı bir açıdan yüzleştirerek alışkanlıklarını, algılarını ve önyargılarını sorgulamaya yöneltir.

Diğer taraftan, bölme süreci görüldüğü kadar basit ve anlaşılır değildir. İkinci dereceden gözlem deneyimi açık, net ve tahmin edilebilir sonuçlar üretmez. Elbette, bazı şeyleri harekete geçirir. Ancak, insanların gelecekte hangi yolu takip edeceği tam kestirilemediğinden, tüm süreci programlamanın kesin bir yolu yoktur. Seyirciler kendi gerçeklik yapılarının bölünmesiyle ilgili kavramlara nasıl geldiklerini kendi kendilerine çıkarmak durumundadırlar. Seyirciler, kendi kavramsal dünyaları ve anlamlandırma mekanizmaları temelinde tüm süreci detaylı olarak ele alırlar. Dahası, doğal olarak, dünya görüşleri karmaşıktır ve örgütsel tiyatro sunumunun verdiği itici kuvvetle, seyirciler, her zaman umulmadık (işaret ve anlam) birleşimlerde bulunmaya meyillidirler (Schreyögg & Höpfl, 2004).

Diğer taraftan, tiyatronun bir metafor olamadığı tam tersine hayatın kendisi olduğu yönünde de görüşler vardır. Burke (1945) ve Maital'a (1999) göre tiyatro, örgütsel ve sosyal yaşamın bazı noktalarında kullanılan bir metafor değildir. Onlara göre örgütsel ve sosyal yaşamın kendisi bir tiyatrodur. Burke'ye (1945) göre iş bir tiyatrodur ve her iş yeri bir sahnedir. Dahası, örgütsel değişim, aslında, teatral bir süreçtir. Örgütsel yaşantımızın büyük bir kısmı iyi senaryolaştırılmıştır. Bize verilen senaryoyu istenildiği şekilde, istenilen kıyafetlerle ve belirlenen kurallara uyarak oynarız. Örgütü değiştirmek senaryoyu değiştirmektir, rolleri yeni karakterlerle yeniden kaleme almaktır (Akt. Boje, Luhman & Cunliffe, 2003).

Dusya Vera ve Marry Crossan (2004) doğaçlama kavramı üzerinde durarak, metaforik ve pratik olarak, teatral doğaçlamanın örgütlerde kullanılabileceğini ileri sürmüşlerdir. Çalışmalarında teatral doğaçlamayı açıklayarak, teatral doğaçlamanın örgütsel doğaçlamaya katkısını ele almışlardır. Onlara göre, teatral doğaçlama, örgütlere doğaçlama sürecini, bu süreci yönetmeyi ve doğaçlama yeteneklerinin geliştirilmesini öğretir.

Tiyatro Metaforunun Güçlü ve Zayıf Yönleri

Metaforlar herhangi bir kavramı veya olguyu açıklamaya çalışan benzetmelerdir. Örgütü açıklamaya çalışan metaforlar ise örgütün belli özelliklerini öne çıkaran benzetmelerdir. Bu benzetmeler öncelikle örgüt dendiğinde insanların kafasında nelerin çağrışım yaptığını ve insanların zihninde oluşan imajları ifade eder (Şişman, 2007). Her metafor kendi yarattığı perspektiften örgüte ve yönetime bir bakış açısı sunar, önemli kavrayışlara yol açar. Metafor aşırı bir uca götürüldüğünde bu kavrayışlar ciddi sınırlamalarla karşı karşıya kalır. Kullanılan metafor açıklayıcı olabildiği kadar bazı noktalarda bakış açımızı sınırlandırabilir ve genel bir görüş edinmemize engel olabilir (Morgan, 1998).

Diğer metaforlarda olduğu gibi, örgütsel tiyatro metaforunun da olumlu ve olumsuz yönlerinden bahsetmek mümkündür. Durumlarımızı görmemize ve değerlendirmemize aracılık eden metafor ve fikirler davranış biçimlerimizi etkilerler (Morgan, 1998). Tiyatro metaforundan önce gelen mekanik ve sistem metaforları (Mangham & Overington 1987), kimliğin ve rol canlandırmanın ritüel ve dramaturjik niteliğini belgeleme ve açıklama konusunda yetersiz görülürken, bunun tersine tiyatro ve özellikle onun bir Sahnelenen performansın, “gerçek zamanlı” olarak deneyimlediğimiz sosyal

yaşamdan pek farklı olmayan bir ritmi, akışı ve “doğallığı” vardır (Mangham & Overington 1987, Akt. Cornelissen, 2004).

Örgütsel tiyatrolar, tiyatro oyunu ile gerçek yaşam arasında benzerlik kurarak seyirciye farklı bakış açıları kazandırır. Böylelikle, örgüt çalışanı, kendini başkasının yerine koyarak hem kendine hem de örgüte farklı bir gözle bakabilir. Bunun gerçekleşmesi halinde kişide olumlu davranış değişikliği görülebilir. Oyun yazarının örgütü tanıyıp sorunu iyi analiz etmesi, sorunun özüne yönelik mesajları içeren bir oyun yazmasına yardımcı olacaktır. Bunun gerçekleşmesi durumunda seyirciler, verilen mesajı algılayıp kendinden istenenleri yerine getirebilir. Başka bir deyişle, örgüt üyelerinde istenen yönde davranış değişikliği olabilir.

Örgüt kültürün oluşturulmasında iletişim önemlidir. İletişim yoluyla örgüt kültürünü oluşturan değerler, metaforlar, mitler, hikâyeler, efsaneler, törenler, liderler ve kahramanlardan oluşan sembolik örgüt dünyası yorumlanabilir. Örgüt üyelerine, örgütsel amaçlara ulaşılması için kendilerinden neler istendiği konularında verilecek bilgiler ancak iletişimle olur (Tamimi, 2005). Örgütsel iletişimin sağlıklı olması örgüt üyeleri arasındaki ilişkiyi geliştirir. Örgütsel kültür, örgüte yeni katılan üyelerin sosyalleşmesi için önemlidir (Çelik, 2002).

Buradan hareketle, örgütsel kültürün yayılmasında örgütsel tiyatronun önemli katkıları olabilir. Bu iki şekilde gerçekleşebilir. Birincisi, örgütsel tiyatro yoluyla, örgüte ait değerler ve örgütsel amaçlar örgüt üyelerine özellikle örgüte yeni katılanlara aktarılabilir. Diğeri ise örgütsel tiyatro vasıtasıyla örgüt çalışanları bir araya gelir ve kendi aralarındaki ilişkileri geliştirebilirler.

Yukarıda da bahsedildiği gibi insanların dünya görüşleri karmaşıktır. Seyirciler oyun sürecini kendi kavramsal dünyaları ve anlamsal mekanizmaları ile algılamaya çalışırlar. Lichte (1997), Luhman (1997) ve Strati (1999) gibi kuramcılara göre tiyatronun etkili olabilmesi için seyircinin algısı dikkate alınmalıdır (Schreyögg & Höpfl, 2004). Diğeri bir ifadeyle oyun, seyircilerin algılayabileceği bir seviyede olmalıdır. Seyircinin ortak kültürüne hitap eden bir oyun metni hazırlanmadığında, verilmeye çalışılan mesaj, seyircide hiçbir anlam bulmayabilir. Hatta bazen yanlış mesaj vermesi bile söz konusu olabilir. Bu durumda oyun yazarının örgütü, sorunu ve hedef seyircinin ortak kültürünü iyi analiz etmesi gerekir.

Örgütlerde tiyatro metaforu kullanımının rutin hale gelmesi zamanla etkisini kaybetmesine neden olabilir. Özellikle, üye kararlarının dikkate alınmadığı örgütlerde tiyatronun kontrol aracı olarak kullanılması ve rutin hale getirilmesi seyircide izlenip çıkılması gereken bir zorunluluk olarak algılanmasına yol açabilir.

Tiyatro Metaforunun Eğitim Örgütlerine Yansıması

Örgütlerin, örgütsel tiyatrolardan sıkı sıkı faydalandığı bilinmektedir. Örneğin 1997 yılında Fransız örgütlerinde kullanılan örgütsel tiyatro sayısı iki binden fazladır. Yine aynı yılda Almanya’da iki yüz civarında örgütsel tiyatrodan yararlanılmıştır. En çok bilinen örgütsel tiyatro türleri personel kabareleri, yıl dönümü toplantılarında sergilenen özel oyunlar vb. gibidir (Schreyögg, 2001). Örgütsel tiyatrolar daha çok arabuluculuk amacıyla yapılmaktadır (Meisiek & Barry, 2007).

Örgütsel tiyatrolar diğeri örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de kullanılabilir. Örneğin çalışanlar (öğretmenler veya memurlar) arasında kıskançlık, iletişim bozukluğu vb. bir durumunun olması halinde, yönetim kademeleri arasında iletişimsizlik olması durumunda; çalışanların örgütün amaçlarını tam olarak kavrayamamış olmaları veya sapma başlangıcı gibi durumlarda örgütsel tiyatrolara yer verilerek yaşanan sorunlara ve kendilerine farklı bir gözle bakmaları sağlanabilir.

Eğitimin iki temel ilkesi bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta gitmektir. Metaforlar soyut ilkeleri açıklarken somut örnekler kullanmaktadırlar (Çelikten, 2006). Bu çerçevede, tiyatronun eğitim örgütlerinde kullanımı söz konusudur. Eğitim örgütü olarak okullarda tiyatronun kullanılması oldukça yaygın olduğu söylenebilir. Ancak bu kullanım, tiyatro metaforunun öğretim tekniği gibi kullanımı şeklindedir. Özellikle derslerde herhangi bir konuyu kavratma maksatlı olarak, görselliği ve uygulamaya dayalı drama yöntemleri kullanılmaktadır. Eğitimde drama kullanımı, geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, öğrencilerin yaşadıkları toplumu anlamalarına, uyum sağlamalarına,

bilgiyi ikinci elden değil birinci elden edinmelerine yardımcı olmaya çalışan bir yaklaşımdır (Adıgüzel, 2019).

Tam olarak örgütsel tiyatro olmasa da eğitim kurumlarımızda, özellikle öğrenci etkinliklerinde, buna benzer şekilde küçük skeçlerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin özel günlerde öğrencilerin hazırlamış veya uyarlamış olduğu öğretmen veya okul yöneticilerini eleştiren mizahi skeçler bulunmaktadır. Bu skeçlerde, öğretmen veya yönetici ya da her ikisinin, öğrencinin tarafından nasıl algılandıklarını gözlenebilir, öğretmen veya yöneticiler kendilerini dışarıdan izleme fırsatını bulabilir. Ayrıca bu tür teatral uygulamalar eğitim programlarına canlılık katabilir ve daha aktif bir katılımı sağlayabilir.

SONUÇ

Örgüte ilişkin kavramların açıklanmasında metafor kullanımı oldukça yaygındır. Bu alanda üretilmiş, makine, beyin, organizma, politika gibi birçok metafor bulunmaktadır. Bunlardan biri de tiyatro metaforudur. Tiyatro metaforu örgütlerin tanımlanması ve örgütsel yaşamın incelenmesi için bir araç ve örgütsel değişim için bir aracı olarak kullanılabilir. Tiyatronun örgütsel tiyatroya dönüştürülerek örgüte dair konuların açıklanması ve sorunların çözümü yaklaşım olarak son yıllarda popülerlik kazanmıştır. Almanya, Birleşik Krallık, Fransa, Birleşik Devletler ve Kanada gibi gelişmiş ülkelerde sık sık, örgütsel tiyatronun kullanıldığı görülmektedir.

Örgütsel tiyatro ile örgüte dair özel durumların bir gösteri yoluyla anlatılması ve seyircide, yani örgüt üyelerinde, duruma ilişkin bilinç oluşturulması ve bu bilincin harekete geçirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmak için genellikle profesyonel tiyatro gruplarından yardım alma yoluna gidilmektedir. Oyun yazarının, örgütü ve çalışanlarını iyi tanınması, sorunu iyi tespit etmesi ve buna uygun bir oyun yazması örgütsel tiyatronun etkililiğini artırmaktadır.

Örgütsel tiyatrolar örgütsel değişim süreçlerinde güçlü bir aracı olabilir. Çıkmaza girmiş çatışmaları çözebilir veya tartışılmayan konuları tartışılabilir hale getirebilir. Örgütsel tiyatro metaforu örgüte ilişkin belli özellikleri ön plana çıkararak olaya başka bir açıdan bakabilme becerisi kazandırmaktadır. Ancak, yanlış oyun seçimi ve dolayısıyla verilen yanlış mesajlar seyirciyi istenilenden çok farklı bir noktaya götürebilir. Ayrıca örgütsel tiyatrolar örgütsel iletişim ve kişiler arası iletişimin geliştirilmesinde kullanılabilir.

Sonuç olarak bir metafor olarak tiyatro, örgütleri açıklamaya çalışan metaforlardan sadece biridir. Başka metaforlar, örgüte ilişkin farklı gözlemler ortaya koyabilir. Bir metafor örgüte ilişkin belli özellikleri ön plana çıkararak açıklamaya çalışır, örgütün tüm özelliklerini açıklamada yetersiz kalır. Burada önemli olan yöneticinin herhangi bir metaforu tam olarak bilmesi ve hep onu kullanması değildir. Önemli olan yöneticinin zihninde birçok metaforu taşıması ve karşılaştığı durumlara göre her birinden ayrı ayrı faydalanabilmesidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2019). Eğitimde yaratıcı drama. Yapı Kredi Yayınları.
- Balcı, A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram araştırma ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 27-45.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Tekağaç Kitap Basım Yayım.
- Balcı, A. (2008). Önsöz. A. Balcı (Ed.) *Örgüt mecazları* içinde (ss. iii-iv). Ekinoks Yayınevi
- Barnard, C. (1946). *The functions of executive*. Harvard University Press.
- Boje, D.M., Luhman, J.T. & Cunliffe, A.L. (2003). A dialectic perspective on the organization theatre metaphor. *American Communication Journal*, 6(2), 1-16.
- Bryant, J. (1993). The theatrical metaphor as an analytic framework. *The Journal of Operational Research Society*, 44(6), 551-561.
- Cornelissen, J.P. (2004). What are we playing at? The theatre, organization, and the use of metaphor. *Organization Studies*, 25(5), 705-726.
- Cornelissen, J.P. & Kafouros, M. (2008). Metaphors and theory building in organization theory: what determines the impact of a metaphor on theory? *British Journal of Management*, 19, 365-379.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. PegemA Yayıncılık.

- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Daft, R.L. (2009). *Organization theory and design*. South-Western Cengage Learning.
- Holland, W. E. (2000). *Change is the rule: practical actions for change: on target, on time, on budget*. Dearborn Trade.
- Knowles, M. & Moon, R. (2006). *Introducing metaphor*. Routledge - Taylor & Francis Group.
- Meisiek, S., & Barry, D. (2007). Through the looking glass of organizational theatre: analogically mediated inquiry in organizations. *Organization Studies*, 28(12), 1805–1827.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, 25 (4), 605-622.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. G. Bulut (Çev.). Mess Yayıncılık.
- Nissley, N., Taylor, S. S., & Houden, L. (2004). The politics of performance in organizational theatre-based training and interventions. *Organization Studies*, 25(5), 817–839.
- Oswick, C., Keenoy, T. & Grant, D. (2002). Metaphor and analogical reasoning in organization theory: beyond orthodoxy. *The Academy of Management Review*, 27(2), 294-303.
- Pablo, Z. & Hardy, C. (2009). Merging, masquerading and morphing: metaphors and the world wide web. *Organization Studies*, 30, 821-843.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-135.
- Schreyögg, G. (2001). Organizational theatre and organizational change. *Discussion Papers. Berlin Freie University*, 1-17.
- Schreyögg, G., & Höpfl, H. (2004). Theatre and organization: editorial introduction. *Organization Studies*, 25(5), 691–704.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. PegemA Yayıncılık
- Taber, T.D., (2007). Using metaphors to teach organization theory. *Journal of Management Education*, 31, 541-554.
- Tamimi, Y. (2005). Örgüt kültürünün metaforlarla analizi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Toytok, E.H. & Uçar, L. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon: Bir ilişkisel tarama modeli, *EKEV Akademi Dergisi*, Volume 22, 76, 109-126.
- TDK - Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Theatrical improvisation: Lessons for organizations. *Organization Studies*, 25(5), 727–749.

BÖLÜM 2

LİSEDE GÖREV YAPAN GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN ÖZGÜN BASKI RESİM TEKNİKLERİ KAZANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Alperen KARADAVUT ¹, Zühal DİNÇ ALTUN²

Özet

Bu çalışmanın amacı, lisede görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin özgün baskı resim teknikleri kazanımlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanmış bir durum çalışmasıdır. Çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiş liselerde görev yapan 4'ü erkek ve 6'sı kadın olmak üzere toplam 10 görsel sanatlar öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerine katılımcılarla yüz yüze yürütülen görüşmelerle ulaşılmıştır. Ardından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, bulgular tablolara dönüştürülerek sunulmuş ve katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Liselerde görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin tamamının yaş sebzelemlerle baskı tekniğini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sırasıyla linol ve şablon baskıyı tercih ettikleri bunun yanında en az da ip baskı tekniğini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıklarını ifade ettikleri sorunlar ise okullarda ayrı bir görsel sanatlar atölyesinin bulunmaması, malzeme ve araç gereç eksikliği, ders saati yetersizliği ve velilerin görsel sanatlar dersine olumsuz tutumlarının olmasıdır. Bu bulgular ışığında aile ve okul iş birliğinin artırılması, okul ve aile birliğinin ders malzemelerine destek vermesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özgün baskı, orta öğretim, kazanım, sanat eğitimi

GİRİŞ

Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk “Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.” sözü ile sanattan yoksun olan bir milletin, milli ve evrensel anlamda varlığını devam ettiremeyeceğini ve yok olacağını ifade etmiştir. Tüm toplumlarda sanat ülkelerin dünyaya açılan yüzü ve gelişmişlik düzeyini gösteren bir unsurdur. Bu nedenle de sanata ve sanat eğitime değer veren toplumlar kendilerini tanıtmada çok hızlı yol alırlar. Sanat aslında doğrudan insan ruhuna etki eden ve estetik bakış açısı kazandıran bir bilim dalıdır. Dewey’e (1934) göre “Sanat, yaşamaktır ve insan bilincini yeniden düzenleyebilecek kazanımları sağlayan ve bu sayede duygu birliği oluşturan; gücü ve insanın yaratıcı yönünü teşvik eden farklı bir etkinliktir.” (Akt: Mercin, 2011, s.1). Sanatçı ruhunu sanat eserine katar. Sanatçı, seyirciden farklı olarak sanat eserine yön veren kişidir. Böylece sanatçı hem kendi ruh halini esere yansıtır hem de seyirciyi ruh haliyle yönlendirmektedir (Ayaydın, 2020).

İlgili alan yazında sanat dalları, genel olarak plastik (görsel) sanatlar, ritmik (dramatik, karma) sanatlar ve fonetik (işitsel) sanatlar olarak üç başlık altında sunulmaktadır (Türk Dili ve Edebiyatı, 2023). Gelişen teknolojinin etkisiyle bu sınıflandırma modern sınıflandırma olarak yeniden isimlendirilerek altı başlıkta sunulmuştur. Bunlar; yüzey, hacim, dil, eylem, ses ve dramatik sanatlardır.

Resim (yağlı-akrilik boya, sulu boya, baskı sanatları vb.) fotoğraf, karikatür, minyatür, süsleme fresk yüzey sanatının içinde yer almaktadır (Sarı, 2018). Baskı sanatı, fikri ve baskısı bir sanatçıya ait olan, farklı tekniklerin kullanıldığı, amacı belirli sayıda arttırmaya çalışan resimler olarak nitelendirilir

¹ Sorumlu yazar: Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. karadavutalperen@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8672-5886.

² Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. zdincaltun@trabzon.edu.tr ORCID: 0000-0002-3122-5160.

(Eroğlu, 2003). Görsel sanatlarda bu teknik “özgün baskı resim” olarak bilinmektedir (Artut,2001). Sanatsal amaçla kâğıda veya farklı malzemeler üzerine baskı tekniği kullanılarak çoğaltılma yoluyla yapılan özgün baskı resim tekniği, Türkiye’de ilk kez 1972 yılında Mustafa Aslıer tarafından kullanılmıştır (Özer, 1995). Geçmiş dönemlerde sanat grafiği, gravür, kazı resim ya da arttırılmış sanat şeklinde isimlendirilen özgün baskı resim, estetik değerler ve orijinallik açısından diğer sanat dallarından farklı değildir (Aslıer, 1995; Atar, 1993). Özgün baskı resimler, röprodüksiyon baskılarla genellikle karıştırılır. Röprodüksiyon özüne bağlı kalarak yapılan, arttırılan taklit resimlerdir. Röprodüksiyon baskılar fotomekanik ve fotokimyasal teknikler uygulanarak yapılır, tamamen gelişmiş otomatik presler yardımıyla ortaya çıkartılan bir çalışmadır. Özgün baskı resim tekniği ile ortaya koyulan çalışmalar ile sanatçılar daha büyük topluluklara eserlerini sunabilme fırsatı bulmuşlardır. Baskı resim çoğaltılabilirliği kolay ve ekonomik açıdan uygun olduğu için, toplumun her kesiminden insanlar bu sanat eserine sahip olabilmektedir (Al & Day, 1995).

Yılmaz’a (2016) göre özgün baskı teknikleri “yüksek baskı, düz baskı, çukur baskı, leke baskı” (s. 1905) olarak sınıflandırılmıştır. Yüksek baskıya örnek olarak ağaç baskı, linolyum baskı; düz baskıya örnek olarak taş baskı ve ofset baskı; çukur baskıya örnek olarak ağaç gravür, aside yedirme; leke baskıya örnek olarak ise mezotint ve soğuk kazıma verilebilir. Elek baskı ve şablon baskı teknikleri ise şablon oluşturularak yapılan baskı tekniklerindedir. Bu tekniklerin büyük bir bölümü sanat eğitimi veren ortaöğretim ve lisans programlarında yer almaktadır. Bu konunun ortaöğretim 11. sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programının “görsel sanatlarda biçimlendirme” öğrenme alanının kapsamında yer aldığı görölmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında revize edilen ortaöğretim görsel sanatlar dersi 11. sınıf özgün baskı kazanımları şu şekildedir:

“11.3.3.1. Özgün baskı resim tekniklerini tanır.”

“11.3.3.2. Özgün baskı resim malzemelerini tanır.”

“11.3.3.3. Özgün baskı resim tekniklerini çalışmalarında uygular.”

“Özgün baskı teknikleri ile öğrenciler çeşitli şekillerde kendilerini görsel olarak ifade edebilmektedirler.” (MEB, 2018, s.98)

Bu çalışmada görsel sanatlar öğretmenlerinin özgün baskı tekniklerine yönelik kazanımların kazandırıp kazandıramadıkları, öğretmenlerin ne tür etkinlikler hazırladıkları, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların nasıl üstesinden geldiklerine yönelik görüşlerine başvurulacaktır. Yapılan literatür taramasında özgün baskı ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak özgün baskı türleri ve baskı tekniklerinin kullanıldığı ve bu tekniklerle yapılan örnek uygulamalara ilişkin çalışmalar üzerine olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu hususlar dikkate alındığında görsel sanatlar öğretmenlerinin özgün baskı resim teknikleri kazanımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Çalışmanın bu boyutuyla ilgili alan yazına yardımcı kaynaklar varsayılacağı düşünölmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lisede görev yapan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin özgün baskı resim teknikleri kazanımlarına ilişkin görüşlerini almak ve incelemektir. Araştırmada aşığıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Görsel sanatlar öğretmenleri derslerinde ağırlıklı olarak hangi özgün baskı teknikleri kullanmaktadır?
- 2.Görsel sanatlar öğretmenlerinin özgün baskı resim kazanımlarını kazandırırken yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 3.Görsel sanatlar öğretmenlerinin özgün baskı resim kazanımlarını kazandırırken yaşadıkları sorunların üstesinden nasıl gelinilebilir?

Sınırlıklar

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında liselerde görev yapan Görsel Sanatlar öğretmenleri ile sınırlıdır.

Özgün Değer

Yapılan literatür taramasında özgün baskı ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak özgün baskı türleri ve baskı tekniklerinin kullanıldığı ve bu tekniklere yapılan örnek uygulamalara ilişkin çalışmalar üzerine olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu hususlar dikkate alındığına Görsel Sanatlar öğretmenlerinin özgün baskı resim teknikleri kazanımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma Nitel Araştırma modellerinden “Durum Çalışması” örnek bir model araştırmadır. Nitel araştırmalar genellikle, “mülakat, doküman analiz, gözlem ve görüşme gibi nitel veri çalışmalarının tekniklerini kullanılması, bu tekniklerin algılaması ve olayları doğal ortamda sürecinde realist ve bütünsel bir yolla ortaya çıkarmasına yönelik sürecin genel tutumların izlendiği araştırma” olarak belirtmekte olmasının kanıtıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Durum çalışması, bir durumu anlamak amacıyla yapılan bir çalışmadır. Sorunun nedenlerini, etkilerini, sonuçlarını ve çözüm önerilerini belirlemek için veri toplama, analiz yapma ve sonuç çıkarma süreçlerini içerir (Subaşı ve Okumuş, 2017). En kapsamlı tanım Yin (1984) tarafından şöyle yapılmaktadır: “Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, araştırma yöntemidir” (Yin, 1984’ten aktaran Şimşek ve Yıldırım, 2003, s.24).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu kolayda örnekleme tekniği ile belirlenmiş liselerde görev yapan 4’ü erkek ve 6’sı kadın olmak üzere toplam 10 görsel sanatlar öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı kodları	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Mezun Olduğu Üniversite	Atölyesi	Ana sanat Dalı	Programa
Ö1	Erkek	23	On Dokuz Mayıs Ü.	Var	Grafik	Bağlı
Ö2	Erkek	16	Erzurum Atatürk Ü.	Var	Resim	Bağlı
Ö3	Erkek	14	Karadeniz Teknik Ü.	Yok	Grafik	Bağlı
Ö4	Erkek	12	Karadeniz Teknik Ü.	Yok	Resim	Bağlı
Ö5	Kadın	24	Karadeniz Teknik Ü.	Var	Grafik	Bağlı
Ö6	Kadın	24	Karadeniz Teknik Ü.	Var	Grafik	Bağlı
Ö7	Kadın	18	Eskişehir Anadolu Ü.	Yok	Grafik	Bağlı
Ö8	Kadın	17	Karadeniz Teknik Ü.	Yok	Resim	Bağlı
Ö9	Kadın	14	Karadeniz Teknik Ü.	Yok	Resim	Bağlı
Ö10	Kadın	10	On Dokuz Mayıs Ü.	Yok	Grafik	Bağlı

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere, katılımcıların 4’ü erkek, 6’sı kadın öğretmenden oluşmaktadır. Bu katılımcıların hizmet yılları 10-24 yıl aralığındadır, mezun oldukları üniversiteler sırasıyla; Karadeniz Teknik Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi şeklindedir. Görsel sanatlar dersi için atölyelerin 6 görsel sanatlar öğretmenin okulunda bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların 6’sı Grafik Tasarım bölümü, 4’ü ise Resim bölümü mezundur. Bütün katılımcılar görsel sanatlar programına bağlı olduklarını belirtmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen sorular öncelikle üç alan uzmanı ve bir dil uzmanı görüşüne sunulmuş, uzmanların dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Seçilen bir öğretmen ile pilot uygulama yürütülmüş, pilot çalışmanın ardından yeniden düzenleme yapılarak soruların son hali verilmiş ve uygulama aşamasında bu sorular kullanılmıştır. Mülakatlar yüz yüze ve çevirim içi platformlar kullanılarak yürütülmüş bu sırada görüntü ve ses kaydı alınmış ardından bu ses ve görüntü kayıtları dikte edilerek yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı metinde her bir soruya verilen cevaplar birbiriyle karşılaştırılarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve analizler tablolar haline dönüştürülerek sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde betimsel içerik analizi yapılarak elde edilen veriler ışığında tablolara dönüştürülmüş ve öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak alınarak bu tablolara desteklenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yıl İçerisinde Yer Verdikleri Özgün Baskı Resim Teknikleri

Özgün Baskı - Resim Teknikleri	Katılımcılar	f
Yaş sebzelerle yapılan baskılar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
Linol baskı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6
Şablon baskı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
İp baskısı	Ö1	1

Tablo 2’den anlaşılacağı gibi görüş alınan görsel sanatlar öğretmenlerinin hepsi yaş sebzelerle yapılan (patates) baskı tekniğini uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bunu 6 görsel sanatlar öğretmeni ile linol baskı tekniği uygulamaları takip etmektedir. 4 görsel sanatlar öğretmenin uygulama yaptığı ip baskı tekniği üçüncü sırada yer almaktadır. Sadece bir görsel Sanatlar öğretmenin ip baskısı uyguladığı görülmüştür. Araştırma da dikkat çeken en önemli bulgu da görüşme yapılan öğretmenlerinin sadece 1’nin ip baskıyı uyguladığı görülmektedir. Konuya ilişkin;

Ö1: “Artık teknoloji çağındayız bunu bir fırsat olarak değerlendirerek, uygulama aşamasına geçmeden önce öğrencilere ip baskı ile ilgili yapılmış olan çeşitli videoları izletiyorum. Nasıl kompozisyonlar hazırlayacağımıza dair bilgileri aktardıktan sonra bir sonraki derse gelirken getirmeleri için gerekli olan malzemeleri söylüyorum. Öğrencilerimin derse olan ilgi ve alakaları yüksek olduğu için birçok uygulamayı rahatlıkla yapabiliyoruz.”

Ö10: “Uygulama kısmında genellikle yaş sebzelerle yapılan baskı tekniğini kullanıyorum. Öğrencilerim hem malzeme konusunda problem yaşamıyor hem de uygulama daha basit olduğu için derse olan ilgi ve motivasyon yüksek oluyor” yorumlarında bulunulmuştur.

Tablo 3. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Resim Kazanımlarını Kazandırırken Yaşadıkları Sorunlar

Yaşanılan Sorunlar	Katılımcılar	f
Velilerin görsel sanatlar dersine olumsuz yaklaşımları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
Ders saati yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
Malzeme eksikliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
Okullarda atölye eksikliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6

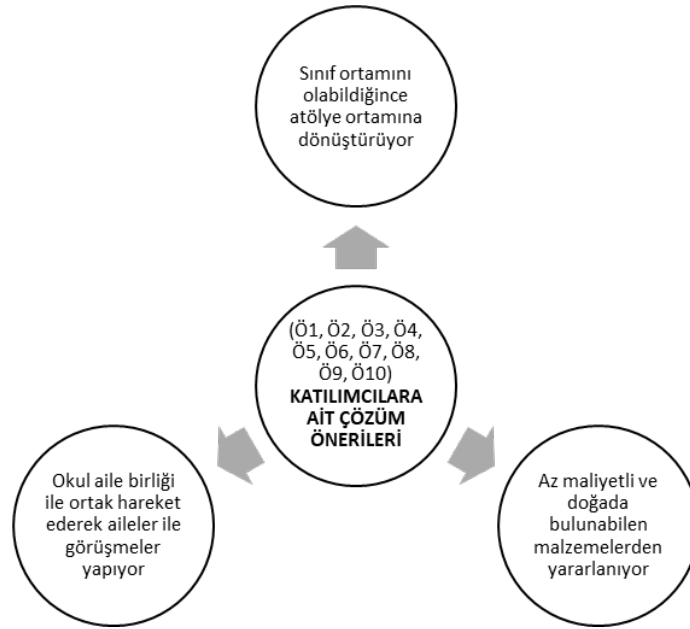
Tablo 3’ü incelendiğinde; araştırmaya katılan 10 görsel sanatlar öğretmenin hepsi Özgün baskı resim kazanımlarını kazandırırken yaşadıkları sorunları; malzeme eksikliği, ders saati yetersizliği ve velilerin görsel sanatlar dersine olumsuz yaklaşımları şeklinde belirtmiştir. Yaşanılan sorunlar arasında 6 görsel sanatlar öğretmeni okullarda atölye eksikliği sorununu belirtmiştir.

Sorunlara ilişkin;

Ö4:“Uygulamaya sıra geldiği zaman sanki böyle bir derste birçok kazanım öğrencilere aktarılacakmış gibi bir his oluyor insanda, uygulamaya sıra geldiği zaman bu böyle olmuyor örneğin; Özgün baskı tekniklerini tanır, özgün baskı resim malzemelerini tanır. Bu kazanımları ancak bir derste öğrencilere aktarabiliyoruz ancak özgün baskı resim tekniklerini çalışmalarında uygulama kısmında ders saatini yetersiz olması sebebiyle yaptırdığım çalışmalar yarım kalıyor. Bu sebeple dersin sonunda öğrencilerim çalışmalarından yeterli verimi alamıyor.”

Ö6:“Özgün baskı resim tekniklerini çalışmalarında uygular kısmında öğrenci profili ve bulunmuş olduğunuz okul çok önemli bundan dolayı kazanımları az ve öz bir şekilde, daha basite indirgeyerek aktarmaya çalışıyorum.”

Ö1:“Öğrencilerimin çoğunun maddi durumları iyi olmadığı için bende elimden geldiği kadarıyla malzeme tedarik etmeye çalışıyorum. Doğal olarak bu sorun dersimin uygulama kısmında karşıma çıkıyor” şeklinde sorunlarını dile getirmişlerdir.



Şekil 1. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Özgün Baskı Resim Kazanımlarını Kazandırırken Yaşadıkları Sorunların Geliştirdikleri Çözüm Önerileri

Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere ankete katılan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin tamamının Özgün baskı resim kazanımlarını aktarırken yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmek için az maliyetli ve doğada kolayca bulunabilen malzemelerden yararlandığı, okulda atölye yok ise sınıf ortamını olabildiğince atölye ortamına dönüştürdüğünü söyleyebiliriz. Ayrıca, okul aile birliği ile ortak hareket ederek veliler ile Görsel sanatlar dersine olumsuz yaklaşımlarını ortadan kaldırmak için görüşmeler yaptığını görüyoruz.

Konuya ilişkin;

Ö9:“Yalnızca kazanımları kazandırırken diye söylemeyelim de sınıf yöntemiyle alakalı sorunlar yaşıyorsak bu sorunların üstesinden gelmeyi bir şekilde başarmamız gerekiyor ve eksiklerimizi tamamlamamız gerekiyor. Olabildiğince sınıf ortamını atölye ortamına dönüştürüyorum bu sayede kazanımları verimli bir şekilde aktarıyorum.”

Ö3:“Uygulama kısmına geçmeden bir önceki derste öğrencilerime doğada kolaylıkla bulunabilen malzemelerle yapılmış olan çalışmaları gösteriyorum ve sonraki dersimize gelirken onlardan bu

şekilde malzemeler istiyorum. Bu da öğrencinin malzemeyi tedarik etmede sorun yaşamamasını sağlıyor.”

Ö7: *“Bazı öğrencilerin ailelerinin görsel sanatlar dersine gereksiz gözüyle baktığı söylemlerini duydum. Maalesef bu durumla daha önce çalıştığım okullarda da karşılaştım. Öncelikle aileleri bilinçlendirmek adına toplantılara davet ettim fakat yeterli dönütler alamadım, daha sonra okul idaresi ve okul aile birliği ile görüşerek bu konu hakkında ortak kararlar almayı denedim. Ne yazık ki birkaç veli dışında katılım sağlanmadı”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, bir devlet lisesinde görev yapan 10 görsel sanatlar öğretmeni ile yürütülmüş ve katılımcıların özgün baskı resim teknikleri kazanımlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular analiz edilerek aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, görsel sanatlar öğretmenlerinin tümü derslerinde baskı tekniği olarak yaş sebzelerle yapılan baskı tekniğini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak en çok tercih edilen baskı tekniğinin ise linol baskı tekniği olduğu ve 6 öğretmenin bu tekniği sınıflarında kullandıkları görülmektedir. 4 öğretmenin şablon baskı tekniğini tercih ettiği sadece 1 öğretmenin ip baskı tekniğini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerinin biri dışında diğer öğretmenler yaptırıkları çalışmalara ilişkin herhangi bir örnek veya fotoğraf sunmamışlardır. Orhun'un (2012) yapmış olduğu çalışmasında da benzer sonuçların olduğu öğretmenlerin genelde belli baskı çeşitlerini tercih ettikleri ve kısıtlı çalışmalara yer verdikleri görülmektedir. Çalışmalarına örnek neden veremediklerine ilişkin sebebin ise okullarında ayrı bir görsel sanat atölyesinin bulunmamasını, malzeme ve araç gereç eksikliği, ders saati yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin tamamı Özgün baskı resim kazanımlarını kazandırırken yaşadıkları sorunları; malzeme eksikliği, ders saati yetersizliği ve velilerin görsel sanatlar dersine olumsuz yaklaşımları şeklinde belirtmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde benzer durumun beden eğitimi, müzik eğitimi ve fen bilgisi derslerinde de olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Altun & Uzuner, 2018; Bozdoğan & Yalçın, 2004; Demirhan vd., 2008; Bulca, Demirhan, Kangalgil, & Saçlı, 2014; Hergüner, 2018; Kul & Saraç & Yıldırım, 2019; Güven & Şahin, 2016; Tanyeli, 2007; Topalak & Yazıcı, 2014; Uğur & Yenel, 2006; Yılmaz, 2020; Atilla & Zekeriya, 2011). Örneğin; Tanyeli (2007), “İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve nedenlerine ilişkin görüşleri” isimli araştırmasında müzik öğretmenlerinin yaşadığı problemleri müzik ders saatinin yetersiz olması, okullardaki malzeme eksiklikleri, sınıfların kalabalık olması, müzik dersi müfredat programındaki kuramsal bilgilerin fazla olması ve öğrencilerin bu bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilirliğini benimseyememesi, ders kitaplarının hedefe yönelmede yetersiz olması ve müzik dersliklerinin olmaması şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde fen bilgisi öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda öğretmenlerin derslerde hedeflere ulaşma sürecinde zamanın kısıtlı olması, sınıfların kalabalık olması, laboratuvarların fiziki durumu, malzeme eksikliği gibi sorunları uygulama kısmında önemli sorunlar olarak dile getirmişlerdir (Bozdoğan & Yalçın, 2004; Saraç & Yıldırım, 2019; Güven & Şahin, 2016).

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun velilerin bu derse ilişkin olumsuz tutumlarının öğrencileri ve dersleri etkiledikleri yönünde görüş belirtmiştir. Velilerin çocuklarının gelecek konusunda endişeleri LGS ve YKS gibi sınavların çocukların geleceklerinde daha etkili olması ve bu sınavlarda görsel sanatlar eğitimi alanından soru sorulmamasından dolayı görsel sanatlar dersine yeterince ilgi göstermedikleri düşünülebilir. Öğretmenler yaşadıkları sorunların başında ilgili kazanımları aktarmada velilerin görsel sanatlar dersine karşı olumsuz tutumlarını sebep olarak göstermişlerdir. Araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olan Çakmak ve Türkan' (2019) araştırmalarının sonuçlarında velilerin görsel sanatlar dersine olan tutumlarının olumsuz olduğu ifade etmişlerdir ve yapılan bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin ilgili kazanımları aktarmada yaşadıkları bir diğer sorun da görsel sanatlar ders saatinin yetersizliğidir. Öğretmenler ders saatlerinin yetersiz oluşu öğrencilerin başladığı çalışmayı

bitirememesine ve derse olan motivasyonlarının düşürmesine neden olduğu görüşündedirler. İldanlı'nın (2010) yaptığı araştırma bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir ve araştırmasının sonuçlarında ders saati yetersizliğinin öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin başladıkları çalışmayı tamamlamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü malzeme eksikliği konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmiş ve bu durumun öğrencilerin derse olan ilgisini azalttığını ayrıca velilerin de görsel sanatlar ders malzemelerini pahalı bularak ekonomik sıkıntıdan kaynaklı bütçelerini diğer ders malzemelerine ayırdıklarını dile getirmiştir. Göçmen'in (2014) araştırma sonucu da bu bulguları destekler niteliktedir. Araştırmasında görsel sanatlar ders saatinin yetersiz olması öğrencileri negatif anlamda etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler ilgili kazanımları aktarmada resim atölyelerinin olmamasının olumsuz etkisi olduğu inancındadır. Çünkü baskı ile ilgili çalışmaların atölye ortamlarında yapılması ve ortamın tasarlanması belli başlı baskı tekniklerinin uygulanmasında önemlidir ve sınıf ortamları bu uygulamalar için elverişli olmayabilir. Örneğin linol baskı tekniğinin uygulanması sırasında dersliklerdeki sıralın kullanılmasının uygun olmadığı ve öğrencilerin bu çalışmaları yaparken sıralara zarar vermemesi ve yaptıkları işlerin muhafazasının yapılması açısından sıkıntı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Göçmen'nin de (2014) araştırma sonucun bu durumu desteklemektedir. Göçmen (2014) çalışmasında öğretmenlerin görsel sanatlar atölyelerinin okullarda olmamasından kaynaklı öğrenci ürünlerini doğru bir şekilde muhafaza edemedikleri ve ürünlerini evlerine götürün öğrencilerin daha sonra bunları okula getirmede sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler velilerin görsel sanatlar dersine ilişkin olumsuz tutumlarını değiştirmek amacıyla okul aile birliği ile ortak hareket ederek güçlü bir iletişim içinde olduklarını, sanatın ve sanat eğitiminin önemini açıklayan seminerler yaparak yaşadıkları sorunları çözmeye çalıştıklarını görülmektedir. Filiz ve Göçmen' de (2018) araştırma sonuçlarında görsel sanatlar dersinde karşılaşılan veli kaynaklı problemlerin çözümü için velilerin bilinçlendirilmesi gerektiği ve malzeme temini için velilere maddi destek sağlanması gibi çözüm önerilerinde buldukları sonucuna ulaştıkları ve araştırmanın velileri bilgilendirme boyutunda benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ders saatinin yetersiz olmasına çözüm olarak öğrencilere daha kolay çalışabilecekleri, basit malzemeler kullanacakları ve kısa sürede bitirebilecekleri etkinlikler yaptıkları ve bu sorunun üstesinden ancak bu şekilde geldikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sayede derse olan ilginin azalmasına engel oldukları düşüncesindedirler. Filiz ve Göçmen'de (2018) araştırma sonuçlarında görsel sanatlar dersinde karşılaşılan ders saati yetersizliği konusuna çözüm olarak öğretmenler görsel sanatlar dersinin amacına ulaşabilmesi için kazanımların öğrencilerin yaş seviyesine göre hafifletilmesi ve ders süresinin artırılması gibi çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Bu sonuçların yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin tümü malzeme eksikliği konusunda sorun yaşamalarına çözüm olarak velilerin bütçelerine uygun maliyeti düşük ve doğada bulunabilen ol malzemeleri seçtikleri, ilgili kazanımları bu şekilde aktarmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Çağdaş (2019) çalışmasında görsel sanatlar derslerinde seçilecek malzemelerin doğadan ve kolay bulunabilir, aile bütçesine, doğaya ve ülke ekonomisine zarar vermeyen şekilde olması gerektiği yönünde bu çalışmayı destekleyen sonuçlara ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılar aşağıdaki önerileri geliştirmişlerdir.

- Öğretmenler, okul idarecileri ve okul aile birliği iyi bir koordinasyon kurup görsel sanatlar dersinin öğrenciler için hem fiziksel hem de ruhsal olarak ne kadar önemli olduğunu bilinçlendirmek amacıyla velilerle toplantı veya seminer düzenlemelidir.
- Görsel sanat öğretmenlerinin çoğu ders süresinin bir ders saatinden daha fazla olması gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar ders süresinin artırılması düşünülebilir.
- Okul idaresi ekonomik anlamda malzeme eksikliğine destek vermelidir.

- Doğada kolayca bulunabilen, geri dönüşümü özendirici atık malzemelerin kullanılacağı ve doğayı koruma bilinci vermek amacıyla düzenlenmiş çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- Lise çağında olan öğrenciler için şablon ve linol baskının kullanılması, malzemelerin her yerde bulunabilmesinden dolayı doğru bir yaklaşımdır.
- Okullarda görsel sanatlar atölyesi bulunmayan öğretmenler sınıfları olabildiğince atölye ortamına çevirmelidir.
- Okul yönetimi ve görsel sanatlar öğretmenleri okullarda bir atölye kurulmak için çalışmalı ve atölyelerin ihtiyacı olan malzemelere yönelik maddi sorunları da tahlil edebilmelidirler.

KAYNAKÇA

- Altun, Z. D., & Uzun, F. G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1416-1432.
- Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi: Kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Asher, M. (1989). *Grafik sanatlar*. İstanbul: Sandoz Bülteni.
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2004). İlköğretim fen bilgisi derslerindeki deneylerin yapılma sıklığı ve fizik deneylerinde karşılaşılan sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-70.
- Çağdaş Ören, N. (2019). *Görsel sanatlar eğitiminde sürdürülebilirlik bağlamında ecoprint çalışmalarının değerlendirilmesi (Pamukkale Üniversitesi örnekleminde)* [Yayımlanmamış yüksek lisan tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Çakmak, N. & Türkcan, B. (2019). Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: Öğrenci-öğretmen-veli bağlamında ilkökul görsel sanatlar dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 768-791.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven, B., Kangalgil, M., Hünük, D., Koca, C. & Açıkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F., & Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 57-68.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engin, S. (2018). Sanat olgusunun tarihsel süreçte değişen tanımı, işlevi ve değeri üzerine. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(45), 131-151.
- Eroğlu, Ö. (2003). *Resim sanatı sözlüğü* (1. Basım). İstanbul: Nelli Sanat Evi Yayınları.
- Ertok, A. (2002, Mayıs). *Mekân ve çevre açısından sanat eğitimi ortamları*. Sanat Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göçmen, E. (2014). *Görsel sanatlar ders amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi: Ankara ili Gölbaşı ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gökdemir, M. A. & Büyükalın Filiz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri (Mardin örneği). *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- İldanlı, D. (2010). *İlköğretim okullarının II. kademesinde görsel sanatlar dersi haftalık ders saati süresinin yeterliğinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kul, M., Hergüner, G., (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sorunları ve performanslarına etkileri (Sakarya ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 971-996.
- Mamur Yılmaz E. (2016). Güzel sanatlar liseleri resim bölümü öğrencilerinin özgün baskı resim uygulamalarına ilişkin tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1903-1920
- MEB, (2018). *Görsel Sanatlar Dersi (9-12. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara. [http://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/2018120204014821-Gorsel%20sanatlar%20dop%20\(2\).Pdf](http://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/2018120204014821-Gorsel%20sanatlar%20dop%20(2).Pdf)
- Mercin, L. (2011). *Sanat nedir?* A. O. Alakuş & L. Mercin, (Eds.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pagem Akademi.
- Orhun, F. B. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Görsel Sanatlar Dersinde Özgün Baskıresim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 189-201.
- Özer, A. (1995). *Grafik üretim teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- Tanyeli, D. (2007), *İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve nedenlerine ilişkin görüşleri*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Saraç, E. & Yıldırım, M. S. (2019). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 138-151.
- Şahin, D. & Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Science Education Journal*, 1(1), 42-59.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*, Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Topalak, Ş. İ. & Yazıcı, T. (2014). Güzel sanatlar lisesi müzik öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 2(3), 114-135.
- Uğur, O. A. & Yenel, F. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma (Ankara ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinin uygulanmasında yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Zekeriya, Ç. & Atilla, P., (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel Sayı), 115-121.
- Sanatın Sınıflandırılması. (2023). <https://www.turkedebiyati.org/sanatin-siniflandirilmasi/> 29 Kasım 2023 tarihinde erişilmiştir.

BÖLÜM 3

STRATEJİK İNSAN KAYNAKLARI PLANLAMASI UYGULAMALARI: KAMU VE ÖZEL SEKTÖR KARŞILAŞTIRMASI

Cemal İYEM¹

Özet

1980'lerle birlikte personel yönetiminden insan kaynakları yönetimi anlayışına geçiş çalışma hayatında birçok yeni fonksiyonun uygulanmasını da beraberinde getirmiştir. Bu fonksiyonlar iş analizi, insan kaynakları planlaması, işe alma ve yerleştirme, işe alıştırma ve oryantasyon, eğitim ve geliştirme, kariyer yönetimi ve planlama, performans yönetimi ve değerlendirme, iş değerlemesi, ücret yönetimi, işten çıkarma olarak ifade edilebilir. Bu fonksiyonların arasında iş analizi ve insan kaynakları planlaması diğer tüm fonksiyonları besleyen temel fonksiyonlar olarak ön plana çıkmaktadır. İnsan kaynakları planlaması en temel anlamıyla doğru zamanda, doğru miktarda, doğru nitelikte ve doğru pozisyonda insan kaynağının istihdam edilmesi sürecini ifade etmektedir. Özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra çalışma hayatının normalleşme sürecinde örgütlerin, kurumların odaklandıkları en temel fonksiyon personel planlaması fonksiyonu olmuştur. 1960'larda örgütlerde, kurumlarda başlayan personel planlaması uygulamaları, 1980'lerle birlikte yerini insan kaynakları planlaması uygulamalarına, 2010'lı yıllarla birlikte de stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarına bırakmıştır. Personel planlaması tek bir boyut olan matematiksel boyutu temel alırken, insan kaynakları planlaması hem matematiksel hem de sosyal boyuta odaklanmıştır. Stratejik insan kaynakları planlaması da matematiksel ve sosyal boyutu temel alırken, odak noktası daha fazla sosyal boyut üzerine olmuştur. Çalışmanın temel amacı stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarını kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu bağlamda çalışma 2 bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde personel planlaması, insan kaynakları planlaması, stratejik insan kaynakları planlaması ile ilgili kavramsal çerçeve ve tarihsel gelişim sürecinden bahsedildikten sonra, ikinci bölümde çalışmanın metodolojisi kısmına geçilmiştir. Metodoloji kısmında bulgular ortaya konularak, bulgularla ilgili tartışma, sonuç ve değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışma da nitel yöntemlerden biçimsel olmayan mülakat tekniği kullanılmış olup, veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnsan Kaynakları Yönetimi, İnsan Kaynakları Planlaması, Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması, Kamu ve Özel Sektör

GİRİŞ

Enformasyon çağına geçiş ile birlikte insan örgütler ve kurumlar açısından bir maliyet unsuru değil, bir üretim faktörü olarak kendini göstermektedir. Özellikle insan kaynakları yönetimi anlayışının kabul görmesi ile birlikte insanı bir değer olarak gören örgütler, insanın değerini arttırabilecek stratejiler geliştirmeye odaklanmışlardır. Bu bağlamda ideal bir insan kaynakları yönetimi anlayışını benimseyen örgütler ve kurumlar öncelikle iş analizi yaparak iş tanımlarını, iş gereklerini ve iş envanterlerini ortaya koyarak etkin bir veri toplama süreci yürütmektedir. Sonrasında ise bu verilerle insan kaynakları planlaması sürecini yürüterek doğru zaman, doğru yer, doğru nitelik ve doğru miktar sorularına cevaplar aranmaktadır. Bu noktada insan kaynakları planlaması örgütler için en temel insan kaynakları yönetimi fonksiyonlarının başında gelmektedir.

Özel ya da kamu sektöründe işin ideal bir şekilde yapılabilmesi için ihtiyaç duyulan insan kaynağı miktarı, belirlenen insan kaynağının niteliği, hangi zamanda hangi pozisyonda çalışacağı insan kaynakları planlaması fonksiyonu ile belirlenmektedir. Özel sektörün, kamu sektörüne nazaran gelişime ve yeniliklere daha açık olacağı, insan kaynakları yönetimi uygulamalarını takip edeceği genel görüş olarak kabul görse de, kamu sektörünü özel sektöre kadar hızlı aksiyon almasını engelleyen sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu çalışma kamu ve özel

¹ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ciyem@adus.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7100-36101

sektör karşılaştırması yaparak uygulamalardaki bu sınırlılıkları ortaya koymayı ve bu sınırlılıkların nedenlerini tartışmayı amaçlamaktadır.

Kamu sektöründe uygulamaların insan kaynağı boyutunda norm kadro, memur muamelet, memur intibak ve terfi, memur emekli, sicil ve disiplin, maaş gibi uygulamalarla sınırlı kaldığı görülmektedir. Özel sektörde ise bu uygulamalar kamuya göre daha esnek, hızlı, gerçekçi ve güncel olarak görülmektedir. Gerek kamu gerek özel sektör olsun kurumlarda insan kaynakları planlaması sürecinin benzer yönetilmesi gerekmektedir. İnsan kaynakları planlaması sürecinin yürütülmesinde iş analizi, emek talebi, emek arzı, bütçenin gözden geçirilmesi, uygulama stratejisinin belirlenmesi, üst yönetimin onayı ve bilgisi, uygulama, kontrol ve değerlendirme süreçleri ile yürütülmelidir. Özel sektörde bu süreç daha dinamik bir şekilde ilerken, kamu sektöründe uygulamaya geçmek her zaman özel sektördeki kadar dinamik olamamaktadır. Bunun önündeki en temel etken de yasal düzenlemelerdir. Çalışma 2 bölümden oluşmakta olup, çalışmanın ilk bölümünde kavramsal çerçeve ve tarihsel gelişim başlığında personel planlaması, insan kaynakları planlaması, stratejik insan kaynakları planlaması kavramlarının tanımı ve tarihsel gelişimden bahsedilerek, örgütler ve kurumlar açısından stratejik insan kaynakları planlamasının önemine değinilmiştir. İkinci bölüm ise çalışmanın metodolojisini oluşturmaktadır. Bu bölümde çalışmanın amacı, sınırlılıkları, yöntemi, veri toplama süreci, bulgular ve bulguların yorumlanması yer almaktadır. Kamu ve özel sektör stratejik insan kaynakları planlaması süreci bakımından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu karşılaştırma her ne kadar sadece insan kaynakları planlaması boyutu ile sınırlı kalsa da kamu ve özel sektörde tüm insan kaynakları uygulamaları süreci ile ilgili genel bir bakış sunmaktadır. Çalışmada veri yöntemlerinden nitel yöntem tercih edilmiş olup, biçimsel olmayan mülakat yöntemi ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir.

1.BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE TARİHSEL GELİŞİM

1.1.Kavramsal Çerçeve

Amerika'da 1920'li yıllarda, dünya genelinde 1950-1960'lı yıllarda ortaya çıkan personel planlaması kavramı personel ihtiyacının nicelik olarak sağlanmasını ifade etmektedir. Başka bir tanıma göre personel planlaması örgütün mevcut iş gücü ihtiyacını belirlemek olarak tanımlanmıştır. Personel planlaması amaçlara ulaşmak için yol gösterici temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak personel planlamasında belirlenen amaçlar daha çok mevcut durum odaklı olup, zaman süresi ve ufku boyutunda sınırlı kalmaktadır (Armstrong, 2017,s.12). Personel planlaması tek bir boyut olan matematiksel boyuta odaklanıp, mevcut işin yürütülmesi için sürdürülen özlük faaliyetlerini içermektedir. Özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra insan kaynağına duyulan ihtiyacın giderilmesi için personel planlaması faaliyetlerine önem verilmiştir. Ancak bu dönemde ortaya çıkan personel planlaması uygulamaları basit ve ihtiyacın nicelik olarak giderilmesi yönünde yürütülmektedir (Armstrong, 2017,s.10).

Bu şekilde yürütülen personel planlaması faaliyetleri örgütlerdeki temel ihtiyaçların geçici olarak giderilmesinde önemli bir etki yaratmıştır. Ancak 1960'lardan sonra ortaya çıkan post-modern toplum yapılanmaları çalışma hayatında da önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu değişim personel planlamasından, insan kaynakları planlamasına geçişi de beraberinde getirmiştir. İnsan kaynakları planlaması kavramının tanımına yönelik farklı sayıda farklı kişiler tarafından değerlendirmeler yapılmıştır. İnsan kaynakları planlaması ile genel bir tanımlama yapılacak olursa, Armstrong'un tanımı ön plana çıkmaktadır. Armstrong (2017) insan kaynakları planlaması kavramını örgütsel amaç ve hedeflere ulaşma noktasında ihtiyaç duyulan insan kaynağının doğru zamanda, doğru yerde, doğru nitelikte ve doğru miktarda karşılanması sürecidir. Bir başka tanıma göre insan kaynakları planlaması örgütlerde ve kurumlarda insan kaynakları ihtiyacının belirlenmesi ve bu ihtiyacın hangi kaynaklardan sağlanacağını belirlemek için emek arz ve talebinin sistematik bir şekilde planlaması olarak ifade edilmektedir (Özgen ve diğ.,2005, s.77). İnsan kaynakları planlamasında personel planlamasından farklı olarak matematiksel boyutun yanı sıra sosyal boyuttan da bahsedilmektedir. İnsan kaynakları

planlamasında matematiksel ve sosyal boyutun uygulanmasında bir dengeden bahsedilmektedir. Bu denge ile örgütsel hedeflere ulaşmak için, mevcut ve gelecekteki iş gücü ihtiyaçlarını değerlendiren bir süreç sağlanmaktadır. Ayrıca insan kaynakları planlaması, personel planlamasından farklı olarak sadece mevcut durumu değil gelecekteki iş gücü ihtiyaçlarını da değerlendiren, planlayan ve yöneten bir süreçtir.

Post-endüstriyel dönüşüm süreci, teknolojik gelişmeler, 4. Sanayi devrimi gibi kavramlar yeni bir değişim, gelişim ve dönüşüm sürecini ifade etmektedir. Bu değişim, gelişim ve dönüşüm çalışma hayatını yeniden dizayn etmiştir. Bu yenilik şüphesiz işgören, işveren ilişkilerini etkilemiştir. Dolayısıyla insan kaynağının nitelik, nicelik, zaman ve yer boyutunda belirlenmesi için insan kaynakları planlamasından stratejik insan kaynakları planlamasına geçiş yaşanmıştır. Stratejik insan kaynakları planlaması, örgütün ve kurumun genel stratejik hedefleri ile uyumlu bir şekilde işgücü ihtiyaçlarını nitelik ve nicelik olarak belirleme sürecidir.

Stratejik insan kaynakları planlaması, insan kaynakları planlaması ve personel planlamasına göre zaman süresi ve ufku boyutunda daha uzun vadeli, veri bakımından fazla sayıda ve nitelikli verinin kullanıldığı, organizasyon seviyesi boyutunda çok daha geniş bir süreçtir. İnsan kaynakları yönetimi ile strateji arasında ilişki kurarak, stratejilerin başarı ile uygulanması için ihtiyaç duyulan insan kaynağının; yeteneği, tutumu, değeri, inancı, davranışı ve performansı sağlanabilir, geliştirilebilir, yönlendirilebilir ve korunabilir (Chadwick ve Cappelli, 1999, s. 29). McCowanve arkadaşları(1999, s. 307) insan kaynakları planlaması uygulamalarının gelecekte yaşanacak çalışma hayatındaki önemli sorunlara çözüm üretmeyeceği, bu noktada yetersiz kalacağını düşünmektedirler. Bu önemli zorlukları;

- değişim yönetimi,
- firma boyunca İK stratejik rolünün açıklığa kavuşturulması,
- çeşitli işgücünün elde tutulması

olarak ifade edilmektedir.

Günümüzde örgütler ve kurumlar daha etkin, daha hızlı ve daha rekabetçi olabilmek için yoğun bir baskı altındadırlar. Dessler (2000,s:8) bu süreci ve ortaya çıkan bu baskıların temelinde yatan etmenleri ve stratejik insan kaynaklarını yönetimini daha iyi kavramsallaştırmak için, onun gelişiminde etkili olan nedenleri sıralamıştır (Dessler, 2000, s.9-13):

a. Küreselleşme: Bu kavram, işletmelerin ürün ya da hizmetlerini yeni dış pazarlara açma ve her yerle ticaret yapabilme eğilimlerini ifade eder. Bauman (2014) küreselleşme kavramını üreticiler toplumundan tüketiciler toplumuna geçiş olarak tanımlamaktadır. Bu durum küresel rekabeti de büyük oranda arttırmaktadır. Küreselleşme ile birlikte insan kaynakları yönetimi kavramı açısından da ulusal ve uluslararası firmalar arasında da temel farklılıklar gözlemlenir. Küreselleşme örgütlerde insan kaynağının değerini ve etkinliğini arttırmaktadır.

b. Teknolojik gelişmeler: Teknolojik ilerlemeler, hem örgütleri daha fazla rekabetçi olmaya zorlamakta hem de örgütlere rekabetçi üstünlük sağlamaktadır. Teknoloji, insan kaynakları uygulamalarının doğasını değiştirmektedir. Teknolojik gelişmeler insan sermayesi yönetimi kavramını ortaya çıkarmış olup, nitelikli insan kaynağının önemini daha belirgin kılmıştır (Yurtsever, 2015:s.50-55).

c. Deregülasyon: Daha etkin, daha hızlı ve daha rekabetçi olmak çok önemlidir. Çoğu endüstriyel sektörde devlet düzenlemeleri nedeniyle var olan sınırlamalar kalkmakta ve mevzuat gevşetilmektedir. Bunun en önemli sonucu ise çeşitli pazarların ani bir şekilde rekabete açılması ve böylece nitelikli işgücüne olan gereksinimlerin artmasıdır (Yurtsever, 2015: s.50-55).

d. İşin doğasındaki değişimler: Küreselleşme, teknoloji ve deregülasyon üretim sürecinin doğasını değiştirmektedir. Bu gelişmeler sonucunda ürün odaklılıktan bütünsel anlamda hizmet odaklılığa doğru bir dönüşüm olduğu gözlemlenmektedir. Bu dönüşüm, “bilgi çalışanlarına” olan gereksinimi arttırmaktadır. e. İşgücü çeşitliliği: İrk, cinsiyet, yaş, değerler ve kültürel normlar gibi faktörler işgücü çeşitliliğini etkilemektedir (Dessler, 2000,s.9-15).

1.2.Tarihsel Gelişim

1880'lerde Taylor tarafından geliştirilen 1911'de "Bilimsel Yönetimin İlkeleri" adlı eseri ile dikkat çektiği, 1930'lu yıllarda Elton Mayo'nun Western Electric deneyleri ile ortaya çıkan insan ilişkileri akımı, personel yönetimi uygulamalarının önemini arttırdığı gibi içeriğini ve ilgilendiği konuların da değişmesine yol açmıştır. Sanayi devriminin sonrasında şekillenen çalışma hayatında temel odak nokta çalışma disiplini olurken, 2. Dünya Savaşı sonrası gelişmeler, 1970'li yıllardaki ekonomik kriz ve yaşananlar çalışma yaşamını tüm yönleri ile yeniden şekillendirmiştir. 1980'lere gelindiğinde artık örgütler için insan önemli bir üretim faktörü halinde gelmiştir. Dolayısıyla örgütlerde insan kaynağının yönetilmesi, geliştirilmesi için birçok farklı stratejiye ihtiyaç duyulmakta, insan kaynağını yönetme süreci karmaşık bir yapıya bürünmektedir. Çalışanların verimliliği açısından çalışan ilişkilerinin, moral düzeylerinin, ortak amaçların ve çıkarların önemini vurgulayan insan ilişkileri personel yönetimi uygulamalarında insan davranışlarına odaklanılmasına neden olmuştur (Okur, 2001, s. 35).

Personelle ilgili politikaların belirlenmesinde öncelikli amaçların yalnızca çalışanların eğitimini ve gelişimini sağlamak olmadığı aynı zamanda çalışanlara verilen hedeflerinde önemli olduğu insan kaynakları anlayışına geçiş ile çok yönlü uygulamalar kendini göstermektedir. (Patten, 1971, s.11).

Sanayi devrimi sonrasında şekillenen çalışma hayatında işgörenler ve işverenler işin nasıl yapıldığı, işin gereklerinin ne olduğu, işin süresi, hızı gibi konulara odaklanmışlardır. Özellikle işi ölçmeye yönelik birçok farklı metodoloji denenmiştir. Bu denemeler sonucu Ford'un otomobil fabrikasında ilk kez uyguladığı bant sistemi ortaya çıkmış ve işin yapılış şeklinde önemli değişimlere neden olmuştur. Ancak bu durum çalışma hayatında tükenmişlik, değersizleşme, yabancılaşma gibi başka sorunları beraberinde getirmiştir. Bu konuda çözüm üretmek için farklı yönetsel modeller geliştirilmiştir.

Özellikle klasik yönetim anlayışının etkileri o dönemde oldukça fazla olmuştur. Çalışanı kontrol etmek, denetlemek, cezalandırmak gibi yönetsel uygulamalar ile çalışma ortamındaki bu sorunlar giderilmeye çalışılmıştır. Ancak 1960'lardan sonra başlayan 1980'lerle birlikte kendisini daha etkin gösteren insan odaklı yaklaşımlarla klasik yönetim anlayışı önemini yitirmiştir. Günümüzde çalışma ilişkileri çok daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Özellikle teknolojik gelişmeler ile birlikte işveren, işgören ilişkileri farklı boyuta geçmiştir. Artık örgütlerde aidiyet, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet gibi konular odak noktaya gelmiştir. Dolayısıyla örgütlerin bu konularda stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Bu stratejilerin temelini de planlama faaliyetleri oluşturmaktadır (Barutçugil, 2004).

Üretim faktörleri içerisinde insan faktörünün birincil önceliğe sahip olduğu düşünüldüğünde örgütlerdeki insan kaynağının planlanması diğer üretim faktörlerinin planlanmasına göre daha fazla önem arz etmektedir. Miktar, nitelik, zaman ve yer noktasında bilgi sunan insan kaynağının planlanmasında personel planlamasında kullanılan tek boyut olan matematiksel boyut günümüz çalışma hayatında yetersiz kalmaktadır. Matematiksel boyut ile sadece evrak işleri yürütülürken, kamu sektöründeki birçok uygulama bu kapsamda değerlendirilebilir. İnsan kaynakları planlaması ile hem matematiksel hem de sosyal boyuttan bahsetmek mümkündür (Bingöl, 2013:s60-70).

Sosyal boyut ile insan odaklı uygulamalar anlaşılmaktadır. İşgörenlerin kişisel gelişimi, psikolojik destek, işgörenlerin kendini mutlu huzurlu hissetmesi, kurumu benimsemesi, dürüst ve adil olması, sosyal yardım, sosyal hizmet, eğitim gibi konuların hepsi sosyal boyut kapsamının içinde değerlendirilmektedir. Günümüzde nitelikli insan kaynağının maliyetlerindeki artışla birlikte, artık kurumların tamamen odak noktası sosyal boyut olmalıdır. Stratejik insan kaynakları planlaması ile örgütler tamamen sosyal boyuta odaklanmakta ve bu boyut kapsamında stratejiler geliştirmektedir. 2010'lı yıllardan sonra artarak devam eden stratejik insan kaynakları planlaması uygulamaları örgütleri sosyal politika uygulamalarına odaklanmaya itmiştir (Kozak, 2004:s13). Özellikle sosyal güvenlik, sosyal yardım, sosyal

hizmet ve eğitim konularında örgütler ve kurumlar stratejiler geliştirmektedir. Geliştirilen bu stratejilerin örgütlere ve kurumlara sağladığı fayda oldukça fazladır. Bu bağlamda çalışmanın bir sonraki bölümünde stratejik insan kaynakları planlamasının önemi ve uygulama noktasında kamu ve özel sektör karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Bu karşılaştırmada olasılığa dayalı örnekleme modeli kapsamında belirlenen kamu ve özel sektörden yöneticiler ile yapılandırılmamış mülakat tekniği ile veri toplanmıştır.

2.BÖLÜM: ÇALIŞMANIN METODOLOJİSİ

2.1.Çalışmanın Yöntemi ve Amacı

Bu çalışmanın yapılmasındaki esas amaç; kamu ve özel sektör kurumlarının doğru zaman, doğru yer, doğru nitelik ve doğru miktarda insan kaynağına ulaşarak işin ideal bir şekilde yapılmasını sağlayan stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarının kamu ve özel sektör ayrımını ortaya koymaktır. Bu ayrımla insan kaynağının doğru uygulamalar yapılmaması halinde nasıl bir maliyet unsuru olabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada karar vericiler ile yapılandırılmamış, biçimsel olmayan mülakat görüşme tekniği uygulanmıştır. Biçimsel olmayan, yapılandırılmamış görüşme tekniğinde, görüşmeyi yapan kişi soruları önceden hazırlamamaktadır, bir soru formu yoktur. Görüşme sırasında katılımcıya her türlü esneklik sağlanmaktadır. Mülakat için yapılandırılmamış, biçimsel olmayan görüşmede ana çerçeve görüşme öncesinde belirlenmektedir (Merriam, 2018: 87). Örneklem yöntemi olarak da değişik sektörlere ulaşabilmek adına olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, belli bir değişken dikkate alınarak, bu değişkene ilişkin evrende var olan özelliklerin örnekte de aynı oranda temsil edilmesini amaçlamaktadır (Altunışık vd., 2012: 140).

Bu bağlamda çalışmanın temel sorusu “Stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarında kamu ve özel sektör farklılaşması var mıdır? Varsa nedenleri nelerdir?”. Çalışmada insan kaynakları yönetimi alanında uzman 3 kamu, 3 özel sektörden üst düzey yönetici ile biçimsel olmayan mülakatlar yapılmıştır. Her bir mülakat ortalama 90 dakika sürmüştür. Katılımcılardan kamu sektörünü temsilcileri K1,K2, K3 şeklinde özel sektör temsilcileri Ö1,Ö2,Ö3 şeklinde kodlanmıştır. Derinlemesine yapılan bu görüşmeler neticesinde elde edilen bulguların yorumlanması ile bir fikir sunulması amaçlanmış olup, sonuçların direk bir genelleme yapması mümkün değildir.

2.2.Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın ana kütlesi, evreni oldukça geniş olup, net veriye ulaşmak oldukça zordur. Dolayısıyla belirlenemeyen ana kütle, evren için örneklem belirlemede mümkün olmamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemleri kullanılarak derinlemesine görüşme yapılabilecek 3 kamu, 3 özel sektör üst düzey yönetici belirlenmiştir. Bu kadar sınırlı sayıda kişiler ile yapılan görüşme neticesinde elde edilen bulguların bir genelleme yapması mümkün görünmemektedir. Ancak bir fikir sunabilmektedir.

2.3.Bulgular

Çalışma kapsamında soruların genel çerçevesi literatür taraması yapılarak oluşturulmuş olup. Görüşmede insan kaynakları yönetimi alanında uzman kamu ve özel sektör yöneticilerinin verdiği cevaplardan hareketle anlık yeni sorular üretilmiş ve tamamen esnek bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bulgular içerik analizi yapılarak çözülmeye çalışılmıştır. İçerik analizi nitel araştırmada daha az yaygın olan iki analiz tekniği, içerik ve analitik tümevarımdan bir tanesidir. Bütün veriler aslında nitel olarak analiz edilse bile, içerik analizinin doğası, aslında oldukça niteldir (Merriam, 2018: 195).

Bu doğrultuda 3 ana tema belirlenmiştir. Temalar belirlenirken literatür taramasından hareketle önce kodlar belirlenmiş sonrasında temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar şu şekildedir:

- Tema 1: Kamu ve Özel Sektörde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Boyutu
- Tema 2: Kamu ve Özel Sektörde Stratejik Uygulamalarının Boyutu
- Tema 3: Kamu ve Özel Sektörde Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması Uygulamalarının Boyutu

2.3.1. Kamu ve Özel Sektörde İnsan Kaynakları Uygulamaları Boyutu (Tema 1)

Katılımcılar	İfadeler
K1	Kurumda insan kaynakları yönetimi sürecini tüm hatlarıyla yönetiyorum. Kamu sektörü statik bir yapıya sahip , statik olduğumuz yerler çok müdahaleye açık olmayan alanlar; özellikle işe alma, işten çıkarma, kariyer yönetimi, performans değerlendirme gibi süreçlere direk müdahale edemiyoruz. Yine iş değerlemesi ve ücret yönetiminde de bir etkimiz yok. Ancak diğer insan kaynakları yönetimi fonksiyonlarını geçmiş dönemlere göre daha etkin uyguluyoruz.
K2	Kamu sektöründe aslında insan kaynakları yönetimi uygulamalarını yürütemiyoruz. İş analizinde sağlıklı veri toplayamıyoruz, insan kaynakları planlamasında norm kadroya takılıyoruz. İşe alma, ücret, işten çıkarma, performans, kariyer hiçbir şekilde müdahale edemediğimiz fonksiyonlar , bunların dışında eğitim ve geliştirme sürecini etkin uygulayabiliyoruz. Yasal düzenlemeler yapılmadıkça kamu da özel sektördeki benzer bir insan kaynakları yönetimi sürecini yürütmek imkansız.
K3	Kamu sektörünün yapısı, dinamikleri çok farklı öncelikle hizmet etme anlayışı var. Önceliğin hizmet olması özel sektörden en keskin ayrıldığı taraftır. Gerçi günümüz dünyasında ekonomik bir getiri de sağlıyor. Sosyal ekonomi, sosyal fayda gibi kavramların kamu sektöründe de konuşulur hale gelmesi insan kaynakları yönetimi uygulamaları noktasında kamu ve özel sektörü birbirine yaklaştırıyor. Ancak yasal düzenlemeler yapılmadıkça bu yakınlaşma tam olarak sağlanamaz.
Ö1	Teknolojinin hayatımıza bu kadar etki etmesine bağlı olarak çalışma yaşamında insan kaynakları yönetimi uygulamalarında resmen boyut atladık. Nitelikli insan kaynağı işletmeler açısından o kadar önemli ki çalışanı elde tutabilmek için her şeyi yapıyoruz, yapmalıyız da. Kamu sektörü bu değişim ve dönüşüme özel sektör kadar hızlı adapte olamıyor.
Ö2	Günümüzde insan kaynakları yönetimi uygulamaları yetersiz kalabiliyor. Stratejik insan kaynakları yönetimi uygulamalarından bahsetmek daha doğru olur. Çalışanı max huzurlu, mutlu yap, max verimlilik ve sadakat al bu işin formülü bu. Çalışma yaşamındaki bu değişimler insan faktörünü açık ara diğer üretim faktörlerine göre çok önemli hale getirdi. Kamu sektöründe bunları bu kadar esneklik ile uygulamak çok mümkün değil.
Ö3	Çok uzun yıllardır insan kaynakları yönetimi alanında üst düzey yöneticilik yapıyorum. Kamu ve özel sektörde insan kaynakları yönetimi uygulamaları her zamankinden daha fazla birbirine yaklaşmıştır. Ancak kamu sektörü yasal mevzuatın dışına çıkamıyor bu da kamu sektörünü hantal yapıyor. Özel sektörde insan kaynağının maliyeti kamu sektörüne göre daha az.

İlk tema olan kamu ve özel sektörde insan kaynakları uygulamalarının boyutu konusunda kamu ve özel sektördeki belirlenen üst düzey yöneticilerin her biri ile ortalama 90 dakika süren derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler neticesinde görüşme yapılan kişilerin ifadelerinden belirlenen boyut ile ilgili çıkarımlar yukarıdaki tabloda gösterilmiştir.

Görüşmelerde kamu sektörü yöneticileri insan kaynakları yönetimi uygulamalarının kamu ve özel sektör karşılaştırmasını kamu sektörünün statik bir yapıya sahip olması, insan kaynakları yönetimi fonksiyonlarından bazılarının uygulanmasının çok mümkün olmadığını, özellikle işe alma, işten çıkarma, ücret yönetimi gibi fonksiyonların kamu sektöründe yasal mevzuat çerçevesinde belirlendiğini, kamu sektörünün önceliğinin hizmet olduğunu ifade etmişlerdir. Bu özellikleri ile kamudaki insan kaynakları yönetimi uygulamaları özel sektörden ayrılmaktadır. Günümüz çalışma hayatında yönetim metodolojilerindeki değişimler insan kaynakları yönetimi uygulamaları noktasında kamu ve özel sektörü birbirine yakınlaştırmaktadır.

Görüşme yapılan özel sektör yöneticileri ise insan kaynakları yönetimi uygulamalarının her zamankinden daha fazla önem arz ettiğini, çalışanı elde tutmak için insan kaynakları yönetimi boyutunda stratejiler geliştirmek gerektiği, kamuda özel sektöre göre daha hantal bir yapı olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan özel sektör ve kamu sektörü yöneticilerinin ortak ifadesi kamu ve özel sektörün insan kaynakları yönetimi boyutunda hiç olmadığı kadar yakınlaşmasıdır. Bu durum kamu sektöründe de güncel insan kaynakları yönetimi alanındaki gelişmelerin takip edildiği ve uygulamaya çalışıldığını göstermektedir.

2.3.2. Kamu ve Özel Sektörde Stratejik Uygulamaların Boyutu (Tema 2)

Katılımcılar	İfadeler
K1	Kamu sektöründe stratejik planlar günümüzde oldukça önemli hale geldi. Stratejik planları daha hassas hazırlıyor ve etki değerlendirme, izleme süreçlerinde takip ediyoruz. Sadece strateji geliştirme ve uygulama noktasında özel sektör kadar hızlı aksiyon alamıyoruz. Burada yasal mevzuat kamu sektörüne avantaj sağlıyor, çünkü stratejik planlamanın yapılması yasal bir zorunluluk. Ancak uygulamada aksaklıklar oldukça fazla.
K2	Kamuda stratejik uygulamalar oldukça yaygın, strateji geliştirme ve uygulama noktasında problemler yaşanıyor. Özellikle stratejik hedeflerin belirlenmesinde gerçekçi olunamıyor. Ama tüm bunlara rağmen kamu sektöründe bir strateji algısı yaygın bir şekilde bulunmaktadır. Özel sektör ise çok daha dinamik, hata yapmama konusunda çok hassas.
K3	Kamu çalışma hayatında tüm çalışanlarda bir strateji bilinci bulunmaktadır. Kurumun stratejik planı hakkında tüm çalışanların az ya da çok bir bilgisi bulunmaktadır. Bu noktada özel sektör kadar etkili bir strateji süreci yürütülmektedir. Ancak kamu sektöründe stratejik uygulamaları takip etme ve gerçekleştirme süreci özel sektördeki kadar etkin ve sonuç odaklı değildir.
Ö1	Özel sektörde stratejik uygulamaları çok önemsiyor ve hassas bir şekilde takip ediyoruz. Strateji geliştirme ve uygulama noktasında oldukça etkili bir süreç yönetiyoruz. Stratejik uygulamalar bizim her şeyimiz, eğer sektörde var olmak istiyorsak stratejik düşünmek ve uygulamak zorundayız.
Ö2	Kendi sektörümde stratejik uygulamalar rekabet avantajı sağlıyor. Bu yüzden kurum olarak stratejik uygulamaları çok önemsiyor ve hedeflere yönelik izlemeleri yapıyoruz. Bu izlemlerden ortaya çıkan geri dönüşleri görüp gerekli önlemleri alıyoruz. Kamu sektöründeki kurumlar bu noktada bize rakip olmaya uzak.
Ö3	Özel sektör dinamik bir yapıya sahiptir. Özellikle çalışma hayatında karşılaşılabilecek sorunlar, işgücü devir oranını düşürmek, devamsızlık oranını düşürmek ve insan kaynakları maliyetini azaltmak için strateji geliştiriyor ve bu stratejileri uygulayarak etkinliğini değerlendiriyoruz.

Kamu ve özel sektör üst düzey yöneticileri ile yapılan görüşmelerde kamu ve özel sektörde stratejik uygulamaların boyutu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme neticesinde stratejik boyutun her iki sektör açısından da önemli olduğu gerek kamu da gerekse özel sektörde stratejik planların hazırlandığı ve takibinin sağlandığı ifade edilmiştir. Hatta bu konuda kamu sektöründe yasal düzenlemelere bağlı zorunluluk olması diğer temalarda kamu sektörü için handicap olarak görülen yasal düzenlemelerin, strateji boyutunda avantaj olduğu görülmektedir. Kamu ve özel sektörün stratejik uygulamalar boyutunda birbirinden en temel ayrıldığı nokta ise belirlenen stratejilerin gerçekçi olması ve uygulanabilirliğidir.

2.3.3. Kamu ve Özel Sektörde Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması Uygulamalarının Boyutu (Tema 3)

Katılımcılar	İfadeler
K1	Kamuda stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarını maalesef gerçekleştiremiyoruz. Çünkü norm kadro dediğimiz yasa ile belirlenmiş kadro yapılanması var. Sadece bazı kadrolarda nitelik ve nicelik olarak müdahalelerimiz oluyor o da sınırlı oluyor.
K2	Kamuda belirli alanlarda stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarını yapabiliyoruz. Hangi birimlerde, departmanlarda ihtiyaç var, hangi zaman diliminde ihtiyaç var, ihtiyaç duyulan insan kaynağının niteliği ve niceliği ne olmalıdır. Bunun gibi noktalarda müdahale edebiliyoruz ancak sınırlı ölçüde oluyor. Çünkü kamu sektöründe yasal çerçeve ile sınırlar belirlenmiş bu sınırlar içerisinde müdahalelerde bulunabiliyoruz.
K3	Kamu kurumlarında stratejik insan kaynakları planlaması uygulamaları maalesef çok nadir kullanılıyor, hatta kullanılmıyor da diyebilirim. Sadece stratejik plandaki hedefler belirlenirken insan kaynakları planlaması kısmında bahsedilebilir. Stratejik insan kaynakları planlamasından daha çok kamu kurumlarında personel planlaması uygulamalarından bahsetmek daha doğru olacaktır.
Ö1	Özel sektörde stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarını etkin ve verimli bir şekilde kullanıyoruz. Özellikle emek arzı ve talebi boyutunda stratejiler geliştiriyoruz. Gereksinim türlerini belirleyerek, emek talebini doğru tahmin ederek planlıyoruz. Kamu da bu kadar kapsamlı bir çalışma olduğunu düşünmüyorum.
Ö2	Özel sektör stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarına oldukça önem vermekte ve insan kaynağı planlamasını stratejik boyut ile yürütmektedir. Çünkü günümüzde nitelikli insan kaynağının işletmeye olan maliyeti yüksek olup, doğru bir insan kaynağı planlamasının yapılması maliyet boyutunda en önemli unsurdur.
Ö3	Özel sektörde stratejik insan kaynakları planlamasını stratejik insan kaynakları yönetiminin bir fonksiyonu olarak kullanıyoruz. Stratejik insan kaynakları planlamasında özellikle çalışanı elde tutma noktasında stratejiler geliştiriyoruz.

Kamu ve özel sektörde stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarının boyutunun ölçüldüğü bu temada, kamu ve özel sektör yöneticileri kamu sektöründe genel olarak bir stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarının çok mümkün olmadığını, yasaların müsaade ettiği çerçevede müdahalelerin olabileceğini ifade etmişlerdir. Özel sektörde ise

yöneticiler stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarının önemini vurgulayarak, insan kaynağı maliyetlerini düşürmek, insanı etkin bir üretim faktörü haline dönüştürmek için bu uygulamaları benimsediklerini bu kapsamda gereksinim türlerini belirleyerek, emek arzı ve emek talebi arasındaki dengeye sağlamaya yönelik stratejiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın temel amacı stratejik insan kaynakları yönetimi fonksiyonlarından stratejik insan kaynakları planlaması fonksiyonunun kamu ve özel sektörde uygulamasını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu bağlamda olasılığa dayalı olmayan örnekleme tiplerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 3 kamu, 3 özel sektör üst düzey yönetici ile derinlemesine biçimsel olmayan, yapılandırılmamış mülakat yapılmıştır. Mülakat sorularının çerçevesi literatür taraması ile belirlenmiş olup, üst düzey yöneticilerle ucu açık, esnek her biri için ortalama 90 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler tamamen sohbet havasında esnek görüşmeler olup, yöneticilerin konu ile ilgili tecrübe ve deneyim paylaşımlarından yararlanılmıştır. Katılımcılardan izin alınarak yapılandırılmamış, biçimsel olmayan mülakat sürecinde notlar tutulmuştur. Yine literatür taramasından hareketle konu ile ilgili kodlar ve bu kodlara bağlı 3 ana tema belirlenmiştir.

Belirlenen temalardan hareketle yöneticilerin kamu ve özel sektör boyutunda insan kaynakları uygulamalarına, genel stratejik uygulamalara ve stratejik insan kaynakları planlaması uygulamalarını değerlendirmeleri istenmiş ve bu değerlendirmeler neticesinde ortaya koydukları ifadeler içerik analizine tabi tutularak tablolara aktarılmıştır. Tablolara aktarılan özet ifadeler çalışmaya katılan yöneticilerin konu ile ilgili görüşlerini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda kamu ve özel sektörün stratejik insan kaynakları uygulamaları noktasında ayrıştığı ve birleştiği yönler bulunmaktadır. Özellikle, kamu sektörünün hantal ve statik yapısı, norm kadro uygulamaları ile yasal çerçevenin etkinliği, kamu sektörünün özel sektörden ayrıldığı en önemli noktalar olmuştur.

Her iki sektörde de stratejik uygulamalar önemli olup, insan kaynakları yönetimi fonksiyonlarının uygulanmasında yasal düzenlemeler ile handicap olarak karşımıza çıkan kamu sektöründeki durum, stratejik plan hazırlama, stratejik hedeflerin belirlenmesinde yine yasal düzenlemeler ile avantaj haline gelmiştir. Özel sektördeki her kurumda stratejik plana rastlanmazken, kamu sektöründe tüm kurumların bir stratejik planı bulunmaktadır. Ancak özel sektördeki stratejik uygulamaların hızı ve gerçekliliği, kamu sektöründe bulunmamaktadır. Yine kamu sektöründe emek arzı ve talebi arasındaki ilişki, bütçenin yapısı, gereksinim türlerinin belirlenmesi, talep tahmin sürecinin yürütülmesi özel sektördeki kadar esnek değildir. Tüm bu süreçler kamu sektöründe yasaların verdiği izin çerçevesinde yürütülmektedir. Örneğin, özel sektörde işe alma ve yerleştirme, yine işten çıkarma süreci tamamen esnek bir yapıda yürütülürken, kamu sektöründe bu süreçler bağımsız ve esnek yürütülememektedir. Kamu sektöründeki bu esneksizlik kamudaki insan kaynağı maliyetlerini ciddi anlamda arttırmaktadır. Kamu sektöründeki en temel sorunun insan kaynağı plansızlığı olduğunu ifade etmek tüm bu veriler ışığında yanlış olmaz.

Sonuç olarak bu çalışma bir son söz söyleme, bir genelleme amacı gütmeyip, insan kaynakları yönetimi, stratejik uygulamalar ve stratejik insan kaynakları yönetimi uygulamaları boyutunda kamu ve özel sektör karşılaştırması yaparak bir fikir verme amacı taşıyarak, kendisinden sonraki çalışmalar için bir temel oluşturmayı hedeflemektedir.

KAYNAKÇA

- Altunışık R., Coşkun R., Yıldırım E. (2012). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Armstrong, M. (2017); Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi El Kitabı, Nobel Yayınları, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2004). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bingöl, D. (2013). İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Beta Basım.
- Chadwick, C. & Cappelli, P. (1999). Alternative sto Generic Strategy Typologies in Strategic Human Resource Management.
- Dessler, G. (2008). Human Resource Management. New Jersey: PrenticeHall.
- Kozak, M. A. (2004). Otel İşletmelerinde İnsan Kaynakları Yönetimi ve Örnek Olaylar. Ankara: Detay Yayıncılık.
- McCowan, R. A. & Bowen, U. & Huselid, M. A. And Becker, B. E. (1999). Strategic Human Resource Management At Herman Miller: John Wiley & Sons, Inc
- Merriam, Sharan B. (Çev.Ed.: Selahattin Turan) (2018). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Ankara: Osmanlı Matbaacılık.
- Özgen, H. & Öztürk, A. & Yalçın, A. (2005). İnsan Kaynakları Yönetimi. Adana: Nobel Kitabevi.
- Yurtsever, Ş. (2015). Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması: Kamu ve Özel Sektör Uygulamalarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

BÖLÜM 4

TÜRK KAMU YÖNETİMİNDE STRATEJİK PLANLAMA

Durdu Mehmet ATEŞ¹

GİRİŞ

Temel yönetim yaklaşımlarından biri olarak 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren öncelikle özel sektörde kendini kabul ettirmiş olan stratejik yönetim yaklaşımı, ilerleyen dönemde kamu yönetiminde de kabul gören bir disiplin haline almıştır (Çoban, 2008: 64). Stratejik Yönetim; “strateji” ve “yönetim” kavramlarının bütünleşmesiyle oluşan çağdaş bir yönetim tarzıdır (Aşgın, 2008: 9).

Strateji kavramı, kullanıldığı alanlara göre farklı tanımlara sahiptir. Strateji kelimesi, ilk ve yaygın olarak askeri sevk ve idarede savaşın hedefe yönelik planlanması ve yönetilmesini ifade etmek için kullanılmıştır (Bircan, 2012: 13). Andrews’a göre strateji: “Bir örgütün amaçlarını ve hedeflerini, bu amaç ve hedeflere ulaşmak için temel politikalarını ve planlarını belirleyen, örgütün uzun vadede izleyeceği yolu çizen; bütçe ve insan kaynağını organize eden, paydaşlarına, müşterilerine, çalışanlarına ve topluma sağlayacağı ekonomik veya ekonomik olmayan katkının doğasını ortaya koyan kararlar bütünüdür” şeklinde tanımlamıştır (Andrews, 1994:1819). Örgütler bunu ve devamlılığı için değişen durumlara ve yapılara uyum sağlayarak ve maksimum verimliliğe planlı bir şekilde ulaşmak zorundadırlar (Toytok ve Uçar, 2018).

Farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte genel yaklaşıma göre strateji kavramının özünde, “bir örgütün temel amaç ve hedeflerine ulaşmada izleyeceği yol” vurgusunun öne çıktığı görülmektedir. Stratejik planlama ve yönetim gibi stratejiye bağlı birçok yaklaşım, kamu yöneticilerinin ve politika yapımcıların standart araç kutusunun bir parçasıdır. 21. yüzyılın politika yapıcısı veya kamu yöneticisi, gerçekten de hepsi etkili stratejiler gerektiren sayısız zorlukla karşı karşıyadır: Üretmek istediği kamu değeri nedir? Bunu nasıl yapacak? Ve kiminle? Stratejiler, özelemleri ve onlara ulaşmak için gereken yetenekleri birbirine bağlamaktadır. Strateji oluşturma, arzuların ve yeteneklerin kasıtlı ve aynı zamanda ortaya çıkan (yeniden) hizalanmasını ima eder, böylece mevcut yetenekler ve yenilerini geliştirmeye yönelik olası ihtiyaç dikkate alınarak özelemlerin gerçekten başarılabilirliğinden veya değiştirilmesi gerektiğinden emin olunur. Strateji oluşturma, elbette, tekil kuruluşlarla sınırlı değildir, ancak özelemlerin ve yeteneklerin uyumlu hale getirilmesi gereken herhangi bir kuruluşla (örneğin, bireyler, ekipler, kuruluşlar, koalisyonlar, topluluklar) ilgilidir. Stratejinin iyi olduğunu varsayarsak, teori iyi performansın ortaya çıkacağını savunur. Stratejik planlama, strateji oluşturmaya yönelik kasıtlı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir ve tipik olarak, yetkiyi analiz etme, bir misyon ve değerleri tanımlama, iç ve dış çevreyi analiz etme, stratejik konuları belirleme, sorunları ele almak için stratejiler formüle etme ve genellikle bir vizyon ifade etme gibi unsurları içerir. Stratejik yönetim, stratejik planlamayı içerir, ancak aynı zamanda, örneğin, organizasyonel tasarım, kaynak yönetimi, performans ölçümü ve değişiklik yönetimi yoluyla strateji uygulamasına da bağlıdır. Her iki yaklaşımın unsurları, dünya çapındaki yasama girişimlerinde yer almış ve kamu kuruluşları tarafından benimsenmeye zorlanmıştır. Stratejik planlama ve yönetimin kamu kuruluşları tarafından yaygın olarak (ve çoğu zaman zorunlu olarak) benimsenmesinin yanı sıra hükümetlerde stratejiye olan açık ihtiyaç olmasına rağmen, bu yaklaşımlar eleştirisiz gitmemiştir. Pek çok eleştirmen şüphelerini, stratejinin odak noktası, stratejik planlama ve stratejik yönetim olarak 1980’lerde ve sonrasında yeni kamu yönetimi tipi düşünceden ortaya çıktığı duygusuna dayandırıyor. Bu nedenle, strateji, stratejik planlama ve

¹ Sorumlu yazar: Milli Eğitim Bakanlığı, K.Maraş,Türkiye, rainmanates@gmail.com, ORCID:0000-0003-0671-8331.

stratejik yönetim, verimlilik ve etkinlik, pazar odaklı düşünme ve rekabet de dahil olmak üzere işletmelerden ithal edildiği varsayılan kavram ve uygulamalarla sık sık bir araya getirilmiştir ve bunların hepsi aslında kamu sektöründe derin köklere sahiptir. Stratejinin kamusal ve askeri kökenleri ve kamu amaçlarına hizmet etmedeki uzun geçmişi göz önüne alındığında, bu görüş açıkça çok dardır.

Yeni olan, özel sektör deneyiminin çeşitli yönlerinin kamu amaçlarına uyarlanmasıdır, bu da kamu sektörü stratejilerinde bazı iyileştirmeler ve zorluklar getirmiştir.

Çağdaş toplumda, siyasi yaşamın diğer sektörlerindeki mutasyonlarla, ekonomik ve sosyal ve kamu sektöründe yeniden yapılanma ve dönüşüm, yüksek profesyonel, uzmanlık eğitimi almış, aynı zamanda yönetimde de buna karşılık gelen yetkililerin varlığını gerektirir. Kamu yönetimi reformu, kamu sektörü kuruluşlarının (bazı yönlerden) daha iyi işlemesi için yapılarında ve süreçlerinde kasıtlı değişikliklerden oluşur. Aynı zamanda, kamu performansının yönetimi, Türkiye toplumunda kamu kurumlarının rolüne ilişkin yeni bir vizyon içermektedir. Devlet faaliyeti karmaşık ve çeşitlidir, idari, yasal, kültürel, eğitim, sağlık, spor, sosyal koruma vb. alanlarda faaliyet gösterir. Bunlar, temel amacı kamu çıkarlarını tatmin eden kamu yönetiminin hedef alanlarıdır.

Bu çalışma, Türkiye'nin stratejik yönetim reformlarının benimsenmesi ve uygulanmasında karşılaştığı deneyimleri, yıllar içinde ortaya çıkan zorlukları ve uygulama sorunlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Stratejik planlamada pilot olarak seçilen kamu kurumlarının stratejik planlama deneyimlerine dayalı olarak konusunu yeni bakış açılarıyla anlamayı amaçlamaktadır. Türk Kamu Yönetiminde uygulama konuları, stratejik geliştirme birimlerinin yöneticileri ile derinlemesine görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanarak değerlendirilmiştir. Son elli yılda, hizmet sunumunda verimliliği sağlamak amacıyla Türkiye Kamu sektöründe çeşitli reformlar gerçekleştirilmiştir. Mevcut çalışmalar bu reformların doğasına Türk Kamu Yönetimi'nde uygulanan stratejik yönetim politikasının iki stratejik planlama dönemi itibarıyla detaylı bir analizinin yapılması amaçlanmaktadır. Türk Kamu Yönetiminde son on yıldır uygulanan stratejik yönetim politikasının temel uygulama aracı olan strateji planları, ilgili mevzuat uyarınca tüm kamu kurum ve kuruluşları tarafından hazırlanması zorunlu belgeler haline gelmiştir. Türkiye'nin ve diğer gelişmekte olan ülkelerin stratejik yönetim reformları ve uygulamalarındaki zorlukların üstesinden gelmek için benimseyebilecekleri bazı politika önerilerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. 2000'li yıllara kadar Türk kamu yönetiminde stratejik yönetim ve stratejik planlama çalışmaları genellikle beş yıllık kalkınma planları, projeler, yeniden yapılandırma çalışmaları, araştırmalar şeklinde yürütülmüş ve 2003 yılında 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun yayımlanması ile birlikte yürütülmüştür. Bu süreçte Kamu İdareleri stratejik planlarını hazırlamış ve uygulamaya koymuştur. Ancak günümüze kadar gelen süreç incelendiğinde stratejik planlama ile ilgili bazı sorunların olduğu gözlemlenmiştir.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından belge-doküman analizi yöntemi ile desenlenmiştir. Bu bağlamda Türkiye kamu reformuna dayalı; Mevzuat, belge, rapor ve ilgili dokümanlar incelenmiştir. Elde edilen verilere dayalı yorumlar yapılmıştır. Araştırmanın evreni Türk kamu reformu olduğu için herhangi bir örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim döneminde Kahramanmaraş'ın Onikişubat ve Dulkadiroğlu illerinde görev yapan 115 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Can'a (2018) göre 5000 kişilik bir evren için $p \leq .050$ anlamlılık için homojen dağılım göstermesi durumunda 234 sayısı yeter kabul edilmektedir. Bu bağlamda 155 kişilik bir evren için araştırmada kolay örnekleme yöntemiyle seçilen 113 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmaya katılımcılarına ilişkin bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Stratejik Yönetim ve Fonksiyonel Yönetim (Dinçer, 2004: 35-38)

	Fonksiyonel Yönetim	Stratejik Yönetim
Odak Noktası	Günlük problemlerin çözümü, kişi, grup ve örgütün yıllık ve aylık hedeflerinin gerçekleştirilmesi	Uzun dönemli yaşama ve gelişme problemlerinin çözümü, örgütün yeni amaçlar ve stratejileri
Amaçları	Geçmiş tecrübeler dayalı Kârlılık	Geleceğe yönelik karlılık ve büyüme
Sınırlamaları	Mevcut kaynak ve kabiliyetleri, çevre	Mevcut ve muhtemel kaynak ve kabiliyetleri, çevre
Sonuçları	Etkililik, verimlilik ve denge	Büyüme, gelişme ve süreklilik
Bilgi Kaynağı	İşletmenin birimlerine ait işlem ve kayıtlar, mevcut şartlar	Bölümler, işletme ve gelecekteki çevresel fırsatlar
Veri Yapısı	Çok fazla sayıda olmayan ve bölümlere ait veriler	Çok fazla sayıda, değişik ve çok kaynaklı
Örgüt Yapısı	Bürokratik, durgun	Yenilikçi ve esnek
Liderlik	Geleneksel, görev yönelimli	Vizyoner, açık ve gelişimlerden etkilenir
Problemin Niteliği	Acil, kısa dönemli, somut ve aşağı yukarı benzer niteliklerde	Uzun dönemli, tehir edilebilir, soyut, birbirinden farklı
Problem Çözme	Tepki niteliğinde ve geçmiş tecrübeler dayalı	Katılımcı, yeni çözüm yolları arayarak
Zaman Ufku, Risk	Kısa vadeli ve düşük riskli	Uzun vadeli, yüksek riskli ve hayati

- **SWOT (GZFT) analizi:** SWOT kelimesi güçlü olma (strength), zayıflık (weakness), fırsat (opportunity) ve tehdit (threat) sözcüklerinin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden meydana gelmiştir. SWOT analizi, örgütü iç ve dış çevre analizine tabi tutmaktadır. İç çevre analiziyle örgütün güçlü ve zayıf yönleri belirlenmekte, dış çevre analiziyle ise çevrenin işletmeye sunduğu fırsatlar ve tehditler ortaya konmaktadır (Özer, 2008:502).
- **Portföy analizi:** Örgütün strateji belirlemek için faydalandığı portföy analizi, genellikle matrisler aracılığıyla yapılmaktadır. Bu alanda kullanılan başlıca matrisler Mc Kinsey matrisi, Pazar rekabet matrisi, büyüme pazar payı matrisi, ürün yaşam analizi, Ansoff büyüme matrisi ve Porter rekabet analizidir.
- **Q-Sortanalizi:** Strateji seçiminde alternatifler arasındaki önceliklerin belirlenmesi için kullanılan bu analizde örgütün amaçlarına ulaşmak için uygulayabileceği stratejiler en çok önemliden en az önemliye doğru öncelik sıralaması yapılmaya çalışılmaktadır (Özer, 2008: 502).
- **Senaryo analizi:** Herman Kahn tarafından geliştirilen senaryo analizi, gelecekte neler olacağını tahmin etmek için kullanılır. Senaryolar, gelecekte ne olacağını içeren yazılı ifadelerdir.

- **Vizyon/Misyon bildirisi:** Vizyon bildirisi örgütün amaçlarını ve ilkelerini içeren yazılı bir dokümandır. Misyon bildirisi de örgütün varlık nedenini ortaya koyan ve vizyona ulaşılması için gerekli ilkeleri ve ortak değerleri kapsayan yazılı belgedir.
- **Arama konferansı:** Ortak akıl yoluyla ortak görüşler üzerinde uzlaşma sağlanmaya çalışılan arama konferansı yönteminde, geniş ölçüde beyin fırtınası adı verilen teknikten yararlanır (Özer, 2008: 503). Bu yöntem stratejik planın hazırlanmasında misyonun, vizyonun, örgütsel sorunların ve bunların çözüm yollarının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Arama konferansı kurum dışında, genellikle bir dinlenme tesisinde yapılmakta ve önce küçük grupların bir araya getirilmesiyle ortak akıl bulunmaya çalışılmaktadır. Sonra bu küçük grupların çalışmaları bir araya getirilerek tekrar üzerinde tartışılmakta, nihai bir anlaşma üzerinde uzlaşma sağlanmaya çalışılmaktadır.
- **Delphi tekniği:** Yüz yüze görüşme ve tartışma yapılmadan bir konuda karar vermeye imkan veren bu teknikte sorunlara bakış açılarını ve çözüm önerilerini öğrenmek için uzmanlara yazılı bir form gönderilmektedir. Uzmanların doldurduğu formlar geri alınmakta, tüm uzmanların ve grup üyelerinin gönderdikleri görüşler sınıflandırılmakta ve tekrar kendilerine gönderilmektedir. Söz konusu uzman grup arasında uzlaşma sağlanıp karar alınıncaya kadar bu süreç devam etmektedir.
- **Nominal grup:** Bu teknik grup üyelerinin bir konuya ilişkin görüşlerinin yazılı olarak istenmesini ve fikirlerin üzerinde tartışılmadan oylanmasını ifade eder. Delphi tekniğinde uzmanlar bir araya gelmezken nominal grup tekniğinde bir araya gelmekte ve sorunları çözmek için oylama yapılmaktadır.
- **Multivoting(Çoklu oylama):** Bu yöntemde grup üyeleri çok sayıda görüş ve önerileri sayı olarak azaltmak için oylama yapmaktadır. Birden fazla oylama yapılarak karar alınmaya çalışılır. Sona kalan öneriler arasında oylama yapılarak seçim gerçekleştirilmektedir.
- **Açık grup:** Çalışanlar genellikle haftanın belirli bir gününde bir araya gelerek kurumun sorunları ve çözüm yollarını tartıştıkları bir yöntemdir (Özer, 2008:503).
- **Kalite çemberleri:** Örgütte kalite planlaması, kalite geliştirilmesi, uygulaması ve denetiminden sorumlu çalışanlar bir araya gelerek tartışmalar yapmakta ve ortak akıl yaratmaya çalışılmaktadır (Özer, 2008: 503).
- **Fayda-Maliyetanalizi:** Yatırım projelerini değerlendirilmesinde kullanılan bu analiz yönteminde projelerin maliyet ve getirileri analiz edilerek daha rasyonel kararlar vermeye çalışılmaktadır (Özer, 2008: 503).
- **Risk analizi:** Yapılacak yatırımların risk düzeyini belirlemek için yapılan bu analizler ekonomik-mali risk, siyasi risk ve ülke riski gibi türlere ayrılmaktadır (Özer, 2008:503).
- **Oyun Teorisi:** Örgütlerin belirsizlikle karşılaştıklarında piyasayı şekillendirmek üzere stratejiler uygularlar (Özer, 2008:503).

Tablo 2. Stratejik Planlama ve Diğer Planlama Türleriyle Karşılaştırılması (Allison ve Kaye, 2005: 9)

Stratejik Planlama	Uzun Dönemli Planlama	Operasyonel Planlama
Gelecek öngörülemez.	Gelecek öngörülür (mevcut trendin devam edeceği varsayılır).	Kısa dönemli (bir yıldan az) hedeflere odaklanılır.

Planlama, devam eden bir süreç olarak düşünülür.	Uzun dönemli hedefler belirlenir.	Hangi faaliyetin kim tarafından yürütüleceğine kadar oldukça detaylandırılmış bir planlama yapılır.
Örgütün iç (güçlü ve zayıf yönler) ve dış (fırsatlar ve tehditler) çevresinin değerlendirilmesi temelinde stratejiler geliştirilir.	Gerçekleşmesi öngörülen gelecek çerçevesinde yıl bazında faaliyetler belirlenir.	Şu soruya cevap aranır: Önümüzdeki yıl ne yapmalıyız ve/veya misyonumuzu en iyi şekilde nasıl gerçekleştiririz?
Şu sorulara cevap aranır: İçinde bulunduğumuz çevreyi algıladığımız kadarıyla, doğru şeyi mi yapıyoruz? Hedeflerimize ulaşmak için kaynaklarımızı en iyi şekilde nasıl kullanırız?	Şu soruya cevap aranır: Önümüzdeki üç veya beş yıl içinde yıllık olarak ne yapacağız?	

Stratejik planlama yapılırken izlenecek olan yol, Bryson tarafından ise sekiz aşamada anlatılmıştır:

- Ön planlama aşaması
- Yetki ve sorumlulukların belirlenmesi
- Misyonun ve değerlerin belirlenmesi ve kesinleştirilmesi
- Dış çevre analizi
- İç çevre analizi
- Stratejik konuların belirlenmesi
- Strateji geliştirilmesi
- Örgütün gelecekteki durumunun tanımlanması

Tablo 3. Yeni Kamu Yönetiminin Geleneksel Kamu Yönetimi İle Karşılaştırılması (Eryılmaz, 2002: 238).

Geleneksel Kamu Yönetimi	Yeni Kamu Yönetimi
Sınırlı iş gören katkısı	Azami iş gören katkısı
Sabit ücret	Performansa bağlı ücret
Girdi ve süreç kontrolü	Performans kontrolü
Karar akışı yukarıdan aşağıya	Karar akışı her iki yönde
Değerlendirme yukarıdan aşağıya	Değerlendirme her iki yönde
Mal ve hizmetlerde nicelik	Mal ve hizmetlerde kalite
Bürokrat tipi yönetici	Girişimci yönetici
Güçlü merkezîyet (merkezden yönetim)	Yerelleşme (yerel uygunluk, yetki genişliği)

Kitlesel üretim	Farklılığı esas alan üretim
Geniş personel	Az sayıda personel, daha çok uzman
Katı yönetim	Esnek/katılımcı yönetim
Yasal düzenlemelerle kural ve normları ayrıntılı belirlemek	Yasal düzenlemelerin sayıca azaltılması ve sadeleştirilmesi
Emir – komuta	Karar almaya ve yönetime katılma
Kamu otoritesine saygı	Vatandaşın müşteri olarak görülmesi, yurttaş gereksinmelerine duyarlılık
Klasik devlet muhasebesi ve bütçe sistemi	Yönetim muhasebesi, maliyet merkezleri, maliyet etkenliği, maliyet-yarar oranı, maliyetin geri dönüşü
Kamu sektörünün kesin egemenliği	Özel sektörden daha fazla yararlanma
Kamunun tekelciliği	Rekabet, piyasa türü yönetim araçları

Planlı dönem öncesi reform çalışmalarına ilişkin bilgilerin kronolojik şekilde sıralanmış hali özet olarak Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Planlı Dönem Öncesi Reform Çalışmaları Kronolojisi (Yayman, 2005).

Tarih	Reform Çalışması	Açıklama
1933	Dorr Raporu	ABD’li uzmanlardan oluşan bir kurul tarafından hazırlanmış olan “Türkiye’nin İktisadi Bakımdan Bir Tetkiki” başlıklı çalışma, dönemin İktisat Vekili Celal Bayar’a sunulmuştur.
1948	Hilts Raporu	“Türkiye’nin Karayollarının Durumu” başlıklı çalışma, dönemin Ulaştırma Bakanı Kasım Gülek’e sunulmuştur.
1949	Thornburg Raporu	“Türkiye Nasıl Yükselir” başlıklı bir çalışma yapılmıştır.
1949	Neumark Raporu	“Devlet ve Müesseselerinde Rasyonel Çalışma Esasları Hakkında Rapor” başlıklı çalışma, Başbakanlığın isteği üzerine Prof. Dr. F. Neumark tarafından hazırlanmıştır.
1951	Barker Raporu	Ekonomik nitelikli olmakla birlikte amme idaresi ve personel konularına yer verilen çalışma, Başbakanlığa sunulmuştur.

1951	Martin ve Cush Raporu	Yöneticilerin rutin işlerden kurtulması, daire faaliyetlerini planlamaya yönelmesi önerilmekte ayrıca yeniden yapılanmanın gerekliliği ileri sürülen Çalışma, Maliye Bakanlığına sunulmuştur.
1952	Gruber Raporu	Çalışma, Başbakanlığa sunulmuştur.
1952	Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi (TODAİE)'nin Kurulması,	Kamu yönetiminin geliştirilmesi ve özellikle Türkiye ve Ortadoğu için ileri Eğitim imkânları sağlamak üzere kurulmuştur.
1954	Hanson Raporu	Çalışma, Başbakanlığa sunulmuştur.
1959	Baade Raporu	Çalışma, Başbakanlığa sunulmuştur.
1959	Chaillaux-Dantel Raporu	Çalışma, Devlet Personel Dairesine sunulmuştur.

1960 yılında Türk Kamu Yönetiminde planlı kalkınma dönemine geçilmiş ve bu çerçevede aynı yıl Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (bugünkü adıyla Kalkınma Bakanlığı) kurulmuştur (Kırılmaz, 2013: 70). Türkiye’de kamu yönetimi alanında 1990 yılı sonrasında merkezi yönetim, yerel yönetim, mali yönetim, personel yönetimi gibi alanlarda yaşanan büyük çaplı değişimden ötürü planlı dönem reform çalışmalarını 1990 öncesi ve 1990 sonrası olarak ele almak daha uygun olacaktır (Erkan, 2008:63).

Planlı dönem reform çalışmalarına ilişkin bilgilerin kronolojik şekilde sıralanmış hali özet olarak Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Planlı Dönem Reform Çalışmaları Kronolojisi (Yayman, 2005).

Tarih	Reform Çalışması	Açıklama
1960	Devlet Planlama Teşkilatı (DPT)'nin kurulması	Planlama çalışmalarını devlet eliyle yürütmek ve merkezileştirmek üzere, 30 Eylül 1960 yılında kabul edile 91 sayılı Yasa ile Devlet Planlama Teşkilatı kurulmuştur.
1961	İdari Reform ve Reorganizasyon Hakkında On Rapor	Çalışma, Milli Birlik Komitesine sunulmuştur.
1962	Mook Raporu	Çalışma, Devlet Personel Dairesine sunulmuştur.
1962	Fisher Raporu	Çalışma, Devlet Personel Dairesine sunulmuştur.
1963	Podol Raporu	Çalışma, Devlet Personel Dairesine sunulmuştur.
1963	MEHTAP Raporu	DPT ile TODAİE işbirliği ile hazırlanan çalışma, Başbakanlığa sunulmuştur.
1966	Merkezi İdarenin Taşra Teşkilatı Üzerine Bir İnceleme	Çalışma, Başbakanlığa sunulmuştur.

1966	Türk Mahalli İdarelerinin Yeniden Düzenlenmesi Üzerine Bir Araştırma	Çalışma, Başbakanlığa sunulmuştur.
1972	İdari Reform Danışma Kurulu Raporu	Çalışma, Başbakanlığa sunulmuştur.
1983	Kamu Yönetimi Reformu	Çalışma, Milli Birlik Komitesine sunulmuştur.
1991	KAYA Raporu	TODAİE tarafından gerçekleştirilen “Kamu Yönetimi Araştırması” başlıklı çalışma, Başbakanlığa sunulmuştur.
2004	Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma Projesi	“Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı” başlıklı çalışma, Başbakanlığa sunulmuştur.

1960-1990 Arası Reformlar

Planlı Kalkınma Dönemi ve Kalkınma Planları

Türkiye’de ilk planlama tecrübesi, 1929 ekonomik bunalımından sonra, 1932 yılında hazırlanmaya başlanan ve 1934 yılında kabul edilen Birinci Beş Yıllık Sanayi Planı ile yaşanmıştır. Birinci planın başarıya ulaşmasının ardından 1936 yılında İkinci Beş Yıllık Sanayi Planının hazırlanmasına başlanmış ancak taslak olarak hazırlanmış olan plan II.Dünya Savaşının patlak vermesiyle uygulanamamıştır (Aslan, 1998:103-104).

1960 yılına kadar plansız bir dönem yaşanmış, bununla birlikte II.Dünya Savaşı sonrası, ülkelerin kendi iktisat politikaları düzenlemede, planlamanın önemi tartışılmaya başlanmıştır (Aslan, 1998: 104). Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası (WB) gibi uluslararası örgütlerin dış yardım yapılmasında planlamayı ön koşul olarak dayatması, Türk Kamu Yönetiminde tekrar planlı döneme geçişin yolunu açmıştır (Aslan, 1998:104).

27 Mayıs darbesinin ardından ilk gündeme alınan konulardan biri de planlama konusu olmuştur. Zaten daha önce başlamış olan bir planlama teşkilatı kurma çalışmaları, 27 Mayıs’ın ardından hız kazanır ve 1961 anayasası henüz yürürlüğe girmeden, 30 Eylül 1960 yılında kabul edilen 91 sayılı yasa ile Devlet Planlama Teşkilatı kurulmuştur (Aslan, 1998: 104).

1961 anayasası ile birlikte planlama kavramı ve Devlet Planlama Teşkilatı ilk kez anayasada da kendine yer bularak anayasal bir kavram ve kurum olma özelliği kazanmıştır (Aslan, 1998: 104). Daha sonra 1982 anayasasında da planlama kavramına yer verilmeye devam etmiştir. Böylece ilk olarak, 1. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967) ile sırasıyla; (1968-1972),(1973-1977), (1979-1983), (1985-1989), (1990-1994), (1996-2000),(2001-2005),(2007-2013) yılları arasında beşer yıllık kalkınma planları uygulamaya konulmuştur (Kırılmaz, 2013: 7). Son olarak halen yürürlükte bulunan onuncu kalkınma planı (2014-2018) hazırlanmıştır. Bu planlar arasında özellikle 9. kalkınma planının üst düzey bir politika belgesi olarak stratejik yönetim kavramına yer vermiş olması stratejik planlamanın Türk Kamu Yönetiminde kendine yer bulması açısından önem arz etmektedir.

İdari Reform Danışma Kurulu Raporu

25.09.1971 tarih ve 7/2527 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile hükümet programına göre idarenin yeniden düzenlenmesi için strateji belirlemek üzere bir ‘Danışma Kurulu’ kurulmuştur. Kurul, yönetimin yeniden düzenlenmesi konusunda daha önce hazırlanan raporlarla diğer çalışmaların bir değerlendirmesini yapmış ve bu değerlendirmeleri içeren bir rapor, 10.10.1971’de hükümete sunmuştur (Acar ve Sevinç, 2005: 28).

1971 yılında Başbakanlığa verilen İdari Reform Danışma Kurulu Raporu, idarenin yeniden yapılandırılmasında izlenecek ilkeleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır (Kalağan, 2010: 71). Kurul tarafından hazırlanan raporda yönetimde reform; “ kamu kuruluşlarının amaçlarında, görev,

görev dağılımı, teşkilat yapısı, personel sistemi, kaynaklar ve bunların kullanımı, yöntemleri, mevzuatı, iletişim ve kamu kurumlarının halkla ilişkiler sistemi”, olarak tanımlanır(TürkiyeveOrtaDoğuAmmeİdaresiEnstitüsü, 1972: 7).

İki ana bölümden oluşan raporun birinci bölümünde yönetimi geliştirme ihtiyacının nedenleri, yönetimi geliştirmenin niteliği, yönetimi geliştirecek ve reorganizasyonu gerçekleştirecek mekanizma ile fikirler ortaya konulmuş, ikinci bölümünde ise yönetimi geliştirme çalışmaları irdelenmiş, yönetimi geliştirmekle görevli kurum ve kuruluşlar hakkında bilgi verilmiştir (Kalağan, 2010: 71).

Rapor o güne kadarki reform çalışmalarının genel bir değerlendirilmesi sunması, yönetimin yeniden düzenlenmesinde izlenecek yol veörgütlenmeyeile alması ve reform çalışmalarında uyulacak ilkeler ortaya koyması bakımından önemlidir (Acar ve Sevinç, 2005: 28).

Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi(MEHTAP)

DPT ile TODAİE işbirliği ile yazılan ve kısaca MEHTAP (Merkezî Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi) Raporu olarak bilinen ve “Türk idaresi üzerinde Türk uzmanlar tarafından yapılmış geniş çaplı ilk inceleme olması dolayısıyla” tarihî bir değer taşıyan rapor 1960-1990 yılları arasında kamu yönetimi reformu kapsamında atılmış önemli bir adımdır (TODAİE, 1966: 8). Çalışma, kamu yönetimini örgüt yapısı ve işleyişiyle bir bütün olarak ele almış ve tavsiye niteliğinde öneriler sunmuştur. Raporda merkezi hükümet ve taşra teşkilatına ilişkin olarak ileri sürülen önerilerin bazıları aşağıda sıralanmıştır (Kalağan, 2010: 72):

- Bakanlar Kurulunun görev alanı, üst yönetime ilişkin ilkelerin belirlenmesi ve Başbakan tarafından gerekli görüldüğünde bakanlıklar arası koordinasyonun sağlanması olarak belirlenmiştir. Ayrıca, Bakanlar Kurulu'nun sekreteryaya hizmetlerini yürütmek üzere Başbakanlık bünyesinde ve daire düzeyinde bir kabine sekreteryasının kurulması önerilmektedir.
- Devlet Bakanları ve Başbakan Yardımcılarının görevleri, temel olarak hükümetin Parlamento ile ilişkilerinde Başbakana yardımcı olmak ve kabinedeki komiteyi ve diğer yolları koordine etmek olarak belirlenmiştir.
- Başbakanlığa bağlı ve Devlet Bakanları tarafından yönetilen ve fiilen ilgili bakanlıklara doğrudan bağlı olabilen kurumların bağlı oldukları bakanlıklara bağlanması tavsiye edilir. Öte yandan Devlet Planlama Teşkilatı, Devlet İstatistik Enstitüsü, Devlet Personel Başkanlığı gibi koordinasyonu sağlayan ve merkezi yönetim kuruluşlarının hemen hemen tamamının sundukları hizmetlerden faydalanmasını sağlayan kurumların ise, Devlet Planlama Teşkilatına bağlı kalmaları uygun görülmektedir.
- Merkezi yönetim hizmetlerinin ağırlıklı olarak bakanlıklar tarafından yürütülmesi ve hükümetin şu bakanlıklardan oluşması önerilmektedir: Adalet, İçişleri, Dışişleri, Milli Savunma, Maliye, Ticaret, Sanayi, Enerji ve Tabii Kaynaklar, Kamu İşler, Ulaştırma, Tarım, İmar ve İskan, Turizm, Sağlık ve Sosyal Yardım, Emek, Milli Eğitim ve Kültür.

MEHTAP Raporu; “merkezî hükümet görevlerinin dağılım tarzını tespit etmek ve bu dağılımın amme hizmetlerinin en verimli tarzda ifasına imkân verip vermediğini inceleyerek bu hususta teklif ve tavsiyelerde bulunmak üzere, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Devlet Planlama Teşkilatı, Devlet Personel Dairesi, ilgili Fakülteler, Bakanlık ve dairelerin işbirliği” ile yapılmış ve 1962-1963 yılları arasında yürütülmüş kapsamlı bir araştırmanın sonucunda hazırlanmıştır (TODAİE, 1966: 370). Proje çalışmaları 24.04.1962’de başlamış ve rapor 24.04.1963’te Başbakanlığa sunulmuştur (Acar ve Sevinç, 2005:27).

Türkiye Büyük Millet Meclisi, Cumhurbaşkanlığı, Genel Kurmay Başkanlığı, Millî Emniyet Hizmeti, üniversiteler ve İktisadî Devlet Teşekkülleri raporun kapsamı dışında bırakılmıştır (TODAİE, 1966: 370). Raporda her bakanlığa “İdareyi Geliştirme Komitesi” kurulması önerilmiş ve idareyi geliştirmekle ilgili olan kurumlar ise kuruluş sıralarına göre, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Devlet

Personel Dairesi (DPD) olarak sıralanmıştır. Bunlara ek olarak ayrıca Bakanlıklar arası Produktivite Merkezi (BAPM) de idareyi geliştirmekle ilgili olan kurumlardan sayılmıştır (TODAİE, 1966: 115).

Raporda Türkiye'nin süratle ve sürekli bir şekilde kalkınması için, devlet teşkilatını modern devlet anlayışına uygun bir hale getirmeye ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Buanlamda gündeme getirilen idareyi geliştirmek kavramı ile bir çerçeve tespiti mevzuat değişikliğinden ibaret olmayan, personel rejiminin düzeltilmesi başta olmak üzere, idarenin teşkilatını işlem ve usullerini düzeltmek ve geliştirmek ihtiyacı açıklanmıştır (TODAİE, 1966: 115).

MEHTAP araştırmasının en önemli sonucu, merkezi kurumların ve devletin bazı görevlerinin hiç ya da eksik kapsamadığıdır. Bunun nedenleri olarak mali yetersizlikler, personel sorunları, evrak işleri ve merkezleşme iyi düzenlenmemiştir (Erkan, 2008: 62).

MEHTAP Raporuna yönelik olarak, reformun temel koşulunu genelde üst düzey yöneticilere bağlamış olması ve üst düzey yöneticilerin toplumsal sınıf ve katmanlardan, siyasal bağlantı ve düşüncelerden arınmış olarak varsayılması yine bu üst yöneticilerin, yönetimi yenileştirmenin bilincinde yeterli sayı ve nitelikte bir toplumsal katman gibi değerlendirilmiş olması şeklinde eleştiriler de bulunmaktadır (Acar ve Sevinç, 2005: 27).

Kamu Yönetimi Araştırması Projesi (KAYA)

Kamu Yönetimi Araştırma Projesi, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen ve Türkiye'de yönetim sistemini geliştirmek üzere yapılmış olan çalışmaları, bunların uygulanma durumları, kamu yönetiminin varolan sorunlarının saptanmasını ve yönetimde gerekli düzenlemeleri ortaya koymayı amaçlayan bir projedir (Türkoğlu ve Demirhan, 2013: 321). KAYA Projesi esas itibarıyla, Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı dönemi öncesinde kamu yönetimi sisteminin gözden geçirilmesi ihtiyacına binaen, 1988 yılında DPT'nin isteği üzerine TODAİE tarafından bir yapılmış araştırmadır (Ergun, 1991: 13). Bu araştırmanın sonucunda da Türk Kamu Yönetimi sistemi üzerine kapsamlı bir rapor hazırlanmıştır. Türkiye ve Orta Doğu Kamu Yönetimi Enstitüsü tarafından yürütülen Kamu Yönetimi Araştırması, yönetim sistemimizin iyileştirilmesine yönelik yapılan çalışmaları, uygulama durumlarını ve mevcut sorunları tespit etmeyi ve ülkemizde yapılması gereken yeni düzenlemeleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (TODAİE, 1991: 1). Dönem itibarıyla Türkiye'nin Avrupa Topluluğu'na katılma sürecini başlatmış olması, Topluluğun gerektirdiği koşullara Türk Kamu Yönetimini uyarlama isteğinin bir neticesi olarak bu araştırmanın tetiklenmesinde önemli bir etken olmuştur (Ergun, 1991: 13). Bu anlamda, KAYA Raporu incelendiğinde Avrupa Topluluğu mevzuat ve düzenlemelerine bolca atıfta bulunulduğu görülecektir. KAYA Projesinin kapsamına, genel ve katma bütçeli kuruluşlarla bunların taşra ve yurtdışı örgütleri ile yerel yönetimler (il özel idareleri, belediyeler, köyler) alınmış Kamu İktisadi Teşebbüsleri (KİT'ler) ise kapsam dışı bırakılmıştır.

- Bakanlar Kurulu ve Başbakanlık
- Ortak Görevler
- Merkezi Yönetim
- Avrupa Topluluklarına Yönelik Uyum
- Taşra ve Yurtdışı Kuruluşları
- Yerel Yönetimler
- Personel Rejimi
- Yönelim Yöntem ve İşlemler

Araştırma Planlama Koordinasyon (APK) Birimleri

İyileştirme, yenileştirme ve yeniden düzenleme çalışmalarının sürekliliğini sağlamak üzere bir takım mekanizmalara ihtiyaç duyulmuş ve bu anlayış çerçevesinde, bakanlıkların merkez teşkilatlarında danışma ve denetim birimleri olarak yer almak üzere, 1970 yılında Araştırma Planlama Koordinasyon birimleri (APK) oluşturulmuştur (Kırılmaz, 2013: 73).2003 yılına kadar varlığını devam ettiren Araştırma Planlama Koordinasyon birimleri, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile birlikte yerini Strateji Geliştirme Başkanlıklarına bırakmıştır.

1990 Sonrası Reformlar ve Stratejik Planlamanın Gündeme Gelmesi

1990'lı yıllarda yaşanan ekonomik sıkıntılar ve krizler, koalisyon yapılarından kaynaklı politik çekişmeler ve toplumsal sorunlara çözüm üretmede yaşanan zafiyetler kamu yönetiminde etkin bir yeniden yapılanma gerçekleştirilmemiş olması ile ilişkilendirilmiştir (Dinçer ve Yılmaz, 2003: 14). Dolayısıyla, 1990 sonrası Türk Kamu Yönetimindeki yeniden yapılanma; merkezi yönetim, yerel yönetim, mali yönetim ve personel yönetimi gibi oldukça geniş bir alanı kapsamakta ve pek çok kanuni ve kurumsal düzenlemeyi içermektedir (Erkan, 2008:63).

Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişim

Türk Kamu Yönetiminde 1990 sonrası reform çalışmaları, “Değişimin Yönetimi için Yönetimde Değişim” isimli temel belge çerçevesinde kapsanmış ve ortaya konulmuştur (Erkan, 2008: 63).

2003 yılında kamu yönetiminde başlatılan yeniden yapılanma çalışmaları çerçevesinde Prof. Dr. Ömer Dinçer ve Dr. Cevdet Yılmaz tarafından kaleme alınan bu belge, yeniden yapılanma ihtiyacının gerekçesini ve sebeplerini, bu ihtiyacın mahiyetini ve yönünü anlatan bir kitaptır (Dinçer ve Yılmaz, 2003: 2). Bu rapor, kamu yönetiminde yeniden yapılanma çalışmalarına yol göstermek ve katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır (Dinçer ve Yılmaz, 2003, 14).

Değişimin Yönetimi için Yönetimde Değişim Raporu; kamu yönetiminde değişimi ve yeniden yapılanmayı zorunlu kılan faktörler, çeşitli ülke örnekleriyle birlikte dünyada bu alanda yaşanan değişimler ve gelişmeler ile bunların Türk Kamu Yönetimine etkileri, kamu yönetiminin temel açıkları ve kamu yönetiminde yaşanan değişimlerdir. Türkiye’deki bakış, belli başlı konular üzerinden kamu yönetiminde değişimin gereklerine ilişkin açıklamalar, kamu yönetiminde yeniden yapılanmada esas alınması gereken temel ilkeler, yeniden yapılanma önerilen alanlar ve yeniden yapılanmanın fayda-maliyet analizi gibi başlıklardan oluşan oldukça kapsamlı değerlendirmeler içermektedir. Kamu yönetiminde reform arayışlarına yol açan nedenlerin derecesi her ülkede farklı olmakla birlikte bu arayışların temelde benzer koşullardan kaynaklandığı görülmektedir. Bu koşullardan en çok bilinenleri, yeni kamu yönetimi yaklaşımı yazınında sıklıkla kullanılan “üç açık” olgusu ile “bütçe açığı” ,“güven açığı” ve “performans açığı” ifade edilmektedir (Güner,2009:184).Yeni kamu yönetimi yaklaşımının etkisi belirgin bir şekilde hissedilen Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişim raporu ile söz konusu yaklaşımın yazınında öne çıkan “üç açık” kavramına “dördüncü açık” olarak “stratejik açık” kavramının eklenmiş olması, raporu hazırlayanların kamu yönetiminde yeniden yapılanmaya ilişkin perspektifleri hakkında önemli ipuçları vermektedir (Erkan, 2008:64).

Raporda, “stratejik açık” kavramı ile Türk Kamu Yönetiminde yeniden yapılanma çalışmalarının geleceğine yön verecek önemli bir tespit sunulmaktadır. Bu tespit aynı zamanda Türk Kamu Yönetiminde stratejik yönetim ve stratejik planlama ihtiyacının tespiti anlamına da gelmektedir (Erkan, 2008: 64). Çünkü raporda, stratejik açıklara maruz kalmamak için stratejik yönetim anlayışına geçilmesi ve bu anlayışın sunduğu araçlardan yararlanılması gerekliliğine ilişkin değerlendirmeler yapılmaktadır. Stratejik açık sorunu ile baş edebilmek için performans odaklı çalışma anlayışının köklenmesi ve hesap verebilirliği güçlendirecek mekanizmaları sağlayacak stratejik yönetim anlayışının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır (Dinçer ve Yılmaz, 2003: 66).

Yeni kamu yönetimi anlayışının önemli getirilerinden biri olan yeni personel yönetimi anlayışı da Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişim Raporunda kendisine yer bulmuştur. Bu bağlamda, raporun “Yeniden Yapılanma Alanları” başlığı altında yeni bir personel yönetimi

anlayışından söz edilmiştir. Uzun vadede mutlaka gerçekleştirilmesi mutlaka gerekli formlardan biri olarak Devlet Personel Rejimi Reformundan bahsedilmiştir (Dinçer ve Yılmaz, 2003: 160).

Devlet Personel Rejimi Reformu ile:

- Bütün kamu kurum ve kuruluşlarında norm kadro uygulamasına geçilmesi,
- Göreve alma ve yükselmeye objektif kriterler getirilmesi,
- Statülerin azaltılması ve benzer statüler arasındaki ekonomik ve sosyal farklılıklar giderilmesi,
- Maaş ve ücret sisteminin sadeleştirilmesi ve dengesizliklerin giderilerek, esnek çalışma usullerinin getirilmesi,
- Orta vadede performansa dayalı ücret sistemine geçilmesi gibi düzenlemeleri yapılması öngörülmüştür (Dinçer ve Yılmaz, 2003: 161).

Norm kadro uygulamasına geçilmesi önerisi, benzer şekilde 58. Hükümet Acil Eylem Planında da yeni kamu yönetimi ilkeleri çerçevesindeki reform alanlarından biri olarak belirlenmiştir (Eroğlu, 2010: 229). Nitekim 06.11.2000 tarihli ve 2000/1658 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı gereği, “Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Yapılacak Norm Kadro Çalışmalarında Uyulacak Usul ve Esaslar” hazırlanarak yürürlüğe konulmuştur. Bu usul ve esaslar çerçevesinde 2001-2003 yılları arasında tüm kamu kurum ve kuruluşlarının norm kadro çalışmalarını tamamlamaları gerektiği düzenlenmiştir. 2007 yılında yürürlüğe giren 9. Kalkınma Planı, AB standartları ve yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde personel yönetiminde yapılması gereken değişikliği vurgulamaktadır. Norm kadro uygulaması, hizmet içi eğitim, performans değerlendirme, esnek çalışma modelleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygın kullanımı ve katılımcı bir yönetimin sağlanması için yapılması gerekenler ile şeffaf, etkin, verimli, hesap verebilir ve katılımcı bir personel yönetiminin altını çizmektedir (Eroğlu, 2010:229).

Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişim Raporu, 2004 yılında hazırlanarak TBMM’ye sunulan “Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı”nın genel gerekçesini büyük oranda oluşturması bakımından Türk Kamu Yönetimi reformu tarihinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı

2003 yılında başlatılan kamu yönetiminde yeniden yapılanma çalışmalarında tüm reformlar, temel bir kanun ile kapsanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, üyeleri; Başbakanlık, Devlet Planlama Teşkilatı, İç İşleri Bakanlığı ve Devlet Personel Başkanlığından katılımcılardan oluşan ve “Kamu Yönetimi Temel Kanunu Çalışma Grubu” adıyla bir çalışma grubu kurulmuştur (T.C. Başbakanlık, 2003: 2). Bu Çalışma Grubu tarafından “Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı” adıyla, 1990 sonrası Türk Kamu Yönetiminde yeniden yapılanma çalışmalarını bütünüyle kapsayan, bir kanun tasarısı hazırlanarak 2004 yılında TBMM’ye sunulmuştur (Erkan, 2008:65). Başbakanlık, TODAİE, Bilgi Üniversitesi, TESEV, TOBB, TÜSİAD, IULA, Ak Parti ve CHP tarafından yapılan atölye çalışmaları ile bu çalışmalara katılan çok sayıda bilim adamı, bürokrat, yönetici, işadamı, belediye başkanı, vali ve uzman bu kanun tasarısının hazırlanmasına katkıda bulunmuştur (T.C. Başbakanlık, 2003:2). Kamu yönetiminde önemli reformlar öngören Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı incelendiğinde büyük ölçüde yeni kamu yönetimi yaklaşımından etkilendiği göze çarpmaktadır (Erkan, 2008: 64).

Tasarıda, kamu yönetiminin kuruluşu işleyişine ilişkin temel ilkeler açıklanırken; “kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde, sürekli gelişim, katılımcılık, saydamlık, hesap verebilirlik, öngörülebilirlik, yerindelik, beyana güven ile hizmetten yararlananların ihtiyacına ve hizmetlerin sonucuna odaklılık esas alınır” denilmektedir (T.C. Başbakanlık, 2003: 12). Nitekim yeni kamu yönetimi yaklaşımının 21. yüzyıldaki kamu yönetiminin insaydam, katılımcı, hesap verebilir, etkili ve verimli, öngörülebilir, esnek ve süratli olma zorunluluğunun önemle vurgulandığı bilinmektedir (Erkan, 2008:64).

2004 yılında hazırlanarak TBMM'ye sunulmuş olan Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı ile gerçekleştirilmek istenen önemli reformlar aşağıda kısaca özetlenmiştir:

- Kamu yönetiminin tanımı yapılırken; katılımcı, saydam, hesap verebilir, insan hak ve özgürlüklerinin esas alınması vurgusu yapılmıştır (T.C. Başbakanlık, 2003:11).
- Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlere daha fazla yetki ve sorumluluk aktarılmasını sağlayacak ve ilgileri itibarıyla üniversitelere, noterlere, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarına, hizmet birliklerine, özel sektöre ve alanında uzmanlaşmış sivil toplum örgütlerine kamu hizmetlerinin gördürülmesini kolaylaştıracak düzenlemeler öngörülmüştür (T.C. Başbakanlık, 2003:19).
- “Yatay örgüt yapısını tüm kuruluşlarda oluşturmak üzere idari kademelerin sayısının üçe indirilmesi öngörülmüştür” (Erkan,2008: 65).
- Stratejik yönetim anlayışının kamu yönetiminde uygulanabilmesi için, bakanlıklarda strateji geliştirme kurulları ve bu kurulların sekreteryaya hizmetlerini yürütecek strateji geliştirme daire ve daireleri danışma birimleri olarak oluşturulabilir (T.C. Başbakanlık, 2003:27).
- Dış denetimde Sayıştay'ın yetkisi genişletilerek performans denetimi yapması ve kurum/kuruluşlarda ise iç denetim mekanizmalarının oluşturulması öngörülmüştür (Erkan, 2008:65).

Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı, 2004 yılı Temmuz ayında TBMM tarafından “Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanun” şeklinde değiştirilerek kabul edilmiştir (Erkan, 2008: 65). Ancak, Kanun Cumhurbaşkanı tarafından imzalanmayıp yeniden görüşülmek üzere TBMM'ye iade edilmiştir (Erkan, 2008: 65).

Kamuoyuna yapılan açıklamalar ve kamu yönetimi alanında yapılan düzenlemeler değerlendirildiğinde Kanun'un çıkarılmayacağı ancak bu Kanundaki düzenlemelerin diğer kanunlarda parça parça uygulanacağı anlaşılmaktadır (Erkan, 2008: 65). Nitekim böyle de olmuştur. Örneğin, tasarıda merkez teşkilatlarının yeniden yapılanmasına ilişkin düzenlemeler arasında danışma birimleri olarak Strateji Geliştirme Birimleri (SGB)'nin kurulması öngörülmüş ve söz konusu kanun tasarısı yasalasmayınca, bu birimlerin kurulması 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu ile sağlanmıştır (T.C. Başbakanlık, 2003: 28). SGB'lerin kurulması, uygulamada zaten işlevselliği sorgulanmakta olan APK'ların kapatılması ve kapatılan bu birimlerin görevlerinin devralınması şeklinde gerçekleşmiştir (Erkan,2008:69). 5018sayılıkanunlaSGB'lerstrateji geliştirme fonksiyonuna ek olarak günlük ve rutin mali hizmetleri yürütülmekle de görevlendirilmiştir. Bu durum, 2003 yılından günümüze kadar olan süreç değerlendirildiğinde, SGB'lerin stratejik yönetim uygulayan v strateji geliştiren birimler olmaktan ziyade günlük ve rutin mali hizmetleri yürüten birimler olarak yapılanmaları riskini doğurmuştur. Stratejik yönetimin en önemli uygulama aracı olan stratejik planlar ise çok daha dar kapsamlı olan mali yönetimin uygulama araçları haline gelmiştir. Bütünsel bir bakış açısıyla hazırlanmış olan Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı ile öngörülen düzenlemelerin birbirini tamamlayan bir nitelikte hazırlanmış olması ancak tasarının bütünüyle yasalasması halinde anlamlı ve etkili olacağından, tasarının yasalasmaması ve bu tasarıda öngörülen sistemin diğer kanunlarda yapılan değişiklikler ve eklentilerle düzenlenmesi yoluna gidilmesi stratejik planlama üzerinde tamir edilemez etkiler yaratmıştır (Erkan, 2008: 67).

Kamu Mali Yönetimi Reformu

Türk kamu mali yönetim sisteminde köklü değişiklikler içeren bir reformun gerekliliğini ortaya koyan iç dinamiklerin yanı sıra, 1990'ların sonunda uygulanmaya başlanan IMF destekli mali uyum programı ve Türkiye'de yaşanan 2001 krizi Bu programın uygulanması, mali yönetim reform sürecinin başlangıcındaki ana faktörlerdir (Erkan, 2008:71).2000'li yılların başında Türkiye'de kamu mali yönetiminin iyileştirilmesi ve bütçe sürecinin etkinliğinin artırılması için çeşitli reform çalışmaları başlatılmıştır. Bu kapsamda kamu kurumlarının politika yapma kapasitesinin artırılması, bütçe hazırlama ve uygulama süreçlerinde mali disiplinin sağlanması,

belirlenen stratejik önceliklere göre kaynakların tahsis edilmesi, bu kaynakların etkin ve verimli kullanılıp kullanılmadığının izlenmesi ve buna dayalı bir hesap verebilirliğin geliştirilmesi, ana konulardır (T.C. Maliye Bakanlığı, 2006:2).2000 yılında uygulamaya konulan ve uzun yıllardır Türkiye’de kronik duruma gelen enflasyonu düşürmeye yönelik politikalar içeren IMF istikrar programının uygulanması esnasında, Dünya Bankası ile ortaklaşa; “Kamu Harcamaları ve Kurumsal Gözden Geçirme (PEIR)” çalışması yapılmıştır (Sivrekli Demircan ve Ener, 2003-2004: 98). Çalışma sonucu hazırlanan raporda Türk kamu mali yönetiminin temel sorunlarından, risklerinden ve açmazlarından bahsedilmiş ve bunları aşacak politika ve tedbirler önerilmiştir (World Bank, 2001: 1).PEIR çalışması kapsamında hazırlanan rapora ek olmak üzere, “Kamu Harcamalarının Yönetimi Reformu için Stratejik Çerçeve” başlıklı bir matris ile ilk defa bakanlıkların ve kamu kurumlarının, DPT tarafından konsolide edilecek olan stratejik planlar hazırlamaları öngörülmüştür (World Bank, 2001:XXIII).PEIR çalışmasının ardından, mali sektör ve kamu yönetimine yönelik orta vadeli reform programlarının desteklenmesi amacıyla 12 Temmuz 2001 tarihinde Dünya Bankası ile 1. Program Amaçlı Mali ve Kamu Sektörü UyumKredi Anlaşması (PFPSAL-1) imzalanmıştır. PFPSAL, finans (bankacılık) ve kamu sektörlerinde ilerleyen dönemde Türkiye tarafından uygulanacak politikaları, kredi ön koşullarını ve yerine getirilmesi gereken taahhütleri kapsayan hükümleri içermektedir (Yılmaz, 2003: 77).PFPSAL'ın taahhütlerinden biri de kamu yönetimi reformu kapsamında yapılması öngörülen “Kamu Harcama Yönetimi: Bütçe Reformu”dur. Reformun önemli aşamalarından biri de kamu kurumlarında politika yapma kapasitesinin güçlendirilmesi ve bu kapsamda stratejik planlama uygulamalarının başlatılmasıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı,2012:6).



Şekil 1. Stratejik Planın Kamuda Gündeme Gelme Süreci (T.C. Maliye Bakanlığı, 2006)

Stratejik planlamanın kamu mali yönetim sistemine ilişkin reform çalışmalarında kritik öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yukarıda bahsi geçen uluslararası çalışmaların ve anlaşmaların sonucunda 10.12.2003 tarih ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu çıkarılarak bu kanunda stratejik planlamaya yönelik hükümlere yer verilmiştir.

10 Aralık 2003 tarihinde TBMM’de kabul edilen ve 24 Aralık 2003’de Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile kamuda

stratejik planlama uygulamasına yönelik yasal altyapı oluşturulmuştur (T.C. Maliye Bakanlığı, 2006: 4).

Kamu mali yönetimi reformu çerçevesinde mali yönetim süreçlerini yeniden tanımlayan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile Kanuna ekli(I),(II)ve(IV)sayıli cetvellerde yer alan tüm kamu kuruluşları için stratejik planlama zorunlu hale getirilmiştir.

SONUÇ

Yeni kamu yönetimi reformları, ekonomik ve demokratik kalkınmayı birlikte gerektirmektedir. Ana endişe, yerel yönetimin demokratik temsil ve kurumsal yönetim kapasitesinin gelişiminin nasıl artırılacağı düşünülebilir. Bu bağlamda, sorumlulukların netleştirilmesi ve yeni aktörlerin (mevzuat ve uygulamalar) belirlenmesi için kamu gücünün (hukuki, mali, idari ve kısmen siyasi) yeniden dağıtılması hedeflenmiştir. Bu açıdan her ülkenin tecrübesini analiz etmek için gerekli tüm mevzuat ve uygulamaları incelemek önemlidir. Bu çalışmada, yasal düzenlemelere ve bazı uygulamalara odaklanarak Türk kamu sektörü stratejik planlama deneyimlerini incelemektedir. Bazı merkezi kamu idaresi organlarında yürütülen kapsamlı bir anket de, bu çalışma için değerli bir ikincil kaynak olarak uygulama pratiğine ilişkin görüş ve endişeleri yansıtmak için kullanılmıştır.

Türk Kamu Yönetiminde stratejik planlamaya geçişle birlikte gerek kamu idareleri bünyesinde gerekse toplumda kamu yönetiminin varlık nedeni, görev ve yükümlülükleri, sunmakla yükümlü olduğu kamu hizmetlerini geliştirme isteği, amaç ve hedefleri doğrultusunda fiziki kaynakları, personel ve bütçe kaynakları ile bu kaynaklardır. Bir kamu idaresinin iç işleyişine, etkin ve verimli kullanılıp kullanılmayacağına dair bilgilere kolayca ulaşmak mümkün hale gelmiş ve bir farkındalık yaratılmıştır. Sonuç olarak, yeni kamu yönetimi anlayışı ile ortaya çıkan ve Türk Kamu Yönetiminde önem kazanan şeffaflık, açıklık ve hesap verebilirlik ilkelerinin gerekleri kısmen yerine getirilmiştir.

Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan Kamu Sektöründe Stratejik Yönetim Çalışma Grubu Raporu, aşağıda özetlendiği gibi Türk kamu kurumlarında stratejik planlama uygulama deneyimleri hakkında ayrıntılı bir analiz sunmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

- Stratejik yönetim sürecine her kamu kuruluşunun kendi bakış açısı nedeniyle bütün bir stratejik planlama kültürünün kazanılması başlıca engellerden biridir. Stratejik planlama, kamu kuruluşları tarafından bütçe üzerinde bir tür mali kontrol süreci ve idari kontrol mekanizması olarak değerlendirilmektedir. Bu da tutarlılığın sağlanmasında zorluklara neden olmaktadır. Sürecin tasarımı ve sorumlu kuruluşların farklı açılardan farklı bir kavrama yönelmesi, dili ve kavramsal birliği bozmaktadır.
- Bu kapsamda sürecin tüm aşamalarının bütünlüğüne uygun olarak işlenmesini sağlamak ve etkin bir koordinasyon mekanizmasının varlığını gerektirmektedir. Ancak Kalkınma Bakanlığı, Maliye Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı arasında güçlü bir mekanizmadan bahsetmek mümkün değil. Stratejik planlamanın uygulanması ve uygulanması açısından kamu yönetimi sisteminin etkin işleyişinden doğrudan sorumlu olacak bir üst yapıya ihtiyaç vardır.
- Başlangıçta Türk kamu yönetimi kültürünün stratejik yönetim tekniklerine uygun olmadığına dair bir inanç vardı. Artık stratejik planlama, kamu kurumlarının kurumsal kapasitesini geliştirmek için yararlı bir araç olarak kabul edilmektedir.
- İdarenin çoğu, kamu kuruluşlarının gelişimine katkıda bulunan stratejik planlama sürecini eğitimsel olarak görmektedir.

- Stratejik yönetim süreci, kamu yönetiminde kurumsal hedefler, hedefler, katılım, şeffaflık, hesap verebilirlik, sonuçlar ve performans odaklı bakış açısı gibi farklı bir kavram oluşturmuştur. Yönetim ve yetkililer bu kavramları ortak dil olarak kullanmaya başladılar.
- Veri toplama yöntemleri için de stratejik yönetim süreci kullanılmış; kapsamına bağlı olarak kamu idaresi ölçülebilir verileri belirlemelidir. Bu sayede veri tabanlı yönetim konusunda farkındalık yaratmıştır.
- Paydaşların memnuniyetine yönelik artan hassasiyet, kamu yönetiminde farkındalık ve vatandaşa hizmet sunumunda talepler yarattı.
- Kamu idareleri orta ve uzun vadeli politika geliştirme kapasitesinin oluşturulmasına yönelik önemli adımlar atmıştır.

Türkiye, yeni kamu yönetimi reformu düzenlemeleri ile kamu yönetiminin demokratikleşmesi ve hesap verebilirliği açısından dikkate değer bir deneyime sahiptir. Yukarıdaki çalışma boyunca belirtildiği gibi, bu düzenlemelerin özü, Türk kamu sektörü kuruluşlarında stratejik planlama olarak açıklanabilir. Stratejik planlama, Türkiye'de kamu yönetiminde hesap verebilirlik, katılım ve performans yönetimi olarak da değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- 5436 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun; (24.12.2005 tarih ve 26033 sayılı R.G.), 2005.
- 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu; (18.02.2006 tarih ve 26084 sayılı R.G.), 2006.
- Acar, A. & Sevinç, İ., (2005). 1980 Sonrası Türk Kamu Yönetiminin Merkez örgütünde Yapılan Reform Çalışmaları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, s.19-37.
- Aktan, C.C., (2006). *Kamu Mali Yönetiminde Stratejik Planlama ve Performans Esaslı Bütçeleme*, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Aktan, C.C., (2008). Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlama, *Çimento ve İşveren Dergisi*, 22(4), ss.4-21.
- Allison, M. & Kaye, J., (2005). *Strategic Planning for Nonprofit Organizations*, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc., Second Edition ed.
- Analoui, F. & Karamı, A., (2003). *Strategic Management in Small and Medium Enterprises*, Landon, Thomsen Learning.
- Andrews, K., (1994). *Concepts of Corporate Strategy*, Third Edition ed., McGraw-Hill Education.
- Ar, A.A., & İskender, H., (2005). Türkiye'de KOBİ'ler ve KOBİ'lerde Planlama, *Uygulama ve Denetim, Mevzuat Dergisi*, s.1-22.
- Aslan, O.E., (1998). Devlet Planlama Teşkilatının Kuruluşu: 1980 Sonrası Dönüşüm, *Amme İdaresi Dergisi*, 31 (1), ss.103-123.
- Aşgın, S., (2008). *Stratejik Yönetim*, Bilge Ajans, Ankara.
- Aykaç, B., (1991). Yönetimin İyileştirilmesi ve Örgütsel Değişim, *Amme İdaresi Dergisi*, 25 (2), ss. 81-122.
- Baile, K.C., (1998). *A Study of Strategic Planning in Federal Organizations*, Virginia, USA, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Bayülken, N., (1999). *Üniversitelerde Kalitenin Stratejik Yönetimi ve Konu ile İlgili Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bircan, İ.,(2010). Kamu Kesiminde Stratejik Yönetim ve Vizyon, *Planlama Dergisi, Özel Sayı*, ss.11-19.
- Bryson, J.M., (1988). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass.

- Çoban, A.E., (2008). Kamuda Stratejik Planlama, Uzmanlık Tezi, Milli Produktivite Merkezi, Ankara.
- Daft. R.L., (2012). *Management*, Mason, South-Western.
- Demirkaya, Y., (2015). Stratejik Planning In The Turkish Public Sector, *Transylvanian Review of Administrative Sciences, Special Issue 2015*, pp. 15-29
- Dinçer, Ö., & Yılmaz, C., (2003). *Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma I: Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişim*, Başbakanlık, Ankara.
- Dinçer, Ö., (1992). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Dinçer, Ö., (2004). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Beta Yayınevi, İstanbul.
- DPT, (2003). Yüksek Planlama Kurulu Kararı, 2004 Yılı Programı ve Mali Yılı Bütçesi Hazırlık Çalışmaları.
- DPT, (2014). Kamuda Stratejik Yönetim, <http://www.sp.gov.tr/tr/html/16/Hakkimizda/>,
- Eren, E., (2005). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Erkan, V., (2008). *Kamu Kuruluşlarında Stratejik Planlama: Türkiye Uygulaması ve Kuruluşlarda Başarıyı Etkileyen Faktörler*, No 2759, DPT Yayını, Ankara.
- Gemici, T., (2007). *Stratejik Yönetim*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Güler, M. & Agun, B.H., (2020). Türk Kamu Yönetiminde Planlama ve Plan-Bütçe İlişkisi, *Journal of Politics, Economy and Management*, 3(2), ss.53-69, ISSN 2630-5933. <https://www.perakendeokulum.com/stratejinin-tanimi-ve-benzer-kavramlarla-iliskisi-2/>, 01.09.2021
- Mütercimler, E., (2007). *Geleceği Yönetmek*, Alfa Yayınevi, İstanbul.
- Newman, W.H., (1979). *Yönetimde Sevk ve İdare* (çev. : Kenan Sürgit), TODAİE Yayınları, Ankara.
- Önder, M. & Aydın, G., (2016). Türk Kamu Yönetiminde Stratejik Yönetim: Kronik Uygulama Sorunsalı ve Yeni Perspektifler, *Uluslararası Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), ss. 225-239.
- Özgür, G., (2007). *Denizli Kobi'lerinde Stratejik Yönetim*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi İşletme Ana Bilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Denizli
- Şahin, F., (2014). *Türk Kamu Yönetiminde Stratejik Planlama: Sekiz Pilot Kuruluşun 2003-2013 Uygulamalarının Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yönetim Bilimleri Bilim Dalı, Ankara.
- Taner, A., (2018). Türk Kamu Yönetiminde Kamusal Hesap Verebilirliğin Aracı Olarak Stratejik Planlama, *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 20(3); 608-628
- Toytok, E.H. & Uçar, L. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon: Bir ilişkisel tarama modeli, *EKEV Akademi Dergisi*, Volume 22, 76, 109-126.
- Türkoğlu, İ. & Demirhan, Y., (2013). *Yerel Yönetim Gelir Ve Giderleri Bağlamında Türkiye'de İdari Reformlar*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22 (2), ss. 315-332
- Ülgen, H. & Mirze, K., (2004). *İşletmelerde Stratejik Yönetim, Literatür Yayınları*, 3. Baskı, İstanbul.
- WORLD BANK, (2001). Turkey Public Expenditure and Institutional Review: Reforming Budgetary Institutionsfor Efective Government, Report No. 225-TU, World Bank.
- Yayman, H., (2005). *Türkiye'nin İdari Reform Politikası*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, H. & Tahtaloğlu, H. (2018) Türk Kamu Yönetimi Stratejik Plan Uygulamasında Sahiplenme ve Katılım Sorunları, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (2), ss.181-196
- Yılmaz, K. (2019). Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Uygulaması, *Sayıştay Dergisi*, 50 (51), ss.67-86.
- YÜKSEK PLANLAMA KURULU, (2003). 2003/14 Sayılı Yüksek Planlama Kurulu Kararı, 2004 Yılı Programı ve Mali Yılı Bütçesi Hazırlık Çalışmaları.
- YÜKSEK PLANLAMA KURULU, (2004). 2004/37 Sayılı Yüksek Planlama Kurulu Kararı, 2005 Yılı Programı ve Mali Yılı Bütçesi Makro Çerçeve Karar

BÖLÜM 5

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KİŞİLİK TÜRLERİNİN İNCELENMESİ

Esef Hakan TOYTOK¹, Arzu KALAYLI²

Özet

Eğitim sisteminin etkinliği, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ve kişilik özelliklerine bağlıdır. Bu çalışma, okul yöneticilerinin sahip olabileceği farklı kişilik türlerinin, eğitim kurumlarının genel performansına nasıl etki edebileceğini anlamayı amaçlamaktadır. Çalışma, psikoloji, eğitim yönetimi, liderlik teorileri ve pedagoji gibi farklı disiplinlerden beslenen bilgi ve yöntemleri kullanarak, okul yöneticilerinin kişilik türlerini analiz etmektedir. Anketler, görüşmeler ve gözlem gibi yöntemlerle elde edilen veriler, okul yöneticilerinin farklı kişilik türlerine sahip olabileceğini ve bu türlerin eğitim kurumlarına yaklaşımlarını nasıl şekillendirebileceğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin, liderlik tarzları ve eğitim kurumlarının genel dinamikleri üzerindeki etkilerini anlamak isteyenler için rehberlik edici bir içerik sunmaktadır. Bu araştırma, okul yöneticilerinin kişilik türlerini betimsel analiz ile incelemeyi amaçlayan bir nicel araştırmadır. Araştırmanın evrenini ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde farklı okullarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 115 okul yöneticisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ölçek yöntemiyle toplanmış ve SPSS analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Ölçeklerde, okul yöneticilerinin kişilik türleri, okul yönetimi becerileri, zorluklarla başa çıkma yöntemleri, etkileşimler ve liderlik tarzları gibi konular ele alınmıştır. Veriler, SPSS analizi yöntemiyle çözümlenerek Tablolara ayrılmış ve sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin kişilik türlerinin okul yönetimi üzerindeki etkilerini ve bu kişilik türlerinin çeşitli beceri, zorluklarla başa çıkma yöntemleri, etkileşimler ve liderlik tarzları üzerindeki yansımalarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Okul Yöneticisi, Liderlik, Kişilik Türleri.

GİRİŞ

Okul yöneticileri, farklı liderlik yaklaşımlarını kullanarak okulun yönetimini gerçekleştirirler. Liderlik yaklaşımları, okulun ihtiyaçlarına ve yönetici kişiliğine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. İyi bir okul yöneticisi, takım çalışması ve işbirliği ruhunu teşvik ederken, beraberinde teknolojik liderlik ve vizyoner liderlik türlerine ek olarak etkili iletişim becerileri de sergiler (Toytok ve Uçar, 2018; Ramazanoğlu ve Toytok, 2018). Bu bağlamda iyi bir okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve diğerler personel arasında uyumlu bir çalışma ortamı yaratır ve okulun vizyonunu ve misyonunu gerçekleştirmek için gereken kaynakları yönetir. Okul yöneticileri, okulun liderleri olarak bu süreçte önemli bir rol oynarlar ve okulun başarısı için sorumluluk taşırlar. Okul yöneticilerinin rolü ve sorumluluklarını kategorize edecek olursak (Yılmazlar & Camadan, 2019);

Okulun yönetimi ve operasyonları: Okul yöneticileri, okulun günlük operasyonlarını yönetir. Bu, ders programlarının düzenlenmesi, okul etkinliklerinin planlanması, sınıf düzeninin sağlanması ve öğrenci devamının takip edilmesi gibi işleri içerir. Ayrıca, öğrenci kayıtlarının yönetimi, sınav organizasyonu ve okulun idari işlerinin yürütülmesi de okul yöneticilerinin sorumluluğundadır (Doğan & Sönmez, 2022).

Personel yönetimi: Okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer personel arasında uyumlu bir çalışma ortamı sağlamak için personel yönetimi konusunda önemli bir rol oynar. Bu, personel atamalarının yapılması, performansın değerlendirilmesi, profesyonel gelişim fırsatlarının

¹ Sorumlu yazar: Doç.Dr., K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, hakantoytok@hotmail.com, ORCID:0000-0003-3638-1901

² Milli Eğitim Bakanlığı, K.Maraş/Türkiye, arzukalayli76@gmail.com, ORCID: 0000-0001-0997-1116

sağlanması ve personel arasındaki iletişimin desteklenmesini içerir. Ayrıca, okul yöneticileri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamak ve onları desteklemek için mentorluk ve rehberlik sağlayabilir (Bilgin Yurdaöz & Cemaloğlu, 2021).

Eğitim programının denetimi: Okul yöneticileri, öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak için eğitim programının denetimini yapar. Bu, müfredatın gözden geçirilmesi ve güncellenmesi, ders materyallerinin seçimi, öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin müfredat hedeflerini karşılamalarına yardımcı olmak için rehberlik sağlanması anlamına gelir. Ayrıca, öğrenci performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi de okul yöneticilerinin sorumluluğundadır (Başaran & Güçlü, 2018).

Okulun bütçesinin yönetimi: Okul yöneticileri, okulun bütçesini etkili bir şekilde yönetir. Bu, bütçenin hazırlanması, gelir ve harcamaların takip edilmesi, kaynakların en iyi şekilde kullanılması ve gerektiğinde kaynakların tahsis edilmesi anlamına gelir. Ayrıca, okul yöneticileri, kaynak sağlama konusunda öğrenci ve velilere rehberlik edebilir ve dış bağışlar veya fonlar için kaynaklar arayabilir (Yalçın, Yılmaz & Karakaya, 2018).

Velilerle işbirliği: Okul yöneticileri, veli ve öğrenci isteklerinin karşılanmasında okullarını başarıya götürebilecek yenilikçi fikir ve stratejilerin oluşturulmasında hazırlıklı ve duyarlı olmalıdır (Beyhan & Erdoğan, 2022). Bunun için okul yöneticileri, velilerle etkili iletişim ve işbirliği sağlamak için çaba gösterir. Bu, veli toplantıları ve etkinlikleri düzenlemek, veli geri bildirimlerini almak ve değerlendirmek, velilere okulun çalışmaları hakkında düzenli olarak bilgi sağlamak anlamına gelir. Ayrıca, velilerin okula katılımını teşvik etmek ve veli topluluğunu güçlendirmek için destekleyici ortamlar oluşturabilir (Ertürk, 2021; Çukuroğlu & Kırıl, 2021).

Öğrencilerin güvenliği ve refahı: Okul yöneticileri, öğrencilerin güvenliğini ve refahını sağlamak için önlemler alır. Bu, güvenlik prosedürlerinin belirlenmesi, kriz durumlarına hazırlık yapılması, zorbalıkla mücadele politikalarının uygulanması ve öğrencilerin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması anlamına gelir. Okul yöneticileri, öğrencilerin okula devam etmelerini ve başarılı olmalarını destekleyen bir öğrenme ortamı sağlamak için çaba gösterir (Aslanargun, 2016).

Okul yöneticileri, yukarıdaki sorumlulukları yerine getirerek okulların etkili bir şekilde yönetilmesini sağlar. Onların liderlik becerileri, işbirliği yetenekleri, iletişim becerileri ve stratejik düşünme yetenekleri, okulun başarısını etkileyen faktörleri yönetme ve okul topluluğunu geliştirme açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle eğitim sistemi ortak bir yaklaşım olarak neredeyse tüm ülkelerde toplumun geleceği için temel bir rol oynadığı bilinmektedir. Ve başarılı bir eğitim sistemi için de etkili bir okul yönetimi bu süreçte büyük öneme sahiptir. Ancak, her okul yöneticisi farklı kişilik türlerine sahiptir ve bu özellikler, yönetim sürecindeki yaklaşımlarını, kararlarını ve etkileşimlerini etkilemektedir (Gökler ve Taştan, 2018; Kırıl, 2020). Saydığımız tüm yetkinlikler ve yeterlilikler üzerinde okul yöneticisinin kişilik türüne bağlı olarak sergilediği davranışlar önemli bir etken olarak görülmektedir. Çünkü okul yöneticilerinin kişilik türleri sadece davranışları üzerinde değil yönetim tarzı ve insan ilişkileri gibi daha birçok alan üzerinde de önemli bir etken olarak görülmektedir. Kişilik kavramına ve kişilik türlerini kısaca ele alacak olursak;

Kişilik Kavramı ve Özellikleri

Kişilik kavramı ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarının kalıp şeklindeki özelliklerinin ifadesi olarak ele alındığı görülmektedir. Kişilik, bireyin içsel özelliklerini ve dışa vurumlarını etkileyen bir dizi faktörden oluşur. Kişilik, bireyin benzersiz niteliklerini ve davranışlarını belirleyen stabil ve tutarlı bir yapıdır. Kişilik özellikleri, bireyin karakteristik davranış kalıplarını ve eğilimlerini yansıtır. Bazı yaygın kişilik özellikleri şunlardır: dışadönüklük, içedönüklük, duyarlılık, özgüven, açıklık, sorumluluk, duygusal

istikrar, nevrotiliklik, uyumluluk ve özerklik. Bu özellikler, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını etkiler ve bireyin benzersiz bir kişilik profili oluşturmasına yardımcı olur.

Kişilik Kuramları ve Yaklaşımları

Kişilik kuramları ve yaklaşımları, kişilik özelliklerini açıklamaya ve sınıflandırmaya yönelik farklı teorik çerçeveleri sunar. Bu kuramlar ve yaklaşımlar, kişilik özelliklerinin kökeni, gelişimi, yapısı ve etkileri konularında farklı perspektifler sunar. Bazı önemli kişilik kuramları ve yaklaşımları kısaca ele alacak olursak şunlardır:

Psikanalitik Kuram (Freud): Freud'un kişilik kuramı, bilinçdışı süreçleri ve içsel dürtüleri vurgular. Bu kurama göre, kişilik bilinçli ve bilinçdışı süreçlerin etkileşimi sonucunda şekillenir (Öztaş, Boydak Özan & Nanto, 2018).

Davranışçı Kuram (Skinner, Watson): Davranışçı kuramlar, kişiliğin öğrenme ve çevresel faktörlerle şekillendiğini savunur. Bu kuramlara göre, bireyin davranışları ve kişilik özellikleri çevresel koşullar tarafından belirlenir (Doğan, 2022).

İnsancıl Yaklaşım (Rogers, Maslow): İnsancıl yaklaşımlar, kişiliği bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyacı ve potansiyeli üzerinde odaklanarak açıklar. Bu yaklaşıma göre, kişilik, bireyin içsel motivasyonu ve kendini gerçekleştirme arayışı tarafından şekillenir (Doğan, 2022).

Kişilik Türlerinin Tanımları ve Özellikleri

Kişilik türleri, farklı kişilik özelliklerini temel alan kategorik bir yaklaşımdır. Kişilik türleri, bireyleri belirli özelliklerine göre gruplandırmaya ve tanımlamaya yönelik bir sınıflandırmadır. Her kişilik türü, benzersiz özelliklere ve davranış kalıplarına sahiptir. Bu bağlamda bazı yaygın kişilik türleri şunlardır;

Dışadönük: Dışadönük kişilik türüne sahip bireyler, sosyal etkileşime açık, enerjik ve dışa dönük olma eğilimindedir. Sosyal ilişkilerden keyif alır ve yeni deneyimlere açıktır (Karakuş & Çankaya, 2009).

İçedönük: İçedönük kişilik türüne sahip bireyler, içsel düşüncelere ve duygulara odaklanır. Kendi başlarına zaman geçirmekten hoşlanır, derin düşünce süreçlerine eğilimlidir ve daha sakin ve dikkatli bir yaklaşım sergiler (Doğan, 2022).

Duyarlı: Duyarlı kişilik türüne sahip bireyler, başkalarının duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve empati göstermek konusunda yeteneklidir. Duyarlı bireyler, başkalarıyla uyumlu ilişkiler kurar ve başkalarının duygusal refahını önemser (Karakuş & Çankaya, 2009).

Özgüvenli: Özgüvenli kişilik türüne sahip bireyler, kendilerine güvenir, kendi değerlerine ve yeteneklerine inanır. Özgüvenli bireyler, sorumluluk alır, liderlik becerilerine sahiptir ve zorluklarla başa çıkma yetenekleri yüksektir (Alver, Ada & Çakıcı, 2010).

Kişilik türleri, bireylerin benzersiz kişilik özelliklerini tanımlamaya ve anlamaya yardımcı olur. Her kişilik türü, farklı davranış kalıplarına, düşünce süreçlerine ve eğilimlere sahiptir. Kişilik türleri, bireylerin nasıl düşündüklerini, nasıl hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını anlamamıza ve kişilik farklılıklarını değerlendirmemize yardımcı olur. Bu bilgi, okul yöneticilerinin farklı kişilik türlerini tanıyarak etkili liderlik stratejileri geliştirmesine ve öğretmenlerle, öğrencilerle ve diğer paydaşlarla daha iyi iletişim kurmasına yardımcı olabilir (Akan & Yarım, 2019; Günay Süle & Kırıl, 2022).

Okul Yöneticilerinin Kişilik Tiplerinin Belirlenmesi

Okul yöneticilerinin kişilik tiplerinin belirlenmesi, kişilik özelliklerinin ölçülmesi ve analiz edilmesi yoluyla gerçekleştirilir. Bu amaçla, geliştirilen kişilik ölçekleri ve anketler kullanılabilir. Kişilik tiplerinin belirlenmesi, okul yöneticilerinin davranış kalıplarını ve eğilimlerini anlamak ve bu bilgiyi okul yönetimi süreçlerine uygulamak açısından önemlidir (Cemaloğlu & Kılınç, 2018). Okul yöneticilerinin kişilik tiplerinin belirlenmesi, kişilik özelliklerinin ölçülmesi ve analiz edilmesiyle gerçekleştirilir. Bu süreç, okul yöneticilerinin davranış kalıplarını, eğilimlerini ve kişilik özelliklerini daha iyi anlamak amacıyla önemli bir araçtır. Kişilik tiplerinin belirlenmesi için çeşitli yöntemler kullanılabilir, ancak genellikle kişilik ölçekleri ve anketler tercih edilir. Kişilik ölçekleri, bireylerin kişilik özelliklerini sistematik olarak değerlendirmek için tasarlanmış standardize edilmiş sorular içerir. Bu ölçekler, bireylerin kişilik özelliklerini farklı boyutlarda ölçer ve çeşitli kişilik faktörlerini incelemek için kullanılır. Örneğin, beş faktör kişilik modeli (Açıklık, Sorumluluk, Dışadönüklük, Uyumluluk ve Duygusal Denge) gibi popüler kişilik modelleri, kişilik ölçeklerinin temelini oluşturur.

Anketler ise okul yöneticilerinin davranışlarını, tutumlarını ve kişilik özelliklerini değerlendirmek için kullanılır. Bu anketler genellikle çoktan seçmeli sorular veya açık uçlu sorular içerir. Örneğin, okul yöneticilerine liderlik tarzları, problem çözme becerileri, iletişim stratejileri gibi konularda sorular yöneltilerek, kişilik tipleri hakkında bilgi toplanır. Anketler, okul yöneticilerinin öznel algılarını ve kendilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak için kullanılır (Doğan, 2022).

Kişilik tiplerinin belirlenmesi, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini ve eğilimlerini anlamak için önemlidir. Her kişilik tipi farklı liderlik özelliklerine, iletişim tarzlarına ve karar verme süreçlerine sahip olabilir. Örneğin, bazı okul yöneticileri daha empatik ve işbirlikçi bir yaklaşım sergilerken, diğerleri daha otoriter ve karar odaklı bir liderlik tarzı benimseyebilir. Okul yöneticilerinin kişilik tiplerinin belirlenmesi, okul yönetimi süreçlerinde etkili kararlar almak, liderlik becerilerini geliştirmek ve personelle daha iyi bir işbirliği sağlamak açısından önemlidir. Bu bilgi, okul yöneticilerinin güçlü yönlerini daha iyi kullanmalarına ve zayıf yönlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin kişilik tipleri, okulun genel kültürünü ve çalışma ortamını etkileyebilir. Kişilik tipleri farklılıklarının farkında olmak, çatışmaları yönetmek, ekip çalışmasını teşvik etmek ve personel memnuniyetini artırmak için önemlidir (Karakuş & Çankaya, 2009).

Okul Yöneticilerinin Kişilik Türlerinin Okul Yönetimi Üzerindeki Etkileri

Okul yöneticilerinin kişilik tipleri, okul yönetimi süreçlerini ve okulun genel işleyişini etkiler. Farklı kişilik tiplerine sahip okul yöneticileri, farklı liderlik yaklaşımları ve yönetim stratejileri benimseyebilirler. Bu da okulun kültürünü, iklimini ve öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilir (Alver, Ada & Çakıcı, 2010). Örneğin, dışadönük bir okul yöneticisi, sosyal etkileşimleri teşvik eder ve okul içindeki iletişimi geliştirir. Bu yönetici, öğretmenler ve diğer personel arasında işbirliğini artırmak için aktif rol alabilir ve sosyal etkinlikleri teşvik edebilir. İçedönük bir okul yöneticisi ise daha çok derinlemesine analiz yapabilir, stratejik planlamalara odaklanabilir ve öğretmenlerin bireysel gelişimine önem vererek destekleyici bir çalışma ortamı yaratabilir.

Aynı şekilde, duyarlı bir okul yöneticisi, personel ve öğrencilerle empati kurar ve onların duygusal ihtiyaçlarını anlamak için çaba sarf eder. Bu yönetici, öğrencilerin psikososyal gelişimini desteklemek için rehberlik hizmetleri sağlayabilir ve personelin duygusal refahını önemseyebilir. Özgüvenli bir okul yöneticisi ise kararlılıkla hareket eder, liderlik pozisyonunu güvenle yerine getirir ve zorluklarla başa çıkma konusunda personeli motive eder (Akan & Yarım, 2019)

Okul Yöneticilerinin Kişilik Türlerinin Öğretmenler, Öğrenciler ve Diğer Personel Üzerindeki Etkileri

Okul yöneticilerinin kişilik tipleri, öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel üzerinde doğrudan etkiler yaratabilir. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, personelle ilişkilerin kalitesini, motivasyonu ve iş memnuniyetini etkileyebilir. Örneğin, demokratik bir okul yöneticisi, öğretmenlerin ve personelin katılımını teşvik ederek onların fikirlerine değer verir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve onların motivasyonunu artırır. Öğretmenler, daha yaratıcı fikirler sunar ve okulun gelişimine aktif katkıda bulunurlar (Cemaloğlu & Kılınc, 2018). Diğer yandan, otoriter bir okul yöneticisi, kararları tek başına alır ve emir-komuta yaklaşımını benimser. Bu durumda, öğretmenlerin ve diğer personelin katılımı ve özgüveni azalabilir. Öğretmenler, kendi fikirlerini ifade etme fırsatı bulamazlar ve motivasyonları düşebilir.

Okul yöneticilerinin kişilik türleri aynı zamanda öğrenciler üzerinde de etkili olabilir. Özgüvenli bir okul yöneticisi, öğrencilerin güvenini kazanabilir ve onları motive edebilir. Öğrenciler, kendilerini desteklenmiş ve değerli hissederler ve öğrenme sürecine daha aktif katılım sağlarlar (Başaran & Güçlü, 2018). Sonuç olarak, okul yöneticilerinin kişilik türleri, okul yönetimi süreçleri ve okuldaki ilişkiler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, okul yönetimi konusunda etkili stratejiler geliştirmek ve başarılı bir okul ortamı oluşturmak için okul yöneticilerinin kişilik özelliklerini dikkate almak önemlidir. Her bir kişilik tipinin güçlü yönlerini tanımak ve zayıf yönlerini geliştirmek, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini ve etkileşimlerini daha da güçlendirecektir. Ayrıca, okul yöneticilerinin kişilik türleri üzerinde yapılan araştırmaların, daha iyi bir eğitim sistemi oluşturmak için okul yönetimi politikalarının ve programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.

Okul Yöneticilerinin Kişilik Türlerinin Öğrenci Motivasyonu ve Başarısı Üzerindeki Etkileri

Okul yöneticilerinin kişilik tipleri, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Okul yöneticilerinin pozitif, destekleyici ve motive edici bir liderlik sergilemesi, öğrencilerin öğrenme sürecine olan katılımını ve başarılarını artırabilir (Yalçın, Yılmaz & Karakaya, 2018). Çalışkanlık ve hedef odaklılık kişilik özelliğine sahip okul yöneticileri, öğrencilerde çalışma isteği ve hedef belirleme becerisini teşvik edebilir. Bu yöneticiler, öğrencilere net hedefler belirleme, zaman yönetimi ve disiplin konularında rehberlik sağlayarak öğrenci motivasyonunu artırabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin akademik başarıları için gerekli kaynakları yönlendirme ve destekleme konusunda etkili olabilirler (Aslanargun, 2016).

Kendi kararlarını yaşama geçirme özgürlüğüne inanan okul yöneticileri, öğrencilerin özgüvenlerini ve başarı inançlarını destekleyebilir. Bu yöneticiler, öğrencilere özgür bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun alanlarda başarı elde etmelerini teşvik edebilirler. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini ifade etme ve sorumluluk alma becerilerini geliştirerek öğrenci motivasyonunu artırabilirler. Ayrıca olayları kişisel davranışlarına bağlı olarak değerlendirme becerisine sahip okul yöneticileri, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenci motivasyonunu artırabilirler. Bu yöneticiler, öğrencilerin hatalardan ders çıkarma ve başarıya giden yolda engelleri aşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Aynı zamanda, öğrencilerin sorumluluk alma ve proaktif davranışlar sergileme konusunda teşvik edilmesiyle öğrenci başarıları artırılabilir.

Okul Yöneticilerinin Kişilik Türlerinin Okul İklimi ve Öğrenme Ortamı Üzerindeki Etkileri

Okul yöneticilerinin kişilik tipleri, okul iklimi ve öğrenme ortamı üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Okul yöneticilerinin pozitif, destekleyici ve adil bir liderlik sergilemesi, öğrencilerin motivasyonu, katılımı ve başarıları için uygun bir ortam oluşmasını sağlar (Özdoğru & Güçlü,

2021). Çalışkanlık ve hedef odaklılık kişilik özelliğine sahip okul yöneticileri, okulda çalışma disiplini ve öğrenci odaklı bir kültürün oluşmasını teşvik edebilir. Bu yöneticiler, öğretmenlere ve diğer personele kaynakları etkili bir şekilde kullanma, hedefler belirleme ve öğrencilere destek sağlama konusunda rehberlik edebilirler. Böylece, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonu ve başarısı artırılarak olumlu bir okul iklimi oluşturulabilir (Yıldırım & Akdoğan, 2019). Kendi kararlarını yaşama geçirme özgürlüğüne inanan okul yöneticileri, öğretmenlerin ve diğer personelin özerkliklerini ve yaratıcılıklarını destekleyebilir. Bu yöneticiler, öğretmenlere pedagojik özgürlük sağlayarak öğrenme ortamının çeşitliliğini ve yenilikçiliğini teşvik edebilirler. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sunmalarını ve öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmelerini destekleyebilirler (Sezgin Nartgün & Demirer, 2020). Olayları kişisel davranışlarına bağlı olarak değerlendirme becerisine sahip okul yöneticileri, olumlu bir öğrenme ortamı ve güvenli bir okul iklimi oluşturabilirler. Bu yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında etkili iletişimi teşvik ederek ilişkilerin güçlenmesine yardımcı olabilirler. Ayrıca, olumsuz durumları olumlu sonuçlara dönüştürme becerisiyle öğretmenlerin ve öğrencilerin sorun çözme yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunabilirler.

Bu bağlamda, okul yöneticilerinin kişilik tipleri, öğrenci motivasyonu, başarısı, okul iklimi ve öğrenme ortamı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri, çalışkanlık ve hedef odaklılık, kendi kararlarını yaşama geçirme özgürlüğüne inanma ve olayları kişisel davranışlarına bağlı olarak değerlendirme becerilerini kullanarak öğrencilerin motivasyonunu artırabilir, başarılarını destekleyebilir, olumlu bir okul iklimi oluşturabilir ve öğrenme ortamını zenginleştirebilir (Türkoğlu & Konan, 2017).

Bu nedenle, okul yöneticilerinin kişilik türlerinin incelenmesi, okul yönetimi alanında daha etkili liderlik stratejilerinin ve yönetim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin kişilik türlerinin öğrenci başarısı, okul iklimi ve personel etkileşimleri üzerindeki etkilerini anlamak, eğitim politikalarının ve stratejilerinin belirlenmesinde önemli bir bilgi kaynağı oluşturabilir. Bu nedenle araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kişilik türlerini incelemektir. Kişilik türleri, bireylerin davranış, düşünce ve duygusal tepkilerini belirleyen kalıplardır. Okul yöneticileri, okulların yönetiminde önemli bir rol oynayan ve öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel arasında bir köprü görevi gören kişilerdir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin kişilik türlerini anlamak ve bu özelliklerin okul yönetimi üzerindeki etkilerini incelemek, eğitim yönetimi alanında önemli bir adımdır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

1. Okul yöneticilerinin kişilik türleri hangi düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin kişilik türleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin kişilik türleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Okul yöneticilerinin kişilik türleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu araştırma okul yöneticilerinin görüşlerine göre kişilik özelliklerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma okul yöneticilerinin kişilik türlerini betimsel tarama modeli ile incelemeyi amaçlayan bir nicel araştırmadır. Araştırmada üzerinde çalışılan olay, kişi veya durum uygun koşullarda ve olduğu şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim döneminde Kahramanmaraş'ın Onikişubat ve Dulkadiroğlu illerinde görev yapan 115 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Can'a (2018) göre 5000 kişilik bir evren için $p \leq .050$ anlamlılık için homojen dağılım göstermesi durumunda 234 sayısı yeter kabul edilmektedir. Bu bağlamda 155 kişilik bir evren için araştırmada kolay örnekleme yöntemiyle seçilen 113 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmaya katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler.

Değişkenler	n	%
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	26	23
Kadın	87	77
<i>Okulundaki Hizmet Süresi</i>		
3 yıl ve altı	24	21.2
4-7 yıl	42	37.2
8-11 yıl	20	17.7
11-15 yıl	11	9.7
16 ve üzeri	16	14.2
<i>Kıdem</i>		
6-11 yıl	46	40.7
12-17 yıl	14	12.4
18-23 yıl	7	6.2
<i>Okul Türü</i>		
İlkokul	35	31
Ortaokul	42	37.2
Lise	36	31.9
Toplam	113	100

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliği için Cronbach Alpha değerleri uygun analiz programı ile hesaplanmıştır. Güvenirlik, bir ölçme sisteminde bütün soruların birbiriyle tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini ortaya koyan bir kavramdır (Özdamar, 1999). Güvenirlik hesaplanmasında Cronbach Alpha değerlerinin yorumlanmasında kabul edilen aralıklar;

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değil,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise oldukça güvenilir,

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise yüksek derecede güvenilir bir ölçektir şeklindedir.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçeğe İlişlin Güvenirlik Analizi Değerleri.

Ölçek ve Alt Boyutları	n	Cronbach's Alpha
Kişilik Türleri	24	.842
Kontrol	12	.763
Sorun Çözme Eğilimi	12	.750

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki form kullanılacaktır. Birinci kısımda araştırmaya dahil olan kişilerin demografik özellikleri belirlenmek için araştırmacı tarafından geliştirilen form. İkinci kısımda ise Bolat ve Antalyalı (2023) tarafından geliştirilen kişilik özellikleri ölçeği kullanılmıştır. Kişilik Özelliği Ölçeği 24 maddeli ve “Kişilik türleri, kontrol ve sorun çözme eğilimi” olmak üzere üç alt boyutlu bir ölçektir. Ölçek maddeleri cevapları; Beni tam tanımlıyor (7), Beni iyi tanımlıyor (6), Çoğunlukla (5), Kararsızım (4), beni orta düzeyde tanımlıyor (3), Beni az tanımlıyor (2), Beni hiç tanımlamıyorum (1) olmak üzere yedi seçenekli bir yapıdadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenme ve değerlendirme aşamasında uygun program kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların çözümlenmesinde tanımlayıcı sayısal yöntemlerden (Ortalama, Sayı, Standart sapma ve Yüzde) kullanılmıştır. Homojen dağılım analizi yapıldıktan sonra sayısal değerlerin karşılaştırılmasında iki değer arasındaki farkı t-testi, tek yönlü kıyaslamada ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde, demografik verilerin tanımlanması için frekans analizi kullanılmıştır. Okul yöneticilerin cinsiyetlerine göre ölçek puanları arasındaki fark için 0,05 anlamlılık düzeyinde T-Testi kullanılmıştır. Okul türü ve kıdem ile kişilik özellikleri arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere göre sunulmuştur.

Okul yöneticilerinin kişilik türleri hangi düzeydedir?

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kişilik türlerine ilişkin betimleyici analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Kişilik Tür Algı Düzeyleri.

	n	Min	Max	Ortalama	Std. Hata payı
Kişilik Türleri	113	2,21	6,83	3,6995	.70650
Kontrol	113	2,08	7,00	3,7109	.86725

Sorun Çözme Eğilimi	113	1,92	6,67	3,6881	.72578
---------------------	-----	------	------	--------	--------

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Kişilik özellikleri ölçeğinin kontrol boyutuna ilişkin yanıtlarının aritmetik ortalamasının 3.71 olduğu görülmektedir. Sorun çözme eğilimine ilişkin aritmetik ortalamaya bakıldığında ise bu değer 3,68 olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise kontrol boyutunun standart sapma değerinin 0.867, sorun çözme eğiliminin ise 0.725 olduğu görülmektedir. Bu değerler sonucunda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak kontrol odaklı oldukları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kişilik türleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kişilik türlerinin cinsiyet bağımsız değişkenine göre nasıl bir farklılık gösterdiğine ilişkin t-Testi analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulunan t-Testi Değerleri.

	Cinsiyet	n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kişilik Türleri	Erkek	26	3,6859	,78468	,111	,701
	Kadın	87	3,7035	,68629	,103	
Kontrol	Erkek	26	3,6186	,91566	,617	,805
	Kadın	87	3,7385	,85582	,595	
Sorun Çözme	Erkek	26	3,7532	,76756	,520	,750
	Kadın	87	3,6686	,71629	,501	

Tablo 4 incelendiğinde Elde edilen bulgulara göre kişilik türleri (p: ,701; $p>0,05$) ve alt boyutları olan kontrol (p: ,805; $p>0,05$) ve sorun çözme eğilimi (p: ,750; $p>0,05$) ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin kişilik türleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Okul türü değişkenine göre yapılan ANOVA (Analysis of Variance) analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulunan ANOVA Değerleri.

Boyutlar	Okul Türü	n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Kişilik Türleri	İlkokul	35	3.62	,805		
	Ortaokul	42	3,85	,701	1,707	,186
	Lise	36	3.58	,585		
Kontrol	İlkokul	35	3,64	,880		
	Ortaokul	42	3,87	,872	1,307	,275
	Lise	36	3,58	,840		

Sorun Çözme	Okul Türü	n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
	İlkokul	35	3,60	,898		
	Ortaokul	42	3,83	,701	1,386	,254
	Lise	36	3,59	,532		

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin okul türleri ile kişilik türleri arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır (F 1,707; $p>0,05$). Ayrıca kişilik türlerinin alt boyutlarından olan kontrol (F 1,307; $p>0,05$) ve sorun çözme eğilimi (F 1,386; $p>0,05$) ile okul türü arasında da herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin kontrol ve sorun çözme eğilimlerinin diğer okullar ile kıyaslamada biraz daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Analiz sonucunda herhangi bir farklılık bulunmadığı için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespitine ilişkin Post-Hoc testine gereksinim duyulmamıştır.

Okul yöneticilerinin kişilik türleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Kıdem değişkenine göre yapılan ANOVA (Analysis of Variance) analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulunan ANOVA Değerleri.

Boyutlar	Kıdem	n	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Kişilik Türleri	1-5	46	3,62	,766		
	6-11	46	3,81	,692		
	12-17	14	3,55	,516	,760	,519
	18-23	7	3,74	,739		
Kontrol	1-5	46	3,61	,930		
	6-11	46	3,85	,829		
	12-17	14	3,52	,723	,817	,487
	18-23	7	3,78	,972		
Sorun Çözme	1-5	46	3,63	,801		
	6-11	46	3,77	,710		
	12-17	14	3,58	,576	,380	,767
	18-23	7	3,70	,639		

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticilerinin kıdemleri ile kişilik türleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır (F,760; $p>0,05$). Analiz sonucunda herhangi bir farklılık bulunmadığı için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespitine ilişkin Post-Hoc testine gereksinim duyulmamıştır. Ayrıca kişilik türlerinin alt boyutlarından olan kontrol (F ,817; $p>0,05$) ve sorun çözme eğilimi (F ,380; $p>0,05$) ile kıdem arasında da herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda 6-11 yıl arasında çalışma süresine sahip olan okul yöneticilerinin kontrol ve sorun çözme eğilimlerinin diğer kıdemler ile kıyaslamada biraz daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Analiz sonucunda herhangi bir farklılık bulunmadığı için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespitine ilişkin Post-Hoc testine gereksinim duyulmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve bu özelliklerin cinsiyet, okul türü ve kıdem demografik değişkenleri ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada kişilik özelliği iki alt boyut ile incelenmiştir. Bu iki boyut ile okul yöneticilerinin cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre farklar incelenmiştir.

Okul yöneticilerin kişilik türü ve cinsiyet arasındaki farklılığa ilişkin yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu kapsamda Ünal (2000), Ercan ve diğerleri (2015), Dönmez (2018) ve Günay Süle (2019) tarafından yapılan çalışmalarda benzer sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuçların aksine Yelboğa (2006), Cömert ve Dönmez (2018) ve Demir ve Arabacı (2021) tarafından yapılan çalışmalar da kişilik türlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerin görev yaptıkları okul türü ile kişilik türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cömert ve Dönmez (2018) ve Yelboğa (2006) tarafından yapılan çalışmalarda okul türleri ile kişilik türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığına dair benzer sonuca ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin kıdemleri ile kişilik türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu kapsamda Ercan ve arkadaşları (2015) ve Günay Süle (2019) tarafından yapılan çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuçların aksine Yelboğa (2006), İstengel (2006) ve Demir ve Arabacı (2021) tarafından yapılan çalışmalar da okul yöneticilerinin kıdemleri ile kişilik türleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir.

Okul yöneticilerin kişilik türü ve cinsiyet değişkenine yönelik sonuçları:

Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre kişilik türleri alt boyutlarından kontrol ve sorun çözme eğilimi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerin okul türleri ve kişilik türleri değişkenine yönelik sonuçları:

Okul yöneticilerinin okul türleri ile kişilik türleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca kişilik türlerinin alt boyutlarından olan kontrol ve sorun çözme eğilimi ile okul türü arasında da herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Okul yöneticilerin kıdemleri ile kişilik özellikleri değişkenine yönelik sonuçları:

Okul yöneticilerinin kıdemleri ile kişilik arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca kişilik türlerinin alt boyutlarından olan kontrol ve sorun çözme eğilimi ile kıdem arasında da herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda okul yöneticilerin kişilik özelliklerinin bu sayılan demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu önerilerde bulunulmuştur;

- Yapılan bu çalışma kapsamında farklı illerde ve farklı kademelerdeki okul yöneticileri üzerinde de incelenmesi önerilmektedir.
- Ayrıca bu çalışmada okul yöneticilerinin kişilik özellikleri nicel olarak incelendiğinden dolayı başka bir çalışmada farklı bir yöntem kullanılabilir.
- Ayrıca kişilik özellikleri sadece okul yöneticilerine değil aynı zamanda öğretmenlere de uygulanabilir.
- Araştırma farklı bağımsız değişkenler ele alınarak tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akan, D., & Yarım, M. A. (2019). İlkokul Öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 223-233.
- Alver, B., Ada, Ş., & Çakıcı, D. (2010). Okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 55-70.
- Aslanargun, E. (2016). Okul yöneticilerinin güç türleri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(3), 3-28.
- Başaran, M., & Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 949-963.
- Beyhan, A. ve Erdoğan, S. (2022). Okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 817-835.
- Bilgin Yurdaöz, A., & Cemaloğlu, N. (2021). Okul yöneticilerinin A Tipi ve B Tipi kişilik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 162-191.
- Bolat, Ö., & Antalyalı, Ö. L. (2023). PS Kişisel Eğilimler Envanterinin Psikometrik Özellikleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(2).
- Can, A. (2018). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, H. (2018). Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışları hakkındaki görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 104-121.
- Çukuroğlu, S., ve Kıral, E. (2021). Veli liderliğine ilişkin öğretmen algıları. *MSGSU Sosyal Bilimler*, 1(23), 545-569.
- Demir, A. H., & Arabacı, İ. (2021). Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik türleri ile mesleğe yönelik tutum ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 1-21.
- Doğan, E., & Sönmez, E. (2022). Türkiye'de okul yöneticilerinin güç kaynakları üzerine gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 679-700.
- Doğan, E. (2022). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının örgütsel çıktılara etkisinin incelenmesi: bir meta-analiz çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1337-1369.
- Dönmez, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve Kişilik Türlerinin belirlenmesi (Sakara İl Örneği)* (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi Turkey)
- Ercan, G., Ercan, G., & Altunay, E. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(2), 120-143.
- Ertürk, R. (2021). Okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları arasındaki ilişki. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-72.
- Günay Süle, G. (2019). *Okul yöneticilerinin Kişilik Türleri ile ruhsal liderlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Günay Süle, G., & Kıral, E. (2022). The Relationship between School Principals' Personality Traits and Spiritual Leadership Level. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 857-872.
- İstengel, A. M. (2006). *Okul rehber öğretmenlerinin Kişilik Türleri ve iş stresleri arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi* (Doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karakuş, M., & Çankaya, İ. H. (2009). Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin çatışma çözme stratejileri üzerindeki etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 111-118.
- Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1),1-30.
- Özdamar, K.(1999). *Paket Programları ile İstatistiksel Veri Analizi-1*. 2.Baskı, Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdoğru, M., & Güçlü, N. (2021). Okul yöneticilerinin yaptıkları yönetsel hataların mesleki gelişim ve öğrenme bağlamında incelenmesi: Hatalardan öğrenme. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 46-62.
- Öztaş, M., Boydak Özcan, M., & Nanto, Z. (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-37.
- Ramazanoglu, M., & Toyok, E. H. (2018). Teacher Candidates' Anxieties Regarding Facebook Usage in Education. *Journal of Education and Training Studies*, 6(n11a), 229-235.
- Sezgin Nartgün, Ş., & Demirer, S. (2020). Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 343-362.
- Türkoğlu, D., & Konan, N. (2017). Okul yöneticilerinin işkoliklik ve narsistik düzeyleri arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 31-50.
- Toyok, E. H., & Uçar, L. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon: Bir ilişkisel tarama modeli. *EKEV Akademi Dergisi*, 76, 109-126.
- Ünal, S. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin kişilik türleri ile toplam kalite yönetimi ilişkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, S., Yılmaz, M., & Karakaya, Y. (2018). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 662-675.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 8(2), 196-217.
- Yıldırım, K., & Akdoğan, E. (2019). Okul yöneticilerinin duygusal yükünün karar verme sürecine etkisi açısından incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 20-30.
- Yılmazlar, O., & Camadan, F. (2019). Psikolojik danışmanların yabancılaşması üzerinde algıladıkları okul müdürlerinin liderlik stillerinin rolünün incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 411-449.

BÖLÜM 6

HOMO SACER VE BİR İSTİSNA HALİ OLARAK ZORUNLU EĞİTİM

¹Umay UÇAR, Ayşe ERKAYA², Hamit ÖZEN³, Taner ATMACA⁴

Özet

Agambenyan düşünce, "İstisna Hali" kavramı ile, modern devletlerin nasıl istisnai durumları kullanarak hukukun dışına çıktığını ve bireylerin temel haklarını askıya alabildiğini ortaya koyarken "Homo Sacer" ile de toplumun dışına itilmiş; modern dünyada yaşayan, ancak varlığı göz ardı edilen insanı sosyolojik olarak inceler. Bu çalışmanın amacı, Agamben'in istisna hali ve homo sacer kavramlarından yola çıkarak zorunlu eğitimin kutsal insan oluşturmadaki işlevselliğini ortaya koymaktır. Eğitim, Agamben'in perspektifinden, devletin hükümlerle kurma ve biyopolitik kontrol sağlama çabalarının bir parçası olarak değerlendirilmekte ve homo sacer yaratan istisna halinin bir mikrokozmosu olarak görülmektedir. İstisna haline getirilmiş zorunlu eğitim ile öğrenciler - sistemin ayrılmaz bir parçası olmakla birlikte- insan olarak doğmakla kazanılmış; biricik, şahsına özel olma haklarından mahrum edilerek standart ve homojen insan tipine dönüştürülen, dışlanmış birer homo sacer halindedirler. Toplum içindeki eşitsizliğin meşru görülmesini oluşturduğu istisna haliyle sağlayan zorunlu eğitim, okullar aracılığıyla öğrencilere uygulanan disiplin (biyo-politika) ile bireylerin "uysallığını" sağladığı gibi devlet otoritesinin kabul edilmesini temin eder.

Anahtar Kelimeler: Agamben, Homo Sacer, Zorunlu Eğitim

GİRİŞ

Frankfurt Okulu filozofları, 20. yüzyılın başlarında, totaliter devletlerin nasıl ortaya çıktığı, kendilerini nasıl sürdürdükleri ve nasıl meşru hale geldikleri üzerine derinlemesine çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar, güç, yasa ve bireylerin egemen güçlerle olan ilişkilerini irdelemeyi amaçlar. Bu düşünce akımının önde gelen isimlerinden biri olan Agamben, özellikle bireylerin egemen güçler tarafından haklarının ve özgürlüklerinin elinden alınarak olağanüstü durumların normalleştirildiğini vurgular. Agamben, bu durumu 11 Eylül saldırıları (Kruger, 2005) ve Covid-19 salgını (Salzani, 2021) örnekleri üzerinden ele alır. Eğer yasal olarak kabul edilen durumlar aslında olağanüstü haller ise, mevcut hukuk düzeni de bir tür istisna haline dönüşür. Bu bağlamda Agamben (2017), "Artık hepimiz toplama kampındayız" şeklinde bir ifade kullanır. Burada "toplama kampı" terimi, sadece tarihi bir olayla sınırlı kalmaz; güvenlik önlemleri, gözetim, vatandaşlık hakları ve özgürlükler gibi çağdaş toplumsal ve siyasi meselelerle ilişkilendirilir. Agamben'in bu sözleri, modern toplumlarda güç ve denetimin bireylerin hayatları üzerindeki artan müdahalesini ve bireylerin hak ve özgürlüklerinin giderek daraltılmasını eleştirir. Aynı zamanda, kriz veya olağanüstü durumlar sırasında temel hakların askıya alınabileceğini ve bireylerin bu durumlarda nasıl savunmasız hale gelebileceğini de vurgular.

Agamben'in toplum hakkında ciddi kaygıları bulunmaktadır ve o, demokratik değerlerin korunmasının gerekliliği üzerinde durur. Ona göre, 'Artık hepimiz toplama kampındayız' demek, devletin ve toplumun bireysel yaşamlara müdahalesinin arttığı ve bunun demokrasi ile insan hakları için tehdit oluşturduğu anlamına gelir. Bu tespitten hareketle, bu çalışmanın amacı Agamben'in 'istisna hali' kavramı çerçevesinde, zorunlu eğitimin nasıl bir 'kutsal insan' yaratmak için kullanıldığını incelemektir.

¹Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir, umayucar@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0001-7955-1718>

²Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Manisa, ayseerkaya26@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0532-2493>

³Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hamitozen@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7604-5967>

⁴Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, taneratmaca@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9157-3100>

Bu analiz, öncelikle zorunlu eğitim kavramına eleştirel bir perspektiften yaklaşımı ele alacaktır. İlk olarak, Michel Foucault'nun düşünceleri çerçevesinde, zorunlu eğitimin kültür endüstrisi, ceza ve disiplin süreçlerine nasıl entegre olduğunu, sınav ve ödev yoluyla bireyin 'homo sacer' kavramına nasıl dönüştüğünü inceleyecektir.

Giorgio Agamben'in (2017) 'istisna hali' teorisinde, devletin olağan hukuk süreçlerini ve kurallarını geçici olarak askıya alabilme yetkisi vurgulanmaktadır. Bu, devletin bireylerin hak ve özgürlüklerini sınırlayabileceği bir ortamı mümkün kılar. Eğitim, toplumun değerlerini, normlarını ve ideolojilerini yansıtan bir araç olarak kabul edildiğinden, devlet veya hükümet, istisna hali durumunda eğitim sistemini manipüle edebilir ve belirli bir insan tipi yetiştirilmesini veya belirli bir ideolojinin yayılmasını hedefleyebilir (Jasinski, 2018).

Bu bağlamda, Agamben'in felsefesinden yola çıkarak bu çalışmanın alana katkı sunacağını düşünmekteyiz. Çünkü felsefe, toplumsal ve siyasi süreçlerin analizi için kullanılan bir araçtır. Agamben'in istisna hali kavramını kullanarak bilim insanları ve araştırmacılar, olağanüstü durumların veya istisnai durumların toplumsal yapıları, insan haklarına ve demokratik süreçlere olan etkilerini daha iyi anlayabilirler. Bu, sadece toplumsal bilimlerde değil eğitim bilimleri alanında da eğitim aracılığıyla toplumun daha iyi çözümlenmesine yardımcı olabilir. Bu doğrultuda Agamben'in düşüncesi, eğitim kurumlarının nasıl kullanıldığını ve manipüle edildiğini anlamak için bir çerçeve sunabilir. Bu durum, eğitim sistemlerinin eleştirel bir şekilde incelenmesine ve potansiyel olarak birey haklarının ve özgürlüklerinin korunması için daha iyi politika ve uygulamaların geliştirilmesine yol açabilecektir.

İstisna Hali: Gücün Gizemine Yön Veren Kurmaca

Agamben, ABD'nin Irak'ı işgalinden sonra yazdığı "State of Exception" (2008) adlı eserinde ortaya koyduğu Batılı toplumlarda totaliterlik ve demokrasi arasındaki geçişkenliği açıklamayı hedefleyen istisna halini "bir kriz durumunda düzenin devamlılığı için hukukun kendini askıya alması" olarak tanımlamıştır (Agamben, 2021). Kriz durumlarının, toplumsal güvenlik açısından genel bir tehdit oluşturmasının yanı sıra, siyasi belirsizlik durumlarına da yol açabildiği gözlemlenmektedir. Peters (2014) tarafından belirtildiği üzere, belirsizlik zamanlarında, istisna hali, egemen gücün mutlak yetkisinden ziyade, hukuki bir boşluk olarak tanımlanması daha isabetli olacaktır. Burada önemli olan, hukukun tamamen reddedilmesi veya askıya alınması değil, hukukun uygulanmasında belirli istisnaların uygulanmasıdır. Agamben, Carl Schmitt'in 'Egemen olan, istisna haline karar verendir' şeklindeki sözüne işaret ederek (Bora, 2022), bu durumun hukukun egemen güç tarafından nasıl esnetilebileceğinin altını çizer. Bu yaklaşım, hukukun kriz zamanlarında nasıl uygulandığına dair önemli bir perspektif sunar ve egemen güçlerin istisna hallerinde nasıl hareket edebileceği konusunda teorik bir çerçeve sağlar. İstisna halinin iktidarla olan bağlantısını anlamak için Agamben'in istisna haline verdiği önemi kavramak gereklidir. Agamben'e göre iktidar ve hukukun kökenleri, bireysel hakların siyasi yapılanma ve toplum içerisinde korunması amacını değil, bireyleri haklarından mahrum bırakma amacını güden bir tahakküme dayanmaktadır. Bu bağlamda, hukukun varlığının, hakları koruma amacından ziyade, mevcut durumu kontrol etmek ve gerektiğinde yok etmek amacıyla var olduğu iddia edilebilir. Physis olarak adlandırılan doğal hayata karşıt bir durum olarak, bireylerin siyasi bir topluluk çatısı altında bir araya gelmesiyle ortaya çıkan şiddet (dike) ve adalet (bias) kavramlarını kapsayan 'nomos' kavramı, iktidarın temelini oluşturur. Bu, politik ve hukuki düşüncede, iktidarın doğasını ve işleyişini anlamak için kritik bir kavramsal çerçeve sunar. 'Nomos', bu anlamda, toplumsal düzenin ve adaletin temelini oluştururken, aynı zamanda iktidarın nasıl uygulandığını ve dağıtıldığını da açıklar.

İktidar, Sapio (2010) tarafından belirtildiği üzere hem istisna hali yaratan hem de yasal zeminde şiddet uygulama kapasitesine sahip bir yapı olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, Giorgio Agamben'in şiddet kavramına yaklaşımının analizi önemlidir. Agamben'e göre, siyasi iktidar şiddet olmaksızın var olamaz ve şiddet, yekpare bir yapı olarak değil, çeşitli biçimleri ve yönleriyle ele alınmalıdır. Egemen gücün uyguladığı şiddet, hukuk sistemini oluşturur fakat hukuk tarafından kısıtlanmaz. Michel Foucault'nun ifadeleriyle, bu şiddet, "öncelikle bireyi, egemenin yönettiği bir nesne haline getirir ve ardından onun

tüm süreçlerini ve davranışlarını, egemene itaat etmesi için izler ve normallikten sapmaları düzeltmek için gerekli görüldüğünde cezalandırır" (Knoff, 2023). Bu analiz, iktidarın ve şiddetin hukuk ve siyaset bilimi alanında nasıl işlediğine dair derinlemesine bir anlayış sunar ve egemen güçlerin bireyler üzerinde nasıl bir kontrol ve düzenleme mekanizması işlettiğini açıklar. Yani saf şiddet iktidarın beden üzerinde tezahür ettirdiği bir araçtır. Gözetim ve disiplin gibi incelikli ve dolaylı yöntemlerle toplumsal düzeni şekillendirir. Örneğin Agamben, 11 Eylül saldırıları sonrası devlet kurumlarına bireylerin iletişimlerini kontrol etmesi için verilen yetkiyi bir şiddet türü olarak ele alır (Agamben, 2021). Bireylerin de farkında oldukları bu kontrol mekanizması, Foucault tarafından biyo-politik kavramı ile biyolojik olanın politikanın kontrolünde bir nesne haline gelmesinin etkisi olarak tanımlanmıştır. Agamben ise var olan tüm siyasetin her zaman için biyo-politik olduğunu savunmuştur (Hopkins, 2019).

İstisna hallerinin oluşması Agamben tarafından tarih boyunca yasa ile yasa dışı arasındaki ilişkiye dayandırılarak açıklanmıştır. Bu noktada klasik dönemden birkaç örnek verse de Agamben için en belirgin örnek Birinci ve İkinci Dünya Savaşları zamanının Almanya'sıdır. Agamben, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Almanya'nın içinde bulunduğu siyasî ve ekonomik kriz nedeniyle olağanüstü hâl durumuna geçtiğini belirtmektedir. Bunun sonucunda olağanüstü hâl-yasayla yasa dışı arasında gezinen potansiyel Nazi Rejimi tarafından kalıcı hale getirilmiştir. Burada Agamben, Hitler'in bir diktatör olarak tanımlanamayacağını savunur. Hitler var olan anayasal düzeni yok etmemiş; aksine anayasal düzeni askıya alarak bir istisna hali oluşturmuştur (Agamben, 2017).

Agamben, çağdaş dönemde istisna halinin uzamasının ve tipik olarak yasadışı olanın meşrulaştırılmasının devam ettiğini ileri sürmektedir. Bu olgu sadece otoriter rejimlere özgü olmayıp, Jasinski (2018) tarafından açıklandığı üzere liberal demokrasilerde de görülmektedir. Bir istisna halinin ortaya çıkmasının ön koşullarını araştırırken, 'potansiyel' kavramı çok önemli hale gelmektedir. Agamben (2017) tarafından ifade edildiği üzere, bu kavram belirli eylemlerin gerçekleşme olasılığı ile ilgilidir. Bu çerçevede, bir hukuk sisteminin varlığı, doğası gereği, sınırları dışında kalan eylemler için potansiyel barındırır. Bu potansiyelin olmadığı bir istisna hali savunulamaz. Dahası Agamben, şiddetin kendisinin, egemenliğin özüne dahil olan ve 'Egemen'i ortadan kaldırma yeteneğini kapsayan bir potansiyel biçimi içerdiğini öne sürer. Bu yorum, Walter Benjamin'in 'yasa koyucu' ve 'yasa çiğneyici' olarak ikiye ayırdığı şiddet kategorizasyonunun incelenmesini gerektirmektedir. Agamben'in saf şiddet kavramıyla uyumlu olan ilki, egemen otoritenin temelinde yatan içsel gücü ifade eder. Egemenin yetkisinde olan bu şiddet türü, statükonun korunmasında ve özellikle polis tarafından güç kullanımında takdir yetkisinin kullanılmasında etkilidir. Kruger (2005) ise bunun aksine, 'yasayı yok eden' şiddeti, egemen gücü yıkmak veya devirmek amacıyla egemen olmayan varlıklar tarafından kullanılan veya potansiyel olarak kullanılan güç olarak tanımlamaktadır.

Tam Faillik ve Haklardan Arınık “Çıplak” Kutsal İnsan: Homo Sacer

İstisna halinin bir sonucu olarak Agamben felsefesinin en popüler ve bilindik kavramı olarak “*homo sacer*” ortaya çıkar. Homo sacer, Agamben tarafından Foucault'un modern dünyaya ait olarak aktardığı bireyin metalaştırılması ve biyo-politik kavramlarıyla ilişkili olarak tanımlanmıştır. Agamben'e göre homo sacer, Antik Roma hukukundan alınan bir kavram olarak “*kurban edilemeyen ama öldürülebilen insan*”ı simgeler. Bu kavram insanın aslen devlet ve hukuk kavramlarıyla her zaman bağlantılı olduğu tezini savunur; politik hayatla olan ilişkisi ondan dışlanmak olan insanı tanımlar (Rajaram ve Grundy-Warr, 2004). Burada dışlanan insanı daha iyi anlamak gerekir. Aksoy'a (2016) göre:

Homo sacer, bir hukuksal düzlemden dışlanıp bir diğerine dâhil edilmiş bir figür değildir. Mevcut bütün hukuksal düzlemlerden aynı anda dışlanmıştır. Homo sacer olduğu ilan edilen kişi, bütün hukuksal düzlemlerden ihraç edildiği için tam anlamıyla hukuksuz kalmış bir kişidir. Bu kişi Agamben'e göre her türlü hukuksal ilişkiden soyutlanmış ve arındırılmış bu figür “çıplak hayat”tır.

Homo sacer kavramını daha iyi anlayabilmek adına bakılması gereken diğer iki kavram ise “*bios*” ve “*zoe*” kavramlarıdır. Bios kavramı, özel, niteliksel veya kültürel bir yaşam biçimini ifade eder. Agamben bu terimi, bireyin toplumsal, siyasal ve kültürel bağlam içinde yaşadığı ve kendini ifade ettiği özgül hayatı tanımlamak için kullanır ve bir kişinin toplumsal rolleri, kişisel seçimleri ve kimlikleri gibi unsurları içerir. Zoe ise tüm canlı varlıklara ait olan ve temel yaşam süreçlerini içeren basit yaşam formunu ifade eder. Bu, solunum, beslenme ve üreme gibi temel biyolojik işlevlerle ilgilidir. Yaşayan her şey “*zoe*”ya sahiptir ancak yalnızca insanlar “*bios*”a erişebilirler (Masters ve Regilme, 2020).

Politik hayat ve hukuk sistemlerinin varlığı, insanın sahip olduğu *zoe*'yu *bios*'un ön koşulu olmaktan çıkarıp tamamen onun kontrolüne bırakır. Bu biyo-politika, egemen olan gücün iktidarının kökünü oluşturur yani *zoe*'nun kontrolü. Siyasi sistemler ve özellikle demokrasi kendini *zoe*'nun koruyucusu olarak tanımlar. Ancak *zoe*'nun varlığının korunabilir olduğu durumda varlığının yok edilmesi de bir potansiyel olarak ortaya çıkar. Bu iki potansiyelin arasında istisna hali bulunur. İstisna halinin sonucu olarak ortaya çıkan “*homo sacer*” hukukun askıya alınmasıyla doğan yeni hukukun öznesidir. Diğer bir deyişle hukuk askıya alındığı durumlarda ortaya çıkar ve varlığı zamanla hukuk dışı olmaktan çıkıp hukukun parçası haline gelir (Agamben, 2017). *Homo sacer*'in varlığı, iktidarın varlığıyla doğrudan ilintilidir. İktidar olan ve istisna halini belirleyebilen kişi ya da zümre, bir kişiyi *homo sacer* yaptığı gibi diğer herkesi de *homo sacer* yapma kudretine sahiptir. Bu sebeple devlet politikalarının herkese ulaşabildiği ve kontrol mekanizmalarının bu denli geliştiği bir dönemde *homo sacer*, siyasetin merkezi konumundadır. “*Zoe*”nun şiddete açık hale getirilmesi ve kutsal insanların var olma olasılığı, toplum içindeki herkesin hem *homo sacer* potansiyeline hem de şiddet faili potansiyeline sahip olmasına sebep olur.

Çağdaş siyasi söylemde, *zoe* (insan yaşamı) ve *bios* (siyasi varoluş) arasındaki etkileşim, geleneksel anlayışların ötesine geçmiştir. Siyasi sistemler, özellikle demokrasiler, *zoe*'nin muhafazası iddiasında bulunurken, bu koruma çabalarının kendisi paradoksal olarak *zoe*'nin yok olma riskini beraberinde getirir. Bu durum, *zoe* üzerinde egemen olan ve onu kapsamlı bir şekilde kontrol eden biyopolitik bir otoritenin varlığını gösterir. Agamben (2017), bu durumu 'istisna hali' kavramı üzerinden ele alır. İstisna hali, *zoe*'nin hem korunması hem de potansiyel olarak yok edilmesi arasındaki geçişken durumu ifade eder ve geleneksel yasaların askıya alındığı yeni bir hukuki gerçekliğin oluşumuna işaret eder. Bu bağlamda, hukuki sisteme giderek daha fazla entegre edilen '*homo sacer*', iktidarın eylemleriyle yakından ilişkilidir. İktidardaki birey veya grup, istisna hali ilan ederek, geniş kitleleri *homo sacer*'e dönüştürme veya bireyleri özel olarak bu statüye atama yetkisine sahiptir. Dolayısıyla, devlet politikalarının tüm bireyleri etkileyebildiği ve kontrol mekanizmalarının gelişmiş olduğu bir dönemde, *homo sacer* merkezi bir siyasi mesele haline gelir. *Zoe*'nin şiddete açık hale gelmesi ve kutsal insanların varlığı ihtimali, toplumdaki her bireyin hem mağdur hem de şiddet uygulayıcı olabileceğine işaret eder, bu da *homo sacer* olgusunun çağdaş siyasetteki önemini ve devlet gücü, hukuk ve insan hayatının değeri arasındaki karmaşık ilişkiyi vurgular.

Modern toplumların şiddetten bağımsız olduğu varsayımı gerçekçi değildir. Baskıcı şiddet (yasayı uygulayan) ve karşı şiddet (suç), doğal ve sosyo-politik boyutlar arasındaki ilişkiyi etkileyen, aynı olgunun iki farklı tezahürüdür. Şiddet, sadece bir araç olmanın ötesinde, bağımsız bir güç olarak işlev görür. Giorgio Agamben, şiddeti, yasanın bir uzantısı ve özgül bir iktidar formu olarak ele alır. Saf şiddet (anomie), yasa (nomos) tarafından ortaya çıkarılmayan şiddettir. Agamben ve diğerleri (2009), şiddeti, kutsallığa dayanan disiplinin bir parçası olarak değerlendirir. İnsan şiddeti, doğal (physis) olgudan ziyade, hukuk (nomos) ile doğal arasındaki ilişkiyi temel alan bir fenomendir. Şiddet, hukukun kutsal ve mitolojik kökenleriyle ilişkilendirildiğinden kutsal bir nitelik taşır (Agamben, 2017). Eski toplumların kurban ritüelleri de bu çerçevede anlam kazanabilir. Agamben, ilkel toplumların, sosyal ve doğal olan arasındaki ilişkiye dayalı potansiyellerini yeniden canlandırmak ve güçlendirmek amacıyla kurban törenleri düzenlediklerini öne sürer.

Agamben'in disiplin ve ceza konusundaki düşünceleri üzerinde Michel Foucault'nun büyük bir etkisi vardır. 20. yüzyılda disiplin ve ceza kavramları, Foucault'nun katkılarıyla geleneksel sosyolojik yaklaşımlardan farklılaşarak yeni bir boyuta ulaşmıştır. Foucault, "Disiplin ve Cezalandırma: Hapishanenin Doğuşu" (1977) adlı eserinde, klasik dönemdeki cezaların, bedeni halka açık bir şekilde cezalandırma ile yapıldığını belirtir. Foucault'ya göre, Aydınlanma döneminde insanlar artık birey olarak değil, disipline edilmesi gereken birer nesne olarak görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde işkencenin azalması ve "hapishane"nin ortaya çıkışı önemli değişiklikler olarak görülür. Eskiden sadece kısa süreliğine tutulan tutsaklar için kullanılan zindanlar, Aydınlanma döneminde bireyleri ıslah etmek ve yeniden şekillendirmek amacıyla hapishanelere dönüşmüştür. Hapishaneler, bireyleri sürekli gözlem altında tutup onların zamanını düzenler, ancak bedenlerini cezalandırmaz. Cezalandırma artık sadece devletin elinde değil, psikiyatristler, gardiyanlar ve diğer bireyler gibi farklı aktörler arasında dağılmıştır (Foucault,1977). Foucault, bu yeni güç ilişkilerinin sadece devlet ve birey arasında değil, bireyler arasında da olduğunu belirtir ve bu ilişkilerin hem kontrol hem de kabul etmeyle ilgili olduğunu vurgular. Birey fizikî varlığının ötesinde bu güç ilişkileri ve beden hâkimiyeti sonucunda ikincil bir varlığa-Foucault bunu "*ruh*" olarak tanımlamıştır-sahip olur. Foucault, bu değişimin ceza kavramını da etkilediğinden bahseder.

Yüzyıllar içinde izin verilen ile yasak olan arasındaki ilişki varlığını korumuştur. Ancak suçun sonucunda cezalandırılması amaçlanan özne değişmiştir. Cezalandırılmak istenen suçlu için bedenin ötesine geçilerek ruha odaklanılmaya başlanmıştır. Cezalandırma olgusu, cezalandırılanın yasaya uygun davranabileceği ve bu davranışı gerçekleştirme isteğini onda uyandırılabilmesi fikrine dayanmaktadır. Cezalandırma Egemen'in haklarına yapılan bir saldırı olarak ele alınıp bu başkaldırıyı ezmeyi amaçlar. Bu süreç bireyleri, Egemen'e uyum sağlayan (normal) ve uyum sağlayamayan (anormal) olarak ayırır. Egemen'e uyum sağlayamayan artık suç işlemiş olmanın ötesinde ruhanî anlamıyla bir anormal varlıktır (Tchurgulia, 2019). Agamben tarafından ele alınan biyo-politik, burada Foucault tarafından tanımlanan haliyle ortaya çıkar. Birey, egemen güç tarafından anormal olarak yargılanır ve tanımlanır; buna dayanarak hayatı ve bedeni düzeltilmek adına politik bir "savaş alanı" haline gelir. Bu savaşta Egemen olanın kullandığı bir araç olarak disiplinin ana amacı uysal bedenleri ortaya çıkarmak ve kontrolünü sağlamaktır. Foucault burada askerlik örneğini kullanmıştır; askerlik sırasında bedenin davranışlarının bütüne uymak üzere tamamen düzenlenmesi Foucault'a göre disiplin toplumunun özünü oluşturur.

Tarihsel süreç boyunca, kabul edilebilir ve yasak olan arasındaki dinamikler sürekli olarak varlığını sürdürmüştür, fakat cezanın amacı ve uygulanış biçimi evrimleşmiştir. Cezalandırma pratiği, bedensel cezadan ruhsal müdahaleye doğru kaymış, bu da cezalandırılan bireyin yasa uyumlu davranışlara teşvik edilmesi ve bu davranışları gerçekleştirme isteğinin uyandırılması fikrine dayanmaktadır. Bu yaklaşım, cezalandırmanın, egemen otoritenin haklarına yapılan saldırılara karşı bir tepki olarak algılandığı ve bu başkaldırıyı bastırma amacını taşıdığı bir paradigma içerisinde yer alır. Bu süreç, bireyleri egemene uyum sağlayan (normal) ve sağlamayan (anormal) olarak sınıflandırır, bu sınıflandırma bireylerin yalnızca yasal ihlalleriyle sınırlı kalmayıp, onların ruhsal durumlarıyla da ilgilenir (Tchurgulia, 2019). Agamben'in biyo-politik teorisi, Foucault'nun bu çerçevedeki tanımlamalarıyla örtüşür. Buna göre, birey, egemen güç tarafından anormal olarak etiketlenir ve bu etiketleme sonucunda, bireyin hayatı ve bedeni, düzeltme ve yeniden şekillendirme amacı güden politik bir alan haline gelir. Bu bağlamda, disiplin, egemen olanın kontrolünü sağlamak ve uysal bedenler yaratmak için kullanılan bir araç olarak işlev görür. Foucault'nun askerlik örneği, disiplin toplumunun temel bir unsuru olarak, bireylerin bedensel davranışlarının toplumun genel düzenine uygun şekilde şekillendirilmesini vurgular. Bu analiz, cezalandırma ve disiplinin, bireylerin ruhsal ve bedensel düzeydeki uyumu üzerinde nasıl etkili olduğunu ve bu süreçlerin toplumsal yapı içinde nasıl işlediğini gösterir.

Michel Foucault, modern toplumların disiplin mekanizmalarını inceleyerek, üç ana kontrol yöntemini tanımlar: hiyerarşik gözlem, normatif yargılama ve organizasyon. Bu yöntemlerin her biri, bireylerin davranışlarını ve düşüncelerini şekillendirmede kritik rol oynar. İlk olarak, hiyerarşik gözlem, kurumsal bir yapı içinde, her bir bireyin kendi altındaki diğer bireyleri gözleme ve kontrol etme yetkisine

dayanır. Bu, güç ilişkilerinin bir ağı oluşturur ve herhangi bir bireyin disiplin sürecine karşı çıkmasını engeller. Gözlem, bireyler üzerinde etki kurmak için temel bir araçtır ve bedenlerin-dolayısıyla ruhların-istenen davranış ve düşünce kalıplarını benimsemesini sağlar. Bu süreçte, bireyler genellikle gözlemlendiklerinin farkındadırlar, bu da onların sürekli bir gözetim altında olduklarını ve sürekli artan verimlilik taleplerine uyum sağlamaları gerektiğini hissettirir. Burada önemli olan sadece sonuçlar değil, sürecin de istenen verimlilikte ve düzende gerçekleşmesidir (Şentürk ve Turan, 2012). İkinci yöntem olan normatif yargılama veya normalleştirme, normal ve anormal kavramlarıyla bağlantılıdır. Bireyler, belirlenen norma göre değerlendirilirler ve bu değerlendirme süreci gözlemle bağlantılıdır. Bireyler, gözlemlendiklerini veya gözlemlenebileceklerini bilirler ve davranışlarını bu normatif yargı sürecine göre düzenlerler; bu şekilde birey kendisinin de bir gözlemcisi haline gelir. Üçüncüsü, Foucault'nun klasik ve modern dönemleri ayırt etmede kullandığı organizasyon kavramıdır. Bu kavram, süreçteki verimliliği maksimize etmek için zamanı, bireyleri ve mekanları amaçlarına göre bölümlendirmeyi içerir. Örneğin, iş saatlerinin belirlenmesi, çocukların yaş gruplarına göre sınıflara ayrılması gibi organizasyon yöntemleri, disiplin sürecini kolaylaştırır. Bu disiplin yöntemleri, bireylerin ve toplumun genel yapısını şekillendiren biyo-politik bir çerçevenin parçasıdır. Biyo-politiğin etkisi sadece hapishanelerle sınırlı kalmayıp, toplumun geneline yayılmıştır.

Foucault'a göre okul ve hastaneler de biyo-politik ve cezalandırma kapsamı içinde politik bir teknoloji olarak bireyi disipline etme aracı işlevi görür. Burada da bireyler yönetilir ve şekillendirilerek normal olana dönüştürülür. Bedenin kontrolü burada da kendini gösterir. Foucault, okulu ayrıca bir kısıtlama alanı olarak görmektedir. Çocukların güvenli ve soyutlanmış bu alanda rutin şekilde bulunmaları; okulu, hapisane gibi bir soyutlama alanı haline getirir. Soyutlanan alanlar, diğer alanlara kıyasla bir heterojenleşme meydana getirirse de bu heterojenleşme organizasyonun bir yönü olarak normalleşmeyi destekler. Ayrı gruplar içinde tüm bireyler iktidarın toplumsal düzeninin içindeki yerlerini bu yalıtılma içinde alırlar (Şentürk ve Turan, 2012). Tüm bu kurumlarda iktidarın varlığının meşru kılınması ve bilginin iktidar tarafından şekillendirildiği şekliyle diğerlerine aktarılması sağlanır. Bilgi, yalnızca pozitivist şekliyle doğa fenomenlerinin algılanmasını ve insan kullanımı için şekillendirilmesini kapsamaz. Toplumsal olarak yeniden yaratılır ve var olan güç ilişkileri tarafından şekillendirilir. Kimin bilgiye ne ölçüde sahip olabileceği ya da sahip olabilecek potansiyele sahip olabileceği iktidar tarafından belirlenir. Bu durum bir bilgi ekonomisini oluşturur. Doktorlar, öğretmenler, askerler ve işçiler sahip oldukları bilgiyi sadece kullanmazlar. Egemen gücün bir aracı olarak harekete geçirir ve bir kontrol mekanizması olurlar. Mikro ilişkilerinde ise kendileri bir iktidar merkezi haline gelirler. Mikro ve makro iktidarlar daha önce söylendiği üzere sadece benzerlik ya da alt-üst ilişkisine sahip değildiler; aynı zamanda birbirlerini var ederler (Foucault, 1977).

Arendt, Foucault gibi bireyin toplum içinde var olduğu fikrini savunur. Ona göre insanlar, insan değil, dünyayı dolduranlardır; çoğunluk hem dilin hem de insan davranışlarının var olmasını sağlar (Arendt, 1994). Arendt gücü "özgürlüğün bir yönü" biçiminde tanımlar. Güç, insanların birlikte çalışmasını sağlayan kapasitedir (Penta, 1996). Özgürlük insan olmanın ön koşuludur; özgür olmakla insan olmak aynı şeydir. Özgürlükten kısıtlanan insan, insanlığından da kısıtlanmış olur (Gordon, 2002). Özgürlüğün ve politik alanın kesişimindeki güç, özgürlüğün bir yönü olmanın ötesinde birlikte çalışma gücüyle özgürlüğün oluşacağı temeli oluşturur. Gücü mümkün kılan ise insanlar tarafından görünebilir olmasıdır. Güç görünürlüğü bireyi şekillendirmek adına kullanılabilir. Gücün yeniden inşası bireyin de yeniden inşasını ve yeni bir dilin kullanımını gerektirir. Bu noktada Agamben'e benzer şekilde özgürlük ve ceza kurumlarının totaliter güçle olan ilişkisini anlamlandırmada Arendt, Holocaust örneğini ele alarak gücün geçici doğasından bahseder. Güç sürekli bir yenilenmeye ihtiyaç duyar. Gücün yenilenmediği durumlarda güce dayanan kurumların gücünün şiddet aracılığıyla devam ettirilmeye çalışılması, gücün yenilenmesine değil, kurumların zayıflamasına sebep olur (Mack, 2009). Cezalandırma bu bağlamda suça eşit bir şiddet gösterisi olarak görülebilir. İntikamın tam tersi olarak affetme ancak cezalandırma mümkünse uygulanabilir.

Arendt'e göre, insanlar yalnızca var olanlar değil, dünyayı şekillendiren varlıklardır; dil ve insan davranışları çoğunluk tarafından sürdürülür (Arendt, 1994). Güç, Arendt tarafından insanların birlikte hareket etme kapasitesi olarak tanımlanır ve bu, özgürlüğün bir yönüdür (Penta, 1996. İnsan olmanın temel bir ön koşulu özgürlüktür ve özgürlükten mahrum bırakılan bir birey, insanlığını da yitirir Gordon, 2002). Güç ve politika arasındaki bu etkileşim, özgürlüğü mümkün kılan bir temel oluşturur. Gücün yeniden inşası, bireyin ve yeni bir dilin kullanımının yeniden inşasını gerektirir. Arendt, gücün geçici doğasını vurgulamak için Holocaust örneğini kullanır. Güç sürekli yenilenmeye ihtiyaç duyar ve yenilenemediğinde, şiddet aracılığıyla sürdürülmeye çalışılan kurumlar zayıflar (Mack, 2009). Bu bağlamda, cezalandırma, suça eşit bir şiddet gösterisi olarak değerlendirilebilir ve affetme, sadece cezalandırmanın mümkün olduğu durumlarda uygulanabilir.

Walter Benjamin (2021)'in modern hukuk bağlamında şiddeti yasa ve adalet ile ilişkilendirdiği göz önünde bulundurulmalıdır. Ona göre, yasa, şiddeti "doğal yasa" olarak kabul ederek, istenilen sonuçlara ulaşmada bir araç olarak görür. Bu durumda, şiddet ve hukuk arasındaki ilişkinin nedenselliğini anlamak önemlidir. Benjamin, bu ilişkiyi birbirini destekleyen ve var eden bir döngü olarak tanımlar. Döngünün ilk aşamasında, şiddet hukuku kurma ve koruma işlevi görür. Daha sonra, şiddetin yarattığı tahakküm, hukukun zeminini hazırlar ve böylece iktidar kendini tesis eder. Yasanın gücü, şiddet aracılığıyla elde edilen güce karşı bireyi yasal sınırlar içinde tutmaya çalışır. Bu noktada, devletin meşru şiddet kullanım hakkı dışında gerçekleşen şiddetin engellenmesi hedeflenir. Bireysel şiddet, yasayı değiştirme potansiyeline sahip olarak görülür ve aynı zamanda yasayı yenileme gücüne de sahiptir çünkü kurumlar, kökenlerinde bulunan şiddet potansiyelinden güç alırlar ve bu potansiyelin kaybı, kurumların çöküşüne yol açar. (Morgan, 2007).

Adorno'ya göre insanın çevresini kontrol altına alması, insanın iç dünyasını da kontrol altına almasına sebep olmuştur (Stojanov, 2012). Bu durum, insanın ufuklarının kontrol ile kısıtlanmasına ve şiddeti kabul edilebilir görmelerine neden olur. Bu rasyonelleştirme süreci, medeniyeti mümkün kılar. Doğayla medeniyet bir çatışma içindedir (Fischer, 2005). Bahsedilen rasyonelleştirme, bilinçli bir düşünmeden çok bilinçaltında ilerleyen bir süreçtir. Toplum, medeniyetin köklerinde yatan kavramları bastırır ve onları görünmez kılar. Medeniyetin özündeki şiddeti kapama yollarından bir tanesi de kültür endüstrisidir. Kültür endüstrisi, toplumda egemen olanın kendi gücünü ve meşrutiyetini sağlamak adına kültür ürünleri (film, kitap vb.) aracılığıyla kendi fikirlerini kitlelere dayatmasıdır. Bu da şiddetin rasyonelleşmesinin diğer bir yönünü oluşturur.

Theodor Adorno'nun görüşleri ışığında, insanların çevrelerini kontrol etme çabaları, iç dünyalarının da benzer şekilde kontrol edilmesine yol açmıştır (Stojanov, 2012). Adorno'ya göre, bu süreç insanların perspektiflerinin ve algılarının sınırlanmasına, dolayısıyla şiddeti daha kabul edilebilir bir hale getirmelerine neden olur. Bu rasyonalizasyon süreci, medeniyetin oluşumunu mümkün kılar. Adorno, doğa ve medeniyet arasında süregelen bir çatışma olduğunu belirtir (Fischer, 2005). Söz konusu çatışma ve rasyonalizasyon, bilinçli bir düşünme sürecinden ziyade, daha çok bilinçaltı düzeyde ilerleyen bir süreçtir. Toplum, medeniyetin temelinde yatan ve onu oluşturan kavramları bastırarak görünmez kılar. Medeniyetin temelindeki şiddeti gizleme yöntemlerinden biri de kültür endüstrisidir. Kültür endüstrisi, egemen güçlerin kendi otoritelerini ve meşruiyetlerini pekiştirmek adına kültürel ürünler (filmler, kitaplar vb.) aracılığıyla kitlelere kendi düşüncelerini empoze etmesi sürecidir. Bu durum aynı zamanda şiddetin rasyonelleştirilmesinin başka bir boyutunu oluşturur (Angella, 2021).

Homo sacer'i yaratan egemen güç, Agamben tarafından "nomos" olarak tanımlanmıştır. Nomos bir egemen erkidir ve devlet bu gücü kullanarak doğal halde (physis) bireyler arası var olan kontrolsüz şiddeti, kurduğu/kuracağı düzen ile dönüştürmeyi hedefler. Fakat bu dönüşüm her zaman başarılı olamaz ve egemen gücün yarattığı daha güçlü bir şiddet sarmalını da tetikleyen bir faktör haline gelebilir. Agamben, nomos'un varlığını Antik Yunan döneminden kaynaklanan iki kavramla açıklar: bias (adalet) ve dike (şiddet). Bu kavramlar arasındaki ilişki, adaletin sağlanması ve meşru şiddetin, adaletin sağlanması için bir araç olarak kullanılmasında görülür. Bu süreç, egemen gücün yapısını ve

işleyişini şekillendirir. Carl Schmitt'in egemenlik üzerine geliştirdiği paradoks da bu bağlamda önem taşır; egemen olan hem hukuku askıya alabilen hem de hukuku yaratan kişidir. Bu paradoks, Agamben'in Homo sacer analizinde de dikkate alınması gereken bir noktadır (Bora, 2022).

İstisna Halinin Mikrokozmosu Olarak Eğitim Sistemi ve “Çıplak” Kutsal İnsan: Homo Sacer

Giorgio Agamben'e göre modern eğitimin kökeninde “*disiplin*” fikri yatmaktadır. Disiplin kavramını açıklamak gerekirse disiplin bir normalleştirme aracıdır (Lewis, 2013). Disiplinin öznesi disiplini uygulayan sistemdir. Sistemin sahip olduğu ve makul görünen güç, ceza ve ödüller aracılığıyla bireylere kabul ettirilir ve bireylerin davranışları kısıtlanır. Sistem içindeki bireyler itaat etmeyi öğrenirler (Vlighe ve Zamojki, 2017). Bu disipline etme süreci, modern eğitimin ana amacıdır. Agamben'in felsefesine göre eğitimin bir diğer özelliği ise normu ve buna bağlı olarak istisnayı oluşturmaktır (Munte, 2022) ve normun kabulü istisna halini mümkün kılar (Aksoy, 2016a, 2016b). Hayat doğal haliyle siyasi iktidarı içermez. Siyasi iktidarın hayat üzerinde sağladığı kontrol, biyo-politika olarak adlandırılır. Bu kontrolün mekanizmaları en başta hukuk olmak üzere toplumsal örgütlerdir. Bu örgütlerden biri de elbette okullardır. Okullar normu, disiplin aracılığıyla öğrencilere ve öğretmenlere kabul ettirirler. Örneğin, okullardaki ders müfredatları, hangi bilgilerin önemli ve değerli olduğunu belirler. Bu müfredatlar, toplumun genel değer yargılarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak şekillendirilir. Ayrıca, eğitim sürecinde öğrencilere belli davranış kuralları ve sosyal beceriler öğretilir. Bu kurallar ve beceriler, toplumun genel düzenini ve işleyişini sürdürmek için gerekli olan normları yansıtır.

Eleştirel pedagogların savunduğu görüşe göre zorunlu eğitimde okullar, toplumda güçlü ve baskın olanın kendini diğerlerine kabul ettirdiği ve hâkim fikirlerin yeniden üretildiği merkezdir (Yıldırım, 2011). Prusya'da 19. yüzyılda ortaya çıkan zorunlu eğitim dört amaca hizmet etmekteydi; orduya asker yetiştirmek, özel endüstriyel yapılarda ve devlet madenlerinde çalışacak işçiler yetiştirmek, aynı hizmeti verebilecek kamu çalışanları yetiştirmek ve kritik konu ya da sorunlarda aynı düşünen vatandaşlar yetiştirmek (Britannica, 2023). Bu noktada zorunlu eğitimin modern devlet aygıtlarının ve üretimin tek bir elde yapıldığı ve çıktılarının standartlaştırıldığı fabrikaların ortaya çıkışıyla çakıştığı söylenebilir. Standartlaştırmanın ve zorunlu eğitimin kaçınılmaz hale gelmesiyle okullarda verilen eğitimin kim tarafından verildiği ve ne içerdiği de aynı standartlaşmaya tabi olmaya başladı. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, ders programlarının hazırlanması da politikleşti (Ball, 2019). Lewis'in (2013, 2014) betimlediği şekilde eğitimin toplumsallaştırma ve meşrulaştırma işlevi, okulun ana sosyalleşme aracı olmasıyla ön plana çıkar. Birey bir vatandaş ve çalışan olarak toplumun parçası olmayı okulda öğrenir ve toplumun sahip olduğu inanç ve değerleri edinir. Bu süreçte toplumun ve toplum içindeki güç ilişkilerinin meşru ve doğru olduğu fikri de öğrencilere aşılanır.

Eğitimin, ideolojik amaçlar için bir kontrol aracı olarak kullanılmasının "eğitim problemi"ne yol açtığı görülmektedir. Akademik alanda, okulların, öğrencileri yalnızca bireysel istek ve ihtiyaçlarının ötesinde, bir ideolojinin taşıyıcıları olarak konumlandığı belirtilir. Bu bağlamda, Adorno'nun kültür endüstrisi teorisi ile paralellik gösteren bir yaklaşımla, okulların her ideolojinin kendi kendini meşrulaştırmak için oluşturduğu müfredatlar, bu müfredatlara bağlı kitaplar, edebiyat ve diğer kültürel ürünlerin işlenmesi süreci önem kazanmaktadır. Öğrenciler, bu kültürel ürünlerle kaçınılmaz olarak etkileşime geçerler ve bu süreçte ideolojik olarak koşullandırılmaları hedeflenir. Stojanov'un (2012) belirttiği gibi, aynı ideolojik mesajların farklı dersler, törenler ve ifadeler aracılığıyla bütüncül bir şekilde tekrarlanması, ideolojinin bireyler tarafından daha kolay kabul edilmesini sağlar.

Öğrencilerin, ideolojik koşullandırmadan ayrılmasının yasak olduğu bir ortamda, ideoloji ile ilişkileri yalnızca pasif bir alıcılıkla sınırlı kalmaz. Var olan ideolojik sistemi içselleştirerek, sisteme uyum sağlamanın ötesinde, bu sistemin meşruluğunu onaylamaları beklenir. Bu nedenle, egemen ideoloji dışında herhangi bir ideolojinin veya farklı bir görüşün sunumu, ideolojinin meşrulaştırılmasına zemin hazırlayacak şekilde düzenlenir. Fischer (2005) tarafından aktarıldığı üzere, Adorno, zorunlu eğitimde itaate verilen önemin ve bireylerin sistemin içinde otoriteye sağladıkları uyum sayesinde

ilerleyebilmelerinin, eğitimin ideolojiyi yeniden üretmesine yol açtığını vurgular. Bu durum, eğitimin ideolojik amaçlar için nasıl bir araç olarak kullanılabileceğini ve bu kullanımın toplumsal ve bireysel düzeydeki etkilerini açıkça göstermektedir.

Zorunlu eğitim, egemen ideoloji tarafından her sosyal zümreye sunulurken, bireylerin erişebildikleri ve edinebildikleri değerler arasında eşitlik bulunmamaktadır. Toplum içinde farklı okul türlerinin varlığı, sosyal hiyerarşinin belirlenmesine katkıda bulunur. Pierre Bourdieu'nun kültürel sermaye teorisi, bu ikilemi anlamada kritik bir araç olarak değerlendirilebilir. Bireyler, toplumda eşit konumda bulunsalar bile, ideoloji ile kurdukları ilişkinin doğası, kültür endüstrisi tarafından sunulan ürünleri kabul etme ve içselleştirme dereceleri açısından, egemen gücü kabul etmeye, zorunlu eğitim vasıtasıyla koşullandırılırlar (Atmaca, 2019). Ancak, bireylerin erişebildiği kültürel ürünler ve genellikle kabul gördükleri okullar homojen bir yapı sergilemez.

Egemen ideolojinin kendi değerlerini taşıyan ve bunları sürdürmeye devam eden elit bir kesime olan ihtiyacı, elit okulların zorunlu ve genel eğitim yaygınlaştırılmadan önce kurulmasına sebep olmuştur. Zorunlu eğitim, bu elit okulların varlığını ortadan kaldırmak yerine, onların özgül pozisyonlarını pekiştirmiştir. Lee (2013) tarafından belirtilen "Devletin Elit Okulları" tüm bireylerin zorunlu olarak katıldığı eğitim sistemi içinde, kendi hiyerarşisine uygun olarak bireyleri kategorize etmekle kalmaz, aynı zamanda bu sistemin meşruluğunu da sağlar. Sahip olunan kültürel ve teknik bilginin her zorunlu katılımcıya eşit ölçüde ulaşmaması, bireylerin toplumdaki konumlarına dayalı olarak erişebildikleri okullar aracılığıyla dağıtılır. Atmaca ve Aydın (2020) tarafından belirtilen bu "kültürel sermaye", toplumdaki eşitsizlikleri sürdürmekle kalmaz, aynı zamanda bireylerin bu eşitsizliği meşru olarak görmesine de neden olur. Bu durum, eğitimin sosyal yapı içindeki rolünün ve eşitsizlik üzerindeki etkisinin daha derinlemesine incelenmesini gerektirir.

Toplum içindeki eşitsizliğin meşru görülmesini sağlamak, zorunlu eğitimin ikincil hedefidir. Okullar aracılığıyla ortaya konan disiplin (biyo-politika), bireylerin "uysallığını" (Foucault, 1978) sağladığı gibi devlet otoritesini kabul etmelerini de sağlar. Modern öncesi dönemde kısıtlı devlet-birey ilişkisinin pekiştirilmesi için daha önce açıklanan kuşatma durumuna uygun olarak eğitim sağlanmalıydı. Giderek daha güçlü bir şekilde bireylerin hayatına girmesiyle değişen "devlet" kavramının ihtiyaç duyduğu itaatkâr ve ideolojik olarak normal vatandaşların yaratılabilmesi için de zorunlu eğitim gereklidir. Bu gereklilik hali sonucunda daha önceki dönemlerde devletin dışındaki hayata dâhil olan eğitim, sonraki dönemlerde ilk olarak devletin daha sonra ise kapitalin kontrolüne verilmesiyle bireylerin ideolojik bir oyun alanına dâhil edilmiş ve haklarından arıtılmış olarak homo sacer konumuna gelmelerine neden olur. Bu kapsamda eğitim sisteminin biyo-politik bir normatif kontrol aracı olarak kullanılabilceğini söylemek mümkündür. Çünkü eğitim sistemi, toplumda yerleşik normları, değerleri öğrencilere aktaran bir kurumdur. Biyo-politika aracılığı ile uysal bireylerin okullarda yetiştirilmesi egemenin arzuladığı istisna halinin kendini yeniden üretmesine aracılık edebilir.

Zorunlu eğitimin bir homo sacer yaratma alanı olarak en net görülebileceği örnek Amerikan yerlisi çocukların medenî hale getirilmesi amacıyla zorunlu olarak alındıkları yatılı okullardır. Bu yatılı okullarda açıkça yerli kültürün yok edilmesi; yerlilerin, devletin ve genel anlamıyla Avrupalıların hizmetkârları konumuna getirilmesi amaçlanıyordu (Mitchell, 2017). Bu amaç doğrultusunda toplanan çocuklar, kendi dillerini konuşmaktan, kültürlerine uygun davranmaktan menedildikleri gibi aileleriyle her türlü iletişimden koparılmıştır. Okulların sağlıksız koşulları ve öğretmenlerin öğrencileri insan olarak görmeyişleri, pek çok öğrencinin bu okullarda ölmesine neden olmuştur (Evans-Campbell vd., 2012).

Zorunlu eğitim altındaki öğrencilerin okulda bulunma ve okul içindeki müfredatla olan ilişkilerinin ötesinde okul içinde yaşanan akran zorbalıkları ile öğrenciler arasında sınavlar ve yaş grupları aracılığıyla hiyerarşi oluşturulması; alta olan öğrencilerin sistemdeki yerlerini kabul etmeye zorlanması Bourdieu'nun tabiriyle "*sembolik şiddet*"tir. Sembolik şiddet öğrencilere var olan düzeni kabul ettirdiği gibi onları birer homo sacer haline de getirir. Bir mikro-kozmos alanı olan okulda homo sacer'in varlığının kabulü, toplumda ve hukuksal düzlemde homo sacer'in varlığının kabulünün bir ön

koşuludur. Agamben'in ifade ettiği şekliyle hukuk dışı olanın kabul edilmesi ya da farklı bir ifadeyle potansiyelinin tanınması, bir istisna halinde hukuksal olanın askıya alınması için bir yasal dayanak oluşturur.

Zorunlu Eğitim: Modern Devletlerin Biyopolitik Aracı

Zorunlu eğitimin nasıl bir istisna hali oluşturduğunun tartışılabilmesi için zorunlu eğitimin kökenlerinin anlaşılması gereklidir. Hukukî olan ve olmayan arasındaki olgu; Antik Yunan'da hem ölü hem diri durumda olmak anlamında kullanılan ve Agamben tarafından yasal ile yasa dışı arası durum olarak tanımlanan "*khora*" kavramı bunların ilkidir. Zorunlu eğitim öncesi dönemde eğitim kurumları, egemen olanın normal kabul ettiği davranışları bireylere aktarma, siyasi düzene uyan öğrenciler yetiştirme; kültür endüstrisi ürünlerini üretebilecek ve bu ürünleri tüketecek bireyleri oluşturma gibi amaçlar taşımışlardır (Perry, Davis ve Grubbs, 2023). Bu dönemde tapınak veya sarayla bağıntılı olan okullar, küçük-elit bir zümreye hitap ettikleri ve bir ayrıcalık kaynağı olarak egemen sınıfın sahip olduğu gücü meşrulaştırdıkları için genel olarak zorunlu değillerdi.

Ancak tüm politik durumların potansiyel olarak kendi istisnalarını içermeleri sebebiyle eğitimin zorunlu olmamasının belli istisnaları bu dönemde de bulunmaktaydı. Antik Roma'da "Lex Atilia" yasası tüm üst sınıf Romalıları, çocukları için öğretmen tutmaya ve belirlenen konularda oğullarına eğitim aldirmaya zorunlu tutuyordu. Bu yasa ile imparatorluk döneminde Roma ile Roma hakimiyetindeki ülkelerin üst sınıflarından olan erkek çocukların zorunlu olarak gittikleri okullar (Ludi) kuruldu (Marrou, 1982). Bu okullar, yukarıda sayılan ve modern eğitim sistemlerinde yer edinen iyi vatandaşlar olma, doğru/erdemli davranışlar gösterme ve toplumun devamlılığı için gerekli olan işleri yapabilecek kişileri yetiştirme hedefleriyle (Archer, 2013) modern okul sistemlerine oldukça benziyordu. Çin'de Zhou Hanedanı (M.Ö. 1046-256) döneminde asilzadelerin oğullarını devlet görevlerine hazırlamayı hedefleyen "Taixue" adlı okullar da benzer işlevi görmekteydiler. Devlet eliyle ve devlet kurumlarından edindikleri güç sayesinde elit bir zümre oluşturulması; Bourdieu'nun ortaya attığı "*devlet eliti*" kavramının ortaya çıkışı, modern ulus devletlerin kuruluşundan oldukça önceye rastlar (Lee, 2013).

16. ve 18. yüzyıllar arasında Avrupa'da Reform hareketlerinin öncüleri, dinî bilgilerin öğretilmesi adına zorunlu eğitimi savunmuşlardır. Bu dönemde ilk zorunlu eğitim yasaları Almanya ve İsveç gibi Protestan ülkelerde uygulamaya konulmuştur. Bu zorunlu eğitim birkaç yıla kısıtlı ve genellikle erkeklere yöneliktir. Bu eğitimde bireylerin doğru dinî bilgileri edinebilmesi ve buna bağlı olarak erdemli davranışları göstermesi amaçlanmaktadır. Ancak bu esnada eğitimin askerî amaçları da bulunmaktadır; zorunlu eğitim, zorunlu askerlikle birlikte ilerlemektedir. Bu dönem devletlerin giderek merkezileştiği ve devlet bürokrasisinin geliştiği bir dönem olarak anılacaktır. Süregelen din savaşları, devletlerin giderek artan bir şekilde bireylerin hayatlarına etki etmesine neden olmuştur. Modernizm sürecinde elit güçlerin meşrulaştırma aracı olan okullarda bir kriz hali olarak savaşlar ve teolojik tartışmalar kitlelere de dayatılmaya başlanmıştır (Gordon ve Lawton, 2019). Daha önceki dönemlerde dinî otoritelerin elinde olan eğitim yetkisinin devletlerin eline geçmesiyle eğitim kurumları, kendi gelirlerine sahip olan okullardan merkezi finansmana bağımlı okullar haline gelmişlerdir. Bu dönemde uygulanan eğitimin niteliği ve müfredatı konusundaki tartışmalar giderek siyasî bir niteliğe bürünmesini sağlamıştır. Okullar için hazırlanmış standart ders kitapları, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yerel dilin kullanımında getirilen standartlar gibi daha önceki dönemlerde "tüm 6 ila 12 yaş arası çocuklara" uygulanmamış olan bir normlaştırma süreci bu dönemde başlamıştır. 18. yüzyılda Prusya'da zorunlu eğitim ve eğitimin uygulamasına dair daha geniş bir normlaştırma ve genelleştirme süreci ortaya çıkmıştır. Bu dönemde Agamben'in (2017) Fransız hukuk sisteminden aldığı bir ifadeyle "*kuşatma durumundaki bir devlet olarak Prusya*", uzun savaş dönemleri, zorunlu askerlik ve devlet eliyle sermayenin düzenlenmesinin yanında zorunlu eğitimi de yeni bir boyut kazandırmıştır. Eğitimin merkezinde erdemli davranış ya da doğru dinin bulunmasından ziyade yararlılık ilkesine bağlılık ile ulusal ve tekel bir eğitim sisteminin oluşturulması gözetilmiştir (Herbst, 2002). Bu dönemde ortaya çıkan milliyetçilik fikri, toplumun yararı ile bireyin yararının "*tek ve ortak*" olduğu fikrinin ve devlete

adanmanın erdeminin savunulmasına yol açmıştır (Marrou, 1982). Eğitimde de bunun etkisi görülmüştür.

19 ve 20. yüzyıllarda giderek yayılan; süresi ve içeriği en baştaki okuma-yazma ve temel bilgilerin ötesine geçen zorunlu eğitim, devletlerin ideal vatandaşlar yaratma ve yerel kimlik ile dillerin yok edilmesi pahasına ulusal kültürü geliştirme amaçlarıyla kullanılmaya başlanmıştır. Aynı dönemde toplumun düzeninin sağlanabilmesi adına eğitimin kullanılması genel kabul gören bir kavram haline gelmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren totaliter ideolojik kaygılara dayanan genel ve zorunlu eğitim anlayışı, bazen çocukların ailelerinin elinden zorla alınarak yatılı okullara verilmesi (Woodin, 2007), okula yollanmayan ya da gitmeyen çocuklara ve ailelerine yönelik kovuşturma işlemlerinin yaygınlaşması, çocukların eğitiminde ailenin rolünün hem reddedilmesi hem de çocuğun aileden çok devlete ait olduğu fikrinin güçlenmesiyle gelişmiştir. Daha önceki dönemlerde devlete yarar mantığını güden okullarda, 20. yüzyılın ikinci yarısında neoliberal politikalar ile ekonomiye yarar arayışı başlamıştır. Bu nedenle ulusal kimliklerin uluslararası değerlere yöneldiği, devletin kontrolündeki eğitim, kurum ve müfredatların özel sektöre kaydığı bir akım oluşmuştur (Ellis, Freeman, ve Olsen, 2022). 21. yüzyılda devam eden bu akımlar ve teknolojinin eğitimi sınırlı bir alandan sürekli hale getirmesi ile zorunlu eğitim şekillenmiştir. 21. yüzyılda eğitimin bireyleri şekillendirmek için olan amaçları, ideolojik, devlet ya da sermaye kontrolünün ötesinde kültürel-kimliksele bir boyut kazanmıştır ve bu dönemde aileler giderek artan devlet kontrolüne karşı çıkmaya başlamıştır (Roth, 1992).

Günümüzde zorunlu eğitimin nasıl bir istisna hali olduğunu açıklamak eğitimin eğitim aracılığı ile gücün gizemine yön veren kurmacayı ortaya çıkarmak açısından önemlidir (Agamben, 2018). İstisna hali, ortaya çıkan bir acil durumun oluşturduğu istisna sebebiyle bireylerin normal koşullar altında sahip oldukları haklardan mahrum bırakılmalarını ifade eder. Bireylerin toplum içinde sahip oldukları hayat, biyolojik anlamıyla hayatın ötesindedir. Bireyler fiziksel varlıklarının ve ihtiyaçlarının ötesinde var olurlar (Agamben, 2016). İnsana özgü olan bu toplumsal var oluş, diğer insanların varlığına muhtaçtır. Bu karşılıklı muhtaciyet bireylerin varlığını toplumun boyunduruğuna sokar ve doğal yaşamda var olmayan yasanın varlığını ortaya çıkarır. Yasanın varlığı aynı zamanda yasa dışının varlığını oluşturur. Yasayla yasa dışı arasında kalan istisna hali, toplumun varlığına bir tehdit olarak görülen olaylara tepki amaçlı ortaya çıksa da devamlılığı kendini ortaya çıkaran acil duruma bağlı değildir. Yasa dışı olan istisna hali, onu oluşturan durum ya da kişiler tarafından meşrulaştırıldığında yasal hale gelmektedir.

Zorunlu eğitim yukarıda da değinildiği üzere bir ayrıcalık üretme aparatı olarak doğmuştur. Modern öncesi dönemde okuma yazma oranı düşüktü (Marrou, 1982). Okullar geçmişte elit bir azınlığın ayrıcalıklı konumlarını meşrulaştıran bir ayırıştırma mekanizması işleviyle egemenin egemen kalmasında büyük rol oynarken bugün ise normlaştırma sürecinin bir parçası olarak tüm bireylerin aynı davranışlara ulaşmasına hizmet etmektedir (Foucault, 1977). Bu anlamda modern öncesi dönemde gücü elinde tutan elit azınlığın hegemonyası altındaki bireyler onların belirlediği davranış ve ifade kalıplarına uymak zorundaydı. Zaman içerisinde güç modern öncesi insanlığa hükmeden elit azınlıktan modern dönemde devlet aygıtına geçmiş ve zorunlu eğitim müfredatı ile bireylerin otantikliğini yok eden normlaştırma süreci başlamıştır. Bu süreç devletlerin kendileri için uysal vatandaşlar yetiştirme isteğinin bir sonucudur. Günümüzde, devletler uysal ve normlaşmış vatandaşların yetiştirilmesi için zorunlu eğitim gibi istisna hallerine ihtiyaç duyar (Gordon ve Lawton, 2019). Uysal vatandaşın yaratılması, istisna halini ortaya koyan devlet aygıtının ve diğer kurumların (hapishaneler, ordu, fabrika) devamlılığı için gereklidir. Okul olmadan modern devletin ve devlet araçlarının varlığı devam edemez. Bu anlamıyla okul hem modern devlet tarafından yaratılan hem de modern devleti yaratan "öz" durumundadır.

İstisna haline aracılık yapan eğitim sistemi içinde yeterince temsil edilmeyen veya desteklenmeyen öğrenciler hem eğitimdeki fırsat eşitsizliklerinden hem de sosyal dışlanmadan etkilenirler. Öğrenciler "homo sacer"dir dolayısıyla modern eğitim sisteminin yeniden ürettiği öğrenci "homo sacer" in kutsal ancak aynı zamanda korunaksız ve marjinalize edilmiş olması ile paralellik gösterir. Bununla birlikte zorunlu müfredat ve standardize testlerle doğası gereği heterojen öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçları,

kültürel arka planları ve sosyoekonomik durumları göz ardı edilmiş, "homo sacer" olarak temel hakları ve ihtiyaçlarından mahrum bırakılmışlardır.

SONUÇ

Agamben, yirminci yüzyılın ilk yarısında bireysel ve toplumsal sorunlarla ilgilenen tek filozof değildir. Ancak Agamben'in totaliterleşmeye yönelttiği bakış açısında öne çıkan kavram, doğrudan bireyi ilgilendirdiği için çağdaşlarından daha çok ilgi çekmiştir (Tagma, 2009). Bu kavram herhangi bir hakkı olmayıp toplumsal hayatla bağı, toplumsal hayatın dışında kalmak olan bir figür; "*homo sacer*" dir. Homo sacer, kendisine yöneltilen şiddetin Egemen tarafından belirlendiği ve hukuk tarafından kısıtlanmadığı dokunulmazlığı olan elitlerin dışında kalan halktır. Homo sacer'e uygulanan bu şiddet toplumsal düzene tehdit olarak görülebilecek herhangi bir krizde-istisna halinde-ortaya çıkabilir ve bu durumla kısıtlanmayan; devamlılığı sonucunda hukukî hale gelen bir hak ihlali durumunu ifade eder. Zorunlu eğitim ise modern öncesi dönemde toplumun geneli için var olamayan ancak 19. yüzyıldan itibaren ideolojik sebepler ve başta savaşlar olmak üzere ortaya çıkan krizler sebebiyle bir istisna hali olarak toplumun tamamına yayılan bir hak ihlali aracı olarak büyük önem arz eder ve istisna hali olarak zorunlu eğitim, değerlerden arınık, toplumsal normlardan farklı bir dizi kural ve etik kodlar altında işlediği şeklinde yorumlanabilir. Bu haliyle günümüz zorunlu eğitim sistemi homo sacer yaratan istisna halinin bir mikrokozmosu olarak görülebilir. Zorunlu eğitimin verildiği okullarda eğitim egemenin eliyle istisna haline dönüştürülmüştür. Çünkü modernite egemene hukukta olduğu gibi eğitimde de "eğitimi var etme gücü ve gerektiğinde eğitimi askıya alma" yetkisi vermiştir. Böylece eğitim sistemi egemen tarafından biyo-politik normatif kontrol aracı haline gelmiştir. Hem kendine hizmet eden bireyler yetiştirmektedir hem de istisna halini sürdüren bir biyo-politik aygıt haline gelmiştir. Öğrenciler, istisna halinin etkisiyle-diğer toplumsal yasa ve normlardan bir dereceye kadar özerk olarak işleyen eğitim sisteminin otoritesine tabi oldukları ölçüde-homo sacer olarak görülebilirler. Öğrenciler, sistemin ayrılmaz bir parçası olmakla birlikte insan olarak doğmakla kazanılmış, biricik şahsına özel olma hakkından eğitim aracılığı ile standart insan tipine dönüştürülerek dışlanmış durumdadırlar.

Zorunlu eğitim yalnızca bireyin toplumla ve otorite (devlet, din ve yetişkinler) ile olan ilişkilerini değil, aynı zamanda kendisiyle olan ilişkilerini de düzenler. Kişinin kendisiyle kurduğu ilişki, okul tarafından kontrol edilir. Bireyler eğitim ile ruhani bir bütünlük elde etmek yerine sadece kısıtlı bir beceriye sahip otonom araçlar haline alır. Dewey eğitimin, ezberleme ve ezberlediğini aktarma yönüyle öğrencileri aktif katılımcılar yerine pasif alıcılar haline getirdiğinden bahsetmiştir. Eleştirel düşünemeyen pasif bireyin kendini tanıma ve bireyselleşme süreci kesintiye uğramış olur. "*Homo economicus*" olarak sadece tüketmeye ve tükettiğiyle var olmaya odaklanır (Deacon, 2006). Bu açıdan kapitalist sistemler için eğitim, yalnızca işçi değil, tüketici üretme aracıdır da. Okula gitmiş olan herkes, eğitim almanın neden önemli olduğunu ve gerekli olduğunu öğrenir. Tersine yapılan herhangi fikir beyanı uzmanlar yani öğretmenler tarafından cezalandırılmaya neden olur (Turan, 2016). Birey, doğru fikirleri doğru şekilde ifade edebildiği ölçüde değerli kabul edilir. Bu sistemde doğru fikir ve ifadenin ne olacağına ise sistem içinde güçlü olan kişiler karar verir. Kendi fikirleri ve bu fikirlere dayanan sistemi okul aracılığıyla aktarırlar. Toplum sahip olduğu sosyal sermayeyi (Yıldırım, 2011) okul üzerinden var eder (Lewis, 2013). Sistemde öğretileni pasif olarak kabul eden birey kabul görürken sorgulayan ya da ters düşen birey sistemin dışına itilir (Lewis, 2014). Öğrencilerin ulaşabildiği ve onlara aktarılan fikirler otorite figürleri tarafından seçilir ve yayılır (McArthur, 2013). Bu mekanizma sistemin içindeki kazanan ya da kaybeden tüm paydaşlarına var olan sistemi kabul ettirme işlemi olarak da çalışır. Bu haliyle eğitim sisteminde öne çıkanlar yetenekli oldukları için öne çıkmışlardır, kaybedenler ise umutlarını gelecek kuşaklar için saklamalıdır (Peterson, 2014).

Okulların hem normu dayatmasında hem de olağanüstü hali oluşturmasında politik iktidar ve egemen sınıfın ideolojik pratikleri etkilidir. Eğitimin ne olduğu ve gerekliliğine karar veren mekanizma dışlayıcıdır yani insanı insancillaştıran değil uysal çıplak homo sacer haline getirendir. Karar alıcıların oluşturduğu norm, disiplin ve konformasyon yoluyla topluma dayatılır. Normu belirleyen güç, istisna

halini yaratmaya da muktedirdir. Agamben, istisna halinin bir kere ortaya çıktıktan sonra sürekli olarak tekrar ettirilmesine de varlığını devam ettirdiğini söylemiştir. Benzer bir şekilde norm hali bir kez bireyler tarafından kabul edildikten sonra norm halinde kalmaya devam eder. Ivan Illich'in (1971) deyişiyle bir kuşak eğitimi ancak okulda verilebilir ve sadece-iktidar öznelince onaylanmış-geçerli kişiler tarafından verilebileceğini kabul edince, bu norm kendini devam ettirir (Jasinski, 2018). Agamben bakış açısı eğitim ve güç dinamiklerine eleştirel bir bakış sunar. Bu bakış açısı, eğitim sistemlerinin bireyleri küçük yaşlardan itibaren belirli norm ve kuralları kabul etmeye zorlayarak iktidar yapılarının sürdürülmesinde nasıl suç ortağı olabileceğine dair argümanlar öne sürmektedir. Bu bir homo sacer yaratmak için istisna hali oluşturma durumudur ve mevcut iktidar yapılarına uyan uyumlu vatandaşlar üretmenin ve böylece istisna durumunu sürdürmenin bir yolu olarak görülebilir.

Agamben'e göre hukuk içinde alınan herhangi bir karar homo sacer'in varlığını yok edemez ancak yeni homo sacerler yaratır. Bu sayede hukuk ve hayat birbirlerini dışlayan iki kavram olarak öne çıkar (Agamben, 2017). Agamben'e göre zorunlu eğitime yapılacak herhangi bir reform ya da zorunlu eğitimin kendisinin ortadan kaldırılması, bireylerin "homo sacer"likten kurtulmalarını sağlayamaz. Bu bağlamda, zorunlu eğitim, yapılandırılmış müfredatı ve normatif uygulamaları aracılığıyla, bireyleri devletin veya toplumun daha geniş hedefleriyle uyumlu belirli kalıplara göre şekillendirmede araçsal olabilir. Agamben'ci yoruma göre bu araçsallık, bireyleri toplumsal düzen içinde var oldukları ancak tam bir faillığe sahip olmadıkları çıplak hayata indirgeme kavramıyla uyumlu olarak, bireysel benzersizliği ve özerkliği ortadan kaldırmaktadır. Sonuç olarak, zorunlu örgün eğitimin Agambenci bir analizi, Homo Sacer'e benzer bireyler yaratmada araçsal olan bir istisna durumu olarak işlev görebileceğini öne sürmektedir. Bu bakış açısı, eğitimin bireyleri özerkliklerini ve eylemliliklerini tehlikeye atabilecek ve toplumdaki daha geniş güç ve kontrol dinamiklerini yansıtacak şekilde şekillendirmedeki rolüne ilişkin endişeleri vurgulamaktadır.

KAYNAKÇA

- Agamben, G. (2008). *State of exception*. University of Chicago Press.
- Agamben, G. (2016). *The use of bodies*. Stanford University Press.
- Agamben, G. (2017). *The omnibus homo sacer*. Stanford University Press.
- Agamben, G. (2018). *İstisna hali* (Kemal Atakay, Çev.). Ayrıntı.
- Agamben, G. (2021). *Where are we now? The epidemic as politics*. Rowman & Littlefield.
- Agamben, G., Fabbri, L., & Fay, E. (2009). On the limits of violence. *Diacritics*, 39(4), 103-111.
- Aksoy, M. U. (2016a). Giorgio Agamben: Mesihçi bir siyaset felsefesinde kutsal insan ve istisna. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (27), 43-58. <https://doi.org/10.20981/kaygi.286644>
- Aksoy, M. U. (2016b). Kutsal insan: Giorgio Agamben'in egemenlik anlatısında kurbansal durum. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 16-40.
- Angella, M. (2021). On reification and extreme violence. Mimesis, play and power in Adorno. *Critical Horizons*, 22(4), 402-419. <https://doi.org/10.1080/14409917.2021.1957352>
- Archer, M. (2013). *Social origins of educational systems*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203584002>
- Atmaca, T. (2019). Sınıfsal Habitus ve Amor Fati'nin kesişim noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 899-920.
- Atmaca, T., ve Aydın, A. (2020). Reproduction of social inequality in education by transferring cultural capital. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 778-797.
- Ball, S. J. (2019). A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning. *Power and Education*, 11(2), 132-144. <https://doi.org/10.1177/1757743819838289>
- Benjamin, W. (2021). *Toward the critique of violence: A critical edition*. Stanford University Press.
- Bora, C. B. (2022). Agamben ve Homo Sacer. *KARE*, (14), 47-56. <https://doi.org/10.38060/kare.1168356>

- Britannica (2023, 28 Mart). *Western education in the 19th century*. 28 Kasım, 2023 tarihinde <https://www.britannica.com/topic/education/Western-education-in-the-19th-century> adresinden edinilmiştir.
- Deacon, R. (2006). Michel Foucault on education: A preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, 26(2), 177-187.
- Ellis, H., Freeman, M., & Olsen, S. (2023). Mapping the history of education: intersections and regional trends. *History of Education*, 52(2-3), 145-146. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2130442>
- Evans-Campbell, T., Walters, K. L., Pearson, C. R., & Campbell, C. D. (2012). Indian boarding school experience, substance use, and mental health among urban two-spirit American Indian/ Alaska Natives. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 38(5), 421-427. <https://doi.org/10.3109/00952990.2012.701358>
- Fischer, K. (2005). In the beginning was the murder: Destruction of nature and interhuman violence in Adorno's critique of culture. *Journal for Cultural and Religious Theory*, 6(2), 27-38.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of prison*. Penguin.
- Foucault, M. (1978). I, Pierre Riviere. *Foucault Live (Collected Interviews, 1961-84)*, 203-206. University of Nebraska Press.
- Gordon, N. (2002). On visibility and power: An Arendtian corrective of Foucault. *Human Studies*, 25(2), 125-145.
- Gordon, P., & Lawton, D. (2019). *A history of western educational ideas*. Routledge.
- Hopkins, B. (2019). Beyond the agamben paradigm: the spatial logics of exceptionalism. *Environment and Planning D: Society and Space*, 37(6), 953-970. <https://doi.org/10.1177/0263775819870538>
- Herbst, J. (2002). Nineteenth-century schools between community and state: The cases of Prussia and the United States. *History of Education Quarterly*, 42(3), 317-341. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2002.tb00001.x>
- Illich I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper and Row.
- Jasinski, I. (2018). *Giorgio Agamben: Education without ends*. Cham: Springer.
- Knoff, I. (2023, 29 Mart). *Michel Foucault: Power, subjectivity and education*. Infed. <https://infed.org/mobi/michel-foucault-power-subjectivity-and-education/>
- Kruger, E. (2005). State of exception. *Space and culture*, 8(3), 338-342. <https://doi.org/10.1177/1206331205277395>
- Lee, D. H. L. (2013). Bourdieu's symbolic power and postcolonial organization theory in local-expatriate relationships: An ethnographic study of a French multinational corporation in Singapore. *Current Sociology*, 61(3), 341-355. <https://doi.org/10.1177/0011392113482824>.
- Lewis, T. E. (2013). *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. New York: Routledge.
- Lewis, T. E. (2014). It's a profane life: Giorgio Agamben on the freedom of im-potentiality in education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(4), 334-347. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.779208>
- Mack, M. (2009). The Holocaust and Hannah Arendt's philosophical critique of philosophy: Eichmann in Jerusalem. *New German Critique*, 36(1), 35-60.
- Marrou, H. I. (1982). *A history of education in antiquity*. University of Wisconsin Press.
- Masters, M., & Regilme Jr, S. S. F. (2020). Human rights and British citizenship: The case of Shamima Begum as citizen to Homo sacer. *Journal of Human Rights Practice*, 12(2), 341-363. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huaa029>
- McArthur, J. (2013). *Rethinking knowledge within higher education: Adorno and social justice*. A&C Black.
- Mitchell, S. H. (2017). *The shadows of assimilation: Narratives and legacies of the Carlisle Indian Boarding School, 1879-1918*. [Unpublished doctoral thesis]. California State University, Fullerton.
- Morgan, T. (2007). *Popular morality in the early Roman Empire*. Cambridge University Press.
- Munte, A. (2022, August). Philosophy of Giorgio Agamben-homo sacer's on the independent curriculum for learning in Indonesia: Critical reflection. *In International Seminar Commemorating the 100th Anniversary of Tamansiswa* (Vol. 1, No. 1, pp. 464-468).
- Penta, L. J. (1996). Hannah Arendt: on power. *The Journal of Speculative Philosophy*, 210-229.
- Perry, S. L., Davis, J. T., & Grubbs, J. B. (2023). Controlling the past to control the future: Christian nationalism and mandatory patriotic education in public schools. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 62(3), 694-708. <https://doi.org/10.1111/jssr.12858>
- Peters, M. A. (2014). Giorgio Agamben's homo sacer project. *Educational Philosophy and Theory*, 46(4), 327-333. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.900313>
- Peterson, T. E. (2014). The personalistic pedagogy of Giorgio Agamben. *Educational Philosophy and Theory*, 46(4), 364-379. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.781494>

- Rajaram, P. K., & Grundy-Warr, C. (2004). The irregular migrant as homo sacer: Migration and detention in Australia, Malaysia, and Thailand. *International Migration*, 42(1), 33-64. <https://doi.org/10.1111/j.0020-7985.2004.00273.x>
- Roth, J. (1992). Of what help is he? A review of Foucault and education. *American Educational Research Journal*, 29(4), 683-694. <https://doi.org/10.3102/00028312029004683>
- Salzani, C. (2021). *COVID-19 and state of exception: Medicine, politics, and the epidemic state*. Depictions: The Paris Institute Newsletter. <https://parisinstitute.org/depictions-article-covid-19-and-state-of-exception-medicine-politics-and-the-epidemic-state/>
- Sapio, F. (2010). *Sovereign power and the law in China: Zones of exception in the criminal justice system* (Vol. 18). Brill.
- Stojanov, K. (2012). Theodor W. Adorno—Education as social critique. In *Theories of bildung and growth* (pp. 125-134). Brill.
- Şentürk, İ., ve Turan, S. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 243-272.
- Tagma, H. M. (2009). Homo sacer vs. homo soccer mom: Reading Agamben and Foucault in the war on terror. *Alternatives*, 34(4), 407-435. <https://doi.org/10.1177/030437540903400403>
- Tchurgulia, N. (2019). *Michel Foucault bağlamında disiplin ve ceza: Sovyet Güney Kafkasya örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Turan, F. (2016). Türkiye'nin zorunlu eğitim politikaları-Tarihsel perspektif 1. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). The event, the messianic and the affirmation of life. A post-critical perspective on education with Agamben and Badiou. *Policy Futures in Education*, 15(7-8), 849-860. <https://doi.org/10.1177/1478210317706621>
- Woodin, T. (2007). Working-class Education and Social Change in Nineteenth-and Twentieth-century Britain. *History of Education*, 36(4-5), 483-496. <https://doi.org/10.1080/00467600701496740>
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.

BÖLÜM 7

BİRİNCİ SINIFA GİDEN ÖĞRENCİLERİN VELİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Mine BAYAR¹

Özet

Eğitim bireyin kendini gerçekleştirme sürecine ve çevreye uyum göstermesine yardımcı olur. Okumayla birlikte eğitim bireye ulaşır. Ülkemizde öğrencilerin okuma becerilerini gelişimi ilkökulda özellikle de birinci sınıfta yapılan uygulamalar ile kazandırılmaktadır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerin olduğu kadar velilerinde okuma ile ilk olarak tanıştıkları bir eğitim düzeyidir. Bu anlamda öğrencilerin olduğu kadar velilerin de eğitim sürecine uyum sağlamaları önemlidir. Birinci sınıf öğrencilerinin velilerinin karşılaştığı sorunları derinlemesine incelemek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmek amacıyla tasarlanan bu araştırma, nitel araştırma yöntemine ve olgu bilim desenine uygun şekilde hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde benzeşik (homojen grup) örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu 15 kişiden meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Buna göre çalışmaya katılan veliler sorun kavramını; 1. Çözülmemiş Durum, 2. Problem, 3. Soru, 4. Mesele ve 5. Kaygı Verici Durum olarak tanımlamışlardır. Araştırmaya katılan katılımcılar birinci sınıf velilerinin karşılaştıkları sorunları; 1, Okula Uyum, 2. Ev Ödevi, 3. Akran Zorbalığı, 4. Beslenme, 5. Temizlik ve 6. Uyku şeklinde sıralamışlardır. Katılımcılar ayrıca birinci sınıf velilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm yollarını; 1, Eğlenceli Okul, 2. Küçük Kasların Geliştirilmesi, 3. Akran Zorbalığı Eğitimi, 4. Ücretsiz Yemek, 5. Temizlik ve 6. Uyku Rutini Oluşturma başlıkları altında sıralamışlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı çocukların okul ve okumayı ilk olarak sevdikleri ve eğitime yönelik bakış açılarının oluştuğu ilkökul birinci sınıf sürecine ayrı bir önem verilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, sorun, veli.

GİRİŞ

Eğitim bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde çevreye uyum göstermesine yardımcı olmaktadır. Okuma ile eğitim birey ulaşmış olur. Bireyin kişiliğinin, hayata bakış açısının, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeylerin oluşmasında eğitimin etkili olduğu görülmektedir. Öğrencinin okulda başarısız olması okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, hayata bakış açısının olumsuz olmasına ve kendi kişiliklerine olumsuz atıfta bulunmalarına neden olmaktadır. Okul, öğrencinin iletişim kurmasına, sosyalleşmesine ve okuyup yazma sürecini öğrenmesine ortam hazırlayan yapıdır (Vural, 2007). Bu süreçte öğrencilere okulda yapılan formal ve informal destek sonraki kuracağı ilişkilerde de belirleyici bir etki yaratacaktır (Toytok, Eren ve Gezen, 2019).

Ülkemizde öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi ilkökulda özellikle de birinci sınıfta yapılan uygulamalar ile kazandırılmaktadır. Nitekim okuma yazma sürecini ilkökul birinci sınıfta başarıyla tamamlayan öğrencilerin üst kademelerdeki derslerde zorlanmayacağı düşünülmektedir (Aktaş & Sural, 2023). İlkokul birinci sınıf, öğrencilerin sadece okumaya zaman ayırdıkları ve bilişsel yeterlilikleri geliştirdikleri bir eğitim düzeyi olmayıp çocukların okulu tanıdıkları, okul kurallarını keşfettikleri ve çalışma hayatına dair kavramları öğrendikleri eğitim düzeyidir. Bu bağlamda ilkökul birinci sınıfın öğrenciler için kritik öneme sahip olduğu, öğrencilerin hayatlarının geri kalanında seçecekleri meslekleri belirlemelerinde ve eğitim hayatlarını oluşturmalarında ön basamak olduğu

¹ Sorumlu yazar: Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Amasya, minebayar0815@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3902-4398

söylenbilir. Bu nedenle öğrencilerin ilkököl birinci sınıfta her açıdan desteklemelerinin önemli olduğu kabul gören bir gerçekliktir (Aruğaslan, Özaydın Özkara & Çivril, 2022).

İlkokula yeni başlayacak çocukların sadece yaşlarının yeterli olmasının okula uyum sürecinde çok bağlantılı olduğu düşünülmemelidir. İlkokula başlayan çocukta bulunması gereken en önemli yeterliliklerden birisi çocuğun sağlıklı bir şekilde görmesi, işitmesi ve normal bir bedene sahip olmasıdır (Arı & Özcan, 2016). İlkokula başlama sürecinde başarısız olan öğrencilerin bu başarısızlığının sadece zihinsel unsurlara bağlanması doğru değildir. Çünkü çocuğun doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu sosyo kültürel, ekonomik, ailesel ve çevresel faktörlerin tamamı çocuğun gelişiminde bütüncül olarak etkili olup çocuğun ilkökula başlama sürecini etkilemektedir (Vural, 2007). Bu doğrultuda ilkökula başlayan çocukların gelişim süreçlerinde rol oynayan faktörlerin bilinmesi önemlidir. Çocuğun ilkököl sürecindeki gelişimi hakkında ön yargı oluşturulmaması ve çocuğun eğitimden daha fazla verim almasını sağlayacaktır. Ayrıca ilkökula yeni başlayan çocukların gelişimini etkileyen faktörlerin yanında okula başlarken bazı yeterliliklere sahip olmaları beklenir. Bunun nedeni çocukların okula daha kolay uyum sağlamalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda ilkököl birinci sınıf öğretmenlerinin okula başlayan çocukların yeterliklerini bilmesi ve buna göre sınıf ortamını düzenlemesi de önemlidir (Çeliktürk, 2011).

Çocuğun okula hazırlanması çocuğun okul başarısını ve okula uyum sağlamasını kolaylaştırdığı gibi bu görev ailedeki çocuk eğitiminin bir parçası olarak görülmektedir (Vural, 2007). Yani çocuğun ilkökula başlama sürecinde ailenin çocuğu okula hazırlaması büyük önem taşımaktadır. Burada ilkökula yeni başlayacak olan çocukların velilerinin okula dair düşüncelerinin neler olduğunun belirlenmesi çocuğun okula adapte sürecinin kolaylaşmasını sağlayan etkenlerden birisidir (Uysal & Yorulmaz, 2020).

İlkoköl birinci sınıfta yeniden deneyimler edindiği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bu süreçte ailelerinden ilk defa ayrılmalarından dolayı öğrencilerin aileleri tarafından desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Aruğaslan, Özaydın Özkara & Çivril, 2022). Birey ilk günden itibaren okulda geçen süre boyunca ailesinin gözetimine ihtiyaç duymaktadır. Bu süreçte birey çevresinden öğrendikleri ile gündelik hayata alışmakta ve bir birey olarak toplumda yer almaktadır. Eğitim kurumlarıyla birlikte ilkököl birinci sınıfa başlayan çocuklar ilk defa ailelerinden ayrılarak düzenli bir kurumda 'eğitim' ve 'okuma' kavramları ile karşılaşmaktadırlar. Burada çocuğun alışma sürecini kolaylaştırmak için okul ile ailenin iş birliğinin sağlanması önemlidir (Vural, 2007).

Ülkemizde ilköğretim programlarının 2005 yılından itibaren yeniden düzenlenerek uygulamaya konulduğu görülmektedir. Bunun devamında ise bu ilköğretim programı dikkate alınarak okul öncesi eğitim programının da revize edilerek 2007 yılından itibaren uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Bu değişikliğin yapılmasındaki amaç ilköğretim ve okul öncesi eğitim programının birbirleriyle uyumlu hale getirilmesi ve öğrencilerin okul öncesinden ilköğretime geçişte sorun yaşamalarını engellemektir. Benzer amaç doğrultusunda ülkemizde 2007 yılından itibaren uygulamaya konulan ilkököl birinci sınıf öğrencileri için uyum programı öğrencilerin okul öncesinden ayrıldıktan sonra okuma sürecine hazırlanmalarına yönelik uyum çalışmalarını içermektedir. İlkoköl birinci sınıftaki öğrencilerin okula alışmaları sürecinde yapılan uyum eğitimleri çocukların okula daha kısa sürede adapte olmalarına yardımcı olmaktadır (Çeliktürk, 2011).

Çeliktürk Sezgin'e (2020) göre ilkököl, birinci sınıf öğrencilerinin olduğu kadar velilerin de okuma ile ilk olarak tanıştıkları bir eğitim düzeyidir. Bu anlamda öğrencilerin olduğu kadar velilerin de eğitim sürecine uyum sağlamaları önemlidir. Bu anlamda velilerin büyük bir kısmının çocuklarının okula başlarken ne yapacaklarını bilemedikleri ve bazı olumsuz duygular yaşadıkları görülmektedir. İlgili araştırmada Çeliktürk Sezgin (2020) velilerin ilkököl kelimesini okumaya yazmaya ilk defa başlama, harflerle geçen bir dönemi öğrenciyi sürekli ders çalıştırmaya zorluk ve çocuktan ayrı kalma gibi kavramlarla açıkladıkları bulgusuna erişmiştir. İlkoköl birinci sınıf, öğrencinin ailesinin okul ile iş birliği yapmasının önemli olduğu bir dönemdir. Özellikle öğrencilerin gelişim açısından hızlı geliştikleri ve kendilerine ait benliklerini oluşturmaya başladıkları bir dönem olması nedeniyle ailenin okula karşı tutumunun çocuğun okula ilk başlama sürecinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda ailenin de ilkökula başlama sürecinde karşılaştığı sorunların belirlenmesi gereklidir. Çünkü

ailenin eğitime bakış açısı ve çocuk için eğitsel ortamı ayarlaması öğrencinin okula karşı bakış açısını ve okulda öğrendiklerinin evde pekiştirilmesini sağlamaktadır (Vural, 2007).

Bu doğrultuda ilkokul birinci sınıfa çocuğu giden velilerin birtakım sorunlar yaşadıkları düşünülmektedir. Bu araştırmada ilkokul birinci sınıfa çocuğu giden velilerin yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara yönelik olası çözüm önerilerinin sunulmasının alana katkı sağlayacağı düşünüldüğünden ilgili araştırma önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı; ilk okula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin velilerinin karşılaştıkları sorunları derinlemesine incelemek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Velilere göre;

1. Sorun kavramının tanımı nedir?
2. Birinci sınıfa giden öğrencilerin velilerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Birinci sınıfa giden öğrencilerin velilerinin karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin neler yapılabilir?

YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile araştırmacının rolü başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Birinci sınıf öğrencilerinin velilerinin karşılaştığı sorunları derinlemesine incelemek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri getirmek için tasarlanan bu araştırma, nitel araştırma yöntemine uygun şekilde hazırlanmıştır. Nitel araştırma, araştırmacının olaylara ilişkin verileri doğal bağlamında realist bir şekilde gözlem ya da görüşmeler yaparak, doküman analizi kullanarak toplamasına özen gösteren bir yaklaşımdır. Kısacası nitel araştırmada veriler bağlamından ayrılmadan bütüncül bir şekilde anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım, 1999).

Araştırmanın Deseni

Nitel araştırmacılar araştırılan olgunun öznenen bir şekilde var olamayacağını savunurlar (Tanyaş, 2014). Bu fikirden yola çıkarak ilgili araştırma; nitel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan olgubilim (fenemoloji) desenine uygun şekilde tasarlanmıştır. Olgubilim araştırma deseninde çevremizde gördüğümüz ancak bilinçli olarak farkında olmadığımız her konu bu araştırma deseninin konusu olabilir. Olgubilim deseninin tıp, sosyal psikoloji, antropoloji ve sosyoloji gibi farklı uygulama alanlarında kullanıldığı görülmektedir (Tutar, 2023).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu araştırma yönteminde konuyla ilgili bilgi sahibi bireyler veya gruplar seçilerek araştırma süreci yürütülür (Yağar & Dökme, 2018).

İlgili araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan benzeşik (homejen grup) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde küçük, homojen bir grupla çalışılır. Homojen grup seçilmesinin nedeni belirlenmiş olan grubu iyice araştırmaktır. Araştırmacıların çalışmalar için açıklayıcı bir karşılaştırma yapabilmelerine fırsat vermektedir (Yağar & Dökme, 2018).

Çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Amasya ilindeki devlet ilkokullarındaki 15 veli oluşturmaktadır. Velilerden alınan cevaplar olguyu detaylı olarak ortaya koyduğundan ve veri doyumuna ulaşıldığından araştırmanın çalışma grubu 15 kişi ile sınırlı tutulmuştur. Çalışmaya katılan ilkokul velilerinin kendilerini rahat hissedip fikirlerini açıkça ifade edebilmeleri için kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Veliler V1, V2, V3, ve V15 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan velilerin demografik özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Velilere Ait Demografik Özellikler

No	Eğitim Düzeyi	Cinsiyet	Yaş	Sınıf Seviyesi
V1	Lisans	Kadın	31-40	1.Sınıf
V2	Lisans	Kadın	31-40	1.Sınıf
V3	Lisans	Kadın	31-40	1.Sınıf
V4	Lisans	Kadın	31-40	1.Sınıf
V5	Lisans	Kadın	31-40	1.Sınıf
V6	Lisans	Kadın	31-40	1.Sınıf
V7	Lisans	Kadın	31-40	1.Sınıf
V8	Lisans	Kadın	31-40	1.Sınıf
V9	Lisans Üstü	Erkek	31-40	1.Sınıf
V10	Lisans Üstü	Kadın	31-40	1.Sınıf
V11	Lisans Üstü	Kadın	31-40	1.Sınıf
V12	Lisans Üstü	Kadın	31-40	1.Sınıf
V13	Lisans Üstü	Kadın	31-40	1.Sınıf
V14	Lisans Üstü	Erkek	31-40	1.Sınıf
V15	Lisans Üstü	Kadın	31-40	1.Sınıf

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin eğitim düzeylerine göre %53’nün lisans mezunu ve %47’sinin lisans üstü olduğu; cinsiyet değişkenine göre velilerin %87’sinin kadın ve %13’ünün bayan olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre velilerin tamamının 31-40 yaş aralığında olduğu ve çocuklarının sınıf seviyesinin birinci sınıf olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Verilerin toplaması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme aracından faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacılara konuşmanın seyrine göre sorularda değişiklik ve ek soru imkânı tanır. Bu yöntemde sorular görüşme öncesinde hazırlanılır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmenin durumuna ve alınan cevaplara göre sorularda değişiklik yapma veya ek sorular sorma imkânı sunmaktadır (Çepni, 2005).

Görüşme soruları hazırlanmadan önce ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun geçerliliğini arttırmak için iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Görüşme formunun anlaşılabilirliğini test etmek için iki veli ile ön görüşme yapılmıştır. Uzmanların görüşleri ve ön görüşmeden elde edilen geri dönüşlerden yararlanılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Katılımcıların isteği doğrultusunda belirlenen yer ve zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesi ve görüşme anında samimi ve doğru cevaplar vermeleri için bilgilendirme yapılmış ve istedikleri anda görüşmeyi sonlandırabilecekleri dile getirilmiştir. Görüşme sorularının yanı sıra ilgili konuyu derinleştirmek için ek sorular sorulmuştur. Görüşmeler 25- 30 dakika arasında sürmüştür.

Katılımcılardan izin alınarak görüşmeler kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler bilgisayara aktarılarak katılımcıların görüşleri sistemli verilere dönüştürülmüştür. Elde edilen ham verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analizle çözümlenen ve açıklanan veriler, içerik incelemesiyle etraflıca incelenir ve yeni kavramlar veya kavramlar arası ilişkiler keşfedilir (Baltacı, 2017).

Araştırmadaki tabloların incelenmesi ve analiz sürecinde tablolarda bazı frekans değerlerinin 15’ten fazla olmasının sebebi her bir katılımcının tematik kodları görüşme sırasında kelime sıklık hesaplamasına kaç defa söylediğinden kaynaklanmaktadır. Elde edilen bulguları desteklemek amacıyla bulgular kısmında katılımcıların bazı cümlelerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin oluşturulması için, araştırmanın çalışma grubuna önem verilmiş, gerekli sayıda katılımcıya ulaşılmış, verilerin gizliliği için gerekli dikkat gösterilmiş, araştırmanın yapıldığı görüşme alanları çalışmada gösterilerek araştırma tamamen tarafsız bir şekilde ortaya çıkartılmıştır. İç geçerlik (inandırıcılık), araştırmaya konu olan olgunun doğru bir biçimde okuyucuya iletilmesi hem veri toplama hem de analiz süreçlerinde tutarlı olunması ve araştırmacının araştırma sürecini eleştirel gözle sorgulaması ile ilişkilidir. İç güvenirlilik (tutarlık), araştırma sürecini her aşamasında araştırmacının tutarlı davranmasını zorunlu kılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırma boyunca tüm bu detaylara dikkat edilerek hareket edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı farklı okul ve kurumlarda 15 yıl sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Araştırmacı görev yaptığı kurumlarda birinci sınıf velilerinin çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını gözlemlemiştir. Bu nedenle ilgili konunun öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına inanan araştırmacı bu konuya dikkat çekmek ve olası çözüm yolları bulmak amacıyla ilgili araştırmayı yapmaya karar vermiştir.

BULGULAR

Bu araştırma, birinci sınıf öğrencilerinin velilerinin karşılaştığı sorunları derinlemesine incelemek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Elde edilen veriler araştırma sorularına uygun şekilde analiz edilmiştir. Buna göre araştırmanın birinci sorusu “Sorun kavramının tanımı nedir?” şeklindedir. Araştırmaya katılan katılımcılar sorun kavramını; 1. Çözülmemiş Durum, 2. Problem, 3. Soru, 4. Mesele ve 5. Kaygı Verici Durum şeklinde sıralamışlardır. Velilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan elde edilen kodlamalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Velilerin Sorun Kavramına İlişkin Algıları

No	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Çözülmemiş Durum	16	31	“Hayatımızın her anında karşımıza çıkabilecek çözülmemiş durum.” (V7)
2	Problem	14	27	“Bireylerde çözüme isteği uyandıran tek çözümü olmayan problemlerdir.” (V2)
3	Soru	12	23	“Üzerinde düşünülmesi gereken birden çok çözümü olan sorulardır.” (V11)
4	Mesele	8	15	“Çevremizdeki uyarıcılardan yararlanarak çözmeye çalıştığımız meseledir.” (V1)
5	Kaygı Verici Durum	2	4	“Günlük yaşantımdaki ruh halimin değişmesine ve yaşantımın düzenini bozulmasına neden olan endişe ve kaygı verici durum.” (V6)
Toplam		52	100	

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan velilerin sorun kavramına ilişkin algılarının; %31 oranında çözülmemiş durum, %27 oranında problem, %23 oranında soru, %15 oranında mesele ve %4 oranında kaygı verici durum olarak sıralandığı bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci sorusu “Birinci sınıfa giden öğrencilerin velilerinin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Araştırmaya katılan katılımcılar birinci sınıfa giden öğrencilerin velilerinin karşılaştıkları sorunları; 1. Okula Uyum, 2. Ev Ödevi, 3. Akran Zorbalığı, 4. Beslenme, 5. Temizlik ve 6. Uyku şeklinde sıralamışlardır. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Birinci Sınıf Velilerinin Karşılaştığı Sorunlar

No	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Okula Uyum	18	27	“İlk okula başladığımız zamanlarda okula gitmek istemiyordu. Okula arkadaşlarına uyum sağlamakta çok zorlandı.” (V8)

2	Ev Ödevi	16	24	“Okul öncesi eğitim aldığımız halde yazma ev ödevlerini yaparken yapmak istemiyor çok yorulduğunu söylüyordu. Ev ödevleri yaparken ağlıyordu.” (V12)
3	Akran Zorbalığı	14	22	“Okulda en çok zorladığımız konuların başında akran zorbalığı geliyor. Sınıflarındaki bir öğrenci sürekli olarak kızıma vuruyor rahatsız ediyordu. Kızım bu yüzden okula uyum sağlayamıyor ve sosyalleşemiyor. (V3)
4	Beslenme	10	15	“Okul öncesi dönemde yemeğini okulda yiyordu. İlkokula başladıktan sonra öğle yemeğinde eve geliyor ya da ben yemeğini okula götürüp yediriyorum. Çalıştığım için öğle arasında çok zorlanıyorum.” (V11)
5	Temizlik	6	9	“Okullardaki tuvaletler alaturka olduğu için okulda tuvalete gitmek istemiyor. Okullardaki tuvaletler toplu kullanıldığı için temiz olmadığını söylüyor.” (V9)
6	Uyku	2	3	“Okula başlamadan önce rutin bir uyku düzenimiz yoktu. Gece geç yatıyor sabah geç kalkıyordu. Bu nedenle okula başladıktan sonra okula sürekli geç kalıyoruz.” (V15)
Toplam		66	100	

Tablo 3 incelendiğinde birinci sınıf velilerinin karşılaştığı sorunların; %27 oranında okula uyum, %24 oranında ev ödevi, %22 oranında akran zorbalığı, %15 oranında beslenme, %9 oranında temizlik ve %3 oranında uyku olarak sıralandığı bulunmuştur

Araştırmanın üçüncü sorusu “Birinci sınıfa giden öğrencilerin velilerinin karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin neler yapılabilir?” şeklindedir. Araştırmaya katılan katılımcılar birinci sınıfa giden öğrencilerin velilerinin karşılaştıkları sorunların çözümü için 1. Eğlenceli Okul, 2. Küçük Kasların Geliştirilmesi, 3. Akran Zorbalığı Eğitimi, 4. Ücretsiz Yemek, 5. Temizlik ve 6. Uyku Rutini Oluşturma şeklinde sıralamışlardır. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Birinci Sınıf Velilerin Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

No	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Eğlenceli Okul	15	31	“Okulun ilk ayı boyunca her gün eğlenceli oyunlar oynanarak okullar daha cazip hale getirilebilir. Bir de sürecin geçici olduğunu bilerek çocuğun üzerine fazla baskı yapılmadan okula gitmenin ona katacakları üzerine sohbetler yapılabilir.” (V13)
2	Küçük Kasların Geliştirilmesi	12	25	“Okullarda öğrencilere daha az ödev verilebilir. Öğrencilerin küçük kaslarını geliştirmek için evde ve okulda kesme, hamurla oyna gibi etkinlikler yaptırarak ödevlerin daha kısa sürede bitmesi sağlanabilir.” (V4)
3	Akran Zorbalığı Eğitimi	10	21	“Okullarda her geçen gün artan akran zorbalığı ile ilgili öğrencilere velilere rehber öğretmenler tarafından seminerler verilebilir. Arkadaşlarına karşı nazik davranan öğrenciler takdir edilebilir.” (V14)
4	Ücretsiz Yemek	6	13	“Okul öncesi kurumlarda olduğu gibi okullarda ücretsiz yemek verilebilir. İlkokullarda ders saati azaltılarak okullar yarım gün yapılabilir. Öğleden sonra kulüp çalışmalarına için ayrılabilir.” (V5)
5	Temizlik	4	8	“Okullara klozetler takılabilir ve okul tuvaletleri her ders sırasında temizlenebilir.” (V1)
6	Uyku Rutini Oluşturma	1	2	“Akşamları erken yatıp sabahları erken kalmak için uyku rutini oluşturulabilir.” (V8)
Toplam		48	100	

Tablo 4 incelendiğinde birinci sınıf velilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin; %31 oranında eğlenceli okul, %25 oranında küçük kasların geliştirilmesi, %21 oranında akran zorbalığı eğitimi, %13 oranında ücretsiz yemek, %8 oranında temizlik ve %2 oranında uyku rutini oluşturma olarak sıralandığı bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı; ilk okula başlayan birinci sınıf öğrencilerinin velilerinin karşılaştıkları sorunları derinlemesine incelemek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ortaya koymaktır. Buna göre araştırmacı katılımcıların sorun kavramına ilişkin algılarının, çözülmemiş durum, problem, soru, mesele ve kaygı verici durum olarak sıraladıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Türk Dil Kurumuna (2023) göre sorun kavramı araştırılması, üzerine düşülmesi gereken problem, mesele olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmacı katılımcıların birinci sınıf velilerinin karşılaştıkları sorunların; okula uyum, ev ödevi, akran zorbalığı, beslenme, temizlik ve uyku şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşmıştır. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Çeliktürk Sezgin'in (2020) gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre ilkököl birinci sınıf velilerinin yaşadıkları sorunlar çocuklarının okula gitmek istememeleri ve ödev yapmak istemeleridir. Yapılan araştırmada ayrıca velilerin çocuklarının derslerinin ve ödevlerinin takip edilmesinin ve çocuklarının okula alıştırılması sürecinin kendileri için bir sorumluluk olarak gördükleri bulunmuştur. Uysal ve Yorulmaz'ın (2020) gerçekleştirdiği çalışmaya göre ilkököl yeni başlayan çocukların velilerinin birçoğunun ilkökölü yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu; ancak araştırmaya katılan bazı velilerin ise ilkököl sürecinin bilinmezliği ile alakalı olarak ilkökölü ilişkin olumsuz algılarının olduğu tespit edilmiştir. Duru (2017) ise yaptığı araştırmada velilerin çocukların ev ödevleriyle ilgili sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmacı velilerin en çok öğrencilerin ödev yapmak istememelerinden şikâyet ettiklerini; öğrencilerin ödevde çok zaman ayırmak istemediklerini, öğrencilere zaman alıcı ödevlerin çok fazla verildiğini ve bu nedenle öğrencilerin tek başlarına ödevleri yapamadıklarından dolayı sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmacı katılımcıların birinci sınıf velilerinin karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerilerinin; eğlenceli okul, küçük kasların geliştirilmesi, akran zorbalığı eğitimi, ücretsiz yemek, temizlik ve uyku rutini oluşturma şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşmıştır. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Çeliktürk Sezgin'in (2020) gerçekleştirdiği araştırmada veliler, çocuklarının ilkökölü başlama sürecinde karşılaştıkları problemleri kendi girişimleri ve sınıf öğretmenlerinin aracılığıyla çözdüklerini ya da rehberlik servisinden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Çeliktürk Sezgin (2020) ilkököl birinci sınıf velilerinin, çocuklarının çok fazla ders çalışmaları yönünde baskıcı davranış sergilememelerinin ve çocuklarını diğer çocuklarla karşılaştırmamalarının, ödevlerini takip etmeleri ve çocuklarının yeterliliklerinin daha iyi gelişmesini sağlayacak öğretmen seçimi yapmalarının ilkökölü başlama sürecinde yaşanacak sorunları azaltacağını belirtmiştir. Bu süreçte Toytok ve Doğan (2019) araştırmalarında belirttiği üzere İformel iletişim sayesinde sınıf öğretmenleri aralarında ve velilerle oluşturdukları güçlü işbirliğı ve dayanışma sayesinde sorunların azalmasında katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı çocukların okul ve okumayı ilk olarak sevdikleri ve eğitime yönelik bakış açılarının olduğu ilkököl birinci sınıf sürecine ayrı bir önem verilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bu bağlamda çocukların akademik ve sosyal başarılarında istenilen düzeye gelinilebilmesi için öğrenci velilerinde çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne karşı duyarlı olmak sadece eğitimsel değil aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olarak düşünölmelidir. Aksi halde velilerin çocuklarına yeter düzeyde destek olmaları ve onlarla ilgilenmeleri mümkün olmayacaktır. Velilerin karşılaştığı sorunların çözülebilmesi için okul, öğretmen ve ailenin iş birliğı ile sorunların nedenlerinin tespit edilmesi ve ortak hareket edilmesi önem arz etmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı birtakım önerilere ulaşmıştır. Bu bağlamda uygulamacılara yönelik olarak; okullardaki etkinlik sayıları artırılarak ve velilerinde etkinliklere katılımları sağlanarak uyum sürecini hem öğrencinin hem de velinin birlikte sağlanması sağlanabilir. Sınıf öğretmenleri birinci sınıf öğrencilerinin küçük kas becerilerini geliştirici çalışmalar yapabilirler. İlkoköl birinci sınıf öğrencilerine ve üst sınıftaki öğrencilere yönelik rehberlik servisi ile iş birliğı yapılarak akran zorbalığını önlemeye yönelik eğitimler verilebilir. Okul öncesi kurumlarında olduğu gibi ilköküllarda da öğrencilerin beslenme saatlerinde ücretsiz yemek verilmesi sağlanabilir. Okul tuvaletlerinin temizlikleri konusunda okul yönetimleri kişisel hijyen konusunda daha hassas davranarak gerekli önlemleri alabilir. Öğrencilerin sabahları okula gitmek istememelerinde en temel

faktörün uyku saatleri olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler için ebeveynleriyle birlikte uyku rutini oluşturulabilir. Ayrıca araştırmacılara yönelik olarak bir konunun sonuçlarının genellenebilmesine olanak veren nicel araştırma yaklaşımı ile ilgili araştırma konusu farklı araştırmacılar tarafından tekrar çalışılabilir. Bunun yanı sıra Amasya ili gibi orta ölçekli bir il yerine ilgili konu farklı araştırmacılar tarafından daha kalabalık nüfuslu illerde tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, N., & Sural, Ü. Ç. (2023). Acil uzaktan eğitim sürecinin ilkokuma yazma öğretimine yansımaları: birinci sınıf öğretmen ve veli deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 142-209.
- Arı, A., & Özcan, E. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 74-90.
- Aruğaslan, E., Özaydın Özkara, B., & Çivril H. (2022). Pandemi döneminde ilkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1419-1446.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Çeliktürk, Z. (2011). *İlköğretim birinci sınıfa uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çeliktürk Sezgin, Z. (2020). İlkokul birinci sınıf çocuklarının velisi olmak: Heyecan ve endişeyi dengeleyebilmek. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 8(1), 1-17.
- Duru, S. (2017). İlkokul ortaokul öğrencileri ve velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5(1), 25-38.
- Toytok, E.H., Eren, Z. & Gezen, M.O. (2019). 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Hazırlık Sürecindeki Destek Ağlarının Sosyal Ağ Analizi. *Turkish Studies Journal*, Volume 14 Issue 2, 2019, 801-825
- Toytok, E.H. & Doğan, E. (2019). Okullarda informal iletişimi kullanma ölçeğinin geliştirilmesi çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Volume 18, 70, 852-865.
- TDK (2023). Erişim Tarihi: 24.12.2023 <https://sozluk.gov.tr/>
- Uysal, H., & Yorulmaz, A. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin “İlkokul” ve “Sınıf Öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Field Education*, 6(1), 92-106.
- Vural, S. (2007). *Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 8

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL LİDERLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Duran GÜL¹, Mustafa BAYDEMİR², Özlem ARSLAN³

GİRİŞ

İnsan, anlamlar oluşturabilen ve eylemlerini de söz konusu anlamlar üzerine kurarak gerçekleştiren bir varlıktır. Bir örgüt ortamında yer alan insanların da her türlü eylemlerini bir takım anlamlar üzerine kurarak gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu durumda yönetimin öncelikli görevi de örgüt üyelerini ortak anlamlar çevresinde bir araya getirmek, böylece örgütsel bütünleşmeyi sağlamak, ortak eylemler içinde olacak insanların ortak değerleri ve ortak algı dayanaklarını paylaşmalarını sağlamaktır Okul, kendine özgü yaşayan bir örgüttür. Örgüt denilince de akla ilk gelen, insan unsurudur (Şişman, 2007: 24).

Eğitim bireylere istenilen özellikleri kazandırmayı amaçladığı için, okullar toplumun göz önünde bulundurduğu ve çeşitli beklentilerin olduğu kurumlardır. Okul, kültür değişmesini sağlayan ve değişik kültürel değerleri bir arada bulduran bir örgüttür (Çelik, 2002: 50-51).

Okul yöneticisi ya da okul lideri, okulun idaresinden, vizyonel olarak değişimden, gelişiminden, öğrenmenin ve eğitimin gelişmesinden ve başarısından sorumlu olan kişidir ve okul müdürü olarak adlandırılmaktadır. Çalışmalar okullarda başarının anahtarının okul yöneticilerinde olduğu sonucuna işaret etmekte ve bir ülkenin ekonomik başarısının ve uluslararası alanda rekabet gücünün okulların başarısına bağlı olduğunu savunarak, eğitim yöneticilerini yetiştiren programların başarısızlığının gelecek kuşakların başarısızlığına neden olacağını vurgulamaktadır. (Şişman ve Turan, 2000).

Okul müdürlerinin yönetici kimliklerinin yanında birçok alanda lider olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle okullarda yönetici yerine artık lider kavramının kullanıldığını görmekteyiz. Çünkü okulların paylaşılan ve desteklenen bir vizyon veya vizyonlar geliştirebilmesi için etkili bir lidere ihtiyacı vardır. Yönetim sürecinde liderin tarzı hem örgüt hem de çalışanlar üzerinde etkilidir (Toytok, 2016). Liderler vizyon, misyon ve değerlerle ilgilenirken, yöneticiler planlama, organize etme, uygulama ve sonuç alma ile ilgilenirler. Yöneticiler beyni ile çalışan, rasyonel, fikir danışan, sorun çözen, analitik, düzenli, otoriter, statü gücü olan kişilerken, liderler yüreği ile çalışan, coşkulu, yaratıcı, esnek, cesur, kâşif, değişimci, düş kurabilen kişilerdir. Bir örgütün en iyi şekilde idaresi için hem yöneticilik hem de liderlik becerileri gereklidir. (Bridge, 2003).

Liderlik ve Okul Liderliği

Eğitim lideri ve okul lideri kavramları eğitim alan yazınına yerleşmiş ve sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan ve tanımlamaları kesin çizgiler ile ayrılması mümkün olmayan kavramlardır. Alan yazına bakıldığında bazı araştırmacıların eğitim lideri ve eğitim liderliği kavramlarını kullandığını (Gawlik, 2008; Hallinger ve Chen, 2014; Heck ve Hallinger, 2005; Witziers, Bosker ve Krüger, 2003) diğer taraftan bazı araştırmacıların ise okul lideri ve okul liderliği

¹ Sorumlu yazar: Milli Eğitim Bakanlığı, K.Maraş,Türkiye, durangul4624@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7080-5344.

² Milli Eğitim Bakanlığı, K.Maraş,Türkiye, m_baydemir1970@hotmail.com, ORCID: 0000 0003 2434 1478

³ Milli Eğitim Bakanlığı, K.Maraş,Türkiye, ozlemlerim0101@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4339-5332

kavramlarına vurgu yaptığı görülmektedir (Dinham, 2005; Fink, Brayman, 2006; Jacobson, 2011; Gargallo, 2013; Gurr, Drysdale, Mulford, 2006). Genel anlamda bu çalışma da ise eğitim lideri; eğitim sistemi içerisinde kendini gösteren ve eğitime liderlik eden öğretmen ya da okul yöneticisi olarak düşünülmekte diğer taraftan okul lideri kavramı ile eğitim sisteminin bir parçası olan okul içerisinde eğitime liderlik eden, öğretim ve öğrenmelere öncülük eden okul yöneticisinin ölçülebilir liderlik davranışlarına odaklanılmaktadır.

Bir kuruluşun etkinliği çoğunlukla yönetiminin etkinliğine bağlı olduğundan örgütsel etkililiği artıran faktörlerin belirlenmesine yönelik pek çok çalışmanın yapılmaya başladığını görmekteyiz (Toytok ve Kapusuzoğlu, 2016). Okul liderliğiyle ilgili çalışmalar 1970'lerdeki etkili okullar hareketi ile ilgili araştırma ve geliştirme faaliyetleriyle birlikte ortaya çıkmıştır. O yıllarda İngiltere ve Kuzey Amerika'daki araştırmacılar ilkokullar üzerinde yaptıkları gözlemlerde, bazı okulların öğrenme çıktılarındaki başarılarının diğer okullardan daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumun sadece öğrencilerin farklı bireysel ve sosyal özellikleriyle açıklanamayacağını dolayısıyla etkili okullar ve etkili olmayan okullar arasındaki farkın, okul yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik tutum ve davranışlarıyla ilgili olabileceğini belirtmişlerdir. Böylece okul liderliği literatürde üzerinde çokça tartışılmaya başlanan bir kavram olmuştur. Bu araştırmacılara göre etkili okullardaki liderler (Krüger & Scheerens, 2012);

- Doğrudan doğruya okulun eğitimi ve öğrencilerle ilgilenir.
- Öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarını, öğrenme sürecini ve öğrenci çıktılarını dikkatli bir şekilde tekrar tekrar değerlendirir.
- Her çocuğun öğrenmesini mümkün kılacak düzenli bir çalışma ortamını ve okul iklimini yaratır.

Okul lideri, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için program gelişimini planlayan ve sürdüren, uygun kaynak tahsisini yapan, çalışanları ve öğrencileri motive ederek performanslarını geliştiren ve onlara rehberlik eden kişidir. Okul liderleri, okulun amaçlarını belirledikten sonra bu amaçların öğrenci, öğretmen ve okul çevresi tarafından paylaşılmasını ve desteklenmesini sağlar. Bununla birlikte okul lideri aynı zamanda dışsal çevreyi de iyi yöneten bir liderdir. Çalışanların ve öğrencilerin başka alanlardaki aktivitelerini okula yönlendirmek, yerel toplum örgütlerini okulla işbirliğine sürüklemek veya aileler ve ticari kuruluşlardan faydalanmak gibi aktiviteleri yerine getirir (Busher, Harris & Wise, 2000).

Hiyerarşik açıdan bakıldığında okul lideri orta düzeyde bir yöneticidir. Onlar üst düzey yönetici (bakan, müsteşar, milli eğitim müdürü gibi) takımının bir parçası olmayıp bu anlamda eğitimin genel stratejik gelişiminden sorumlu değildir. Ancak sınıftaki öğretmenlerin operasyonel çalışmalarından sorumludurlar. Tablo 1.'de okul liderinin sahip olması gereken roller ve bu rollere ilişkin sorumluluklarını açıklayan beş boyut sunulmuştur (Busher, Harris & Wise, 2000).

Tablo 1. Okul Liderliğinin Roller

1-Köprü kurma veya aracılık	Kıdemli çalışanlar ve öğrencilerle sürdürücü liderlik
2-Sosyal bağlilik yaratma	Dönüşümcü liderlik; paylaşılan bir vizyon ve meslektaş kültürü yaratmak
3-Danışmanlık	Çalışanların ve öğrencilerin performanslarını geliştirmek
4-Profesyonel ağlar yaratmak	Kamu yoklaması yapmak ve alanda ilgili kuruluşlarla bağlantı kurmak; değişen devlet politikalarından haberdar olmak; yerel otorite ve ailelerden destek alarak onlarla irtibatlı olmak
5-Güç kullanmak	Uzmanlık, ödüllendirmek, baskı, yasal hale getirmek

YÖNTEM

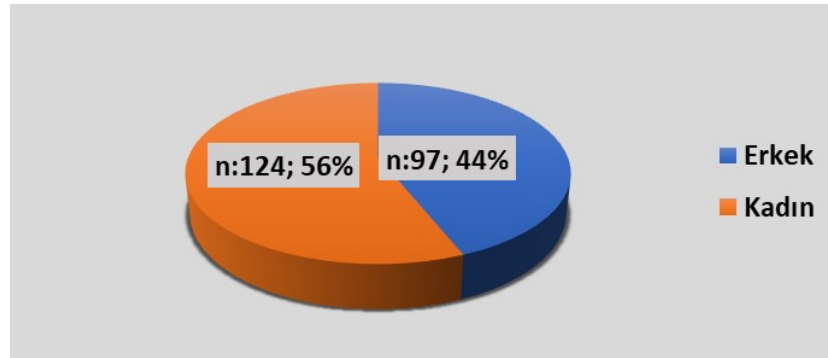
Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, bir örneklemdaki bireylerin verilerinin bir ve birden fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Tarama modeli kullanılan araştırmalarda evrenin tamamından veri toplamak yerine, evrenin belirli bir bölümünden yani belirli bir örneklemden veri toplanabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 177). Örneklem grubunu Kahramanmaraş Dulkadiroğlu ilçesinde görev yapan 221 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları ile toplanan veriler SPSS 25. 0 Paket programına işlenmiştir. Veriler SPSS 25.0 programına işlendikten sonra kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada Kahramanmaraş Dulkadiroğlu Kamu okullarındaki sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç ışığında araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Araştırmada görev yapan sınıf öğretmenlerinin araştırma için kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara içten, samimi ve objektif bir biçimde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşleri cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

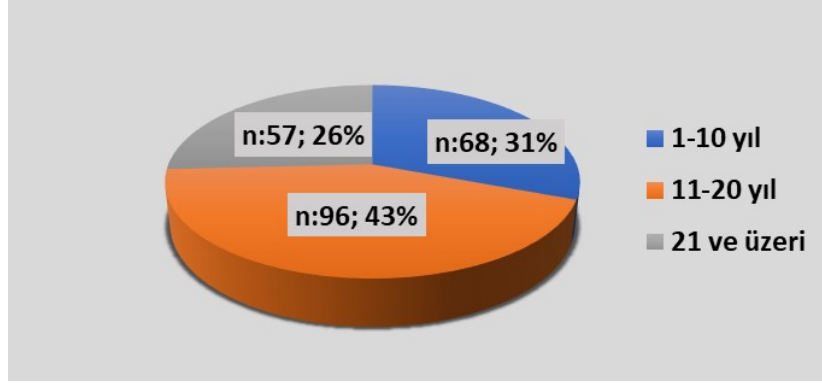
Örneklem, özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışma yapılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçası; örnekleme ise evrenin özelliklerini belirlemek, tahmin etmek amacıyla onu temsil edecek uygun örnekleri belirlemeye dönük süreci ve bu süreçte yapılan tüm işlemleri tanımlar (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş Dulkadiroğlu ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasından “Basit Seçkisiz Örnekleme” yöntemi ile belirlenmiş olan 221 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan Kahramanmaraş Dulkadiroğlu ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri 221 sınıf öğretmenin kişisel bilgilerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları.

Şekil 1. incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin %56'sının kadın (n=124), %44'ünün ise erkek (n=97) olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren kadın sınıf öğretmenlerini sayısının erkeklerden fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerini sayısının erkeklerden fazla olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımları

Araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin %31'inin 1-10 yıl (n=68), %43'ünün 11-20 yıl (n=96), %26'sının 21 ve üzeri (n=57) mesleki kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin sayısının diğer mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine göre fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmada verilerin toplanması için iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini öğrenmek için “Kişisel Bilgi Formu”, ikincisi ise “Okul Liderliği Ölçeği (OLÖ)” dir. Kişisel Bilgi Formu'nda sınıf öğretmenlerinin “Cinsiyet” ve “Medeni Durum” larına ilişkin sorular yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılan “Okul Liderliği Ölçeği (OLÖ)” 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Beycioğlu, Özer, Uğurlu ve Köybaşı (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “İşbirliği”, “Destek” ve “Açıklık” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. Yapılan çalışmada ise benzer şekilde üç boyutta ele alınmıştır.

Ölçeğin orijinal formunda Beycioğlu, Özer, Uğurlu ve Köybaşı (2018) tarafından güvenilirlik katsayısı .97 (Cronbach alpha) olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmada ise güvenilirlik katsayısı .94 (Cronbach alpha) olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0.80 - 1.00 aralığında olduğundan ölçek “yüksek derecede güvenilir” olarak değerlendirilmektedir (Kalaycı, 2017: 405). Ölçekte öğretmenlerin cevapları “(1) Kesinlikle Katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kısmen Katılıyorum”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde gruplandırılmıştır.

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla kullanılan veri toplama araçları ile toplanan veriler SPSS 25. Paket programına işlenmiştir. Veriler SPSS 25.0 programına işlendikten sonra kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 2. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Madde Sayısı	Basıklık (Skewness)	Çarpıklık (Kurtosis)
GENEL	31	-,412	,628

Tablo 2 incelendiğinde veri toplama aracının faktör ve toplam puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin puanlarının normal dağılım sergilediğini söyleyebiliriz (Tabachnick ve Fidell, 2013). İfade edilen durumdan dolayı araştırma için toplanan verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin analizinde aşağıda belirtilen araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak şu veri analiz yöntemleri tercih edilmiştir.

- 1) Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?” şeklindeki birinci alt problemi için ölçek maddelerine verilen cevapların frekans, yüzde hesaplamaları yapılmış ve elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.
- 2) Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?” şeklindeki ikinci alt problemi için ölçek maddelerine verilen cevapların ortalama ve standart sapma değer hesaplamaları yapılmış ve elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.
- 3) Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşleri cinsiyet ve medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindeki üçüncü alt problemi için “Bağımsız Örneklem t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin dağılımına ve düzeyine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın üç alt problemi doğrultusunda bulgular üç başlık halinde ele alınmıştır.

- 1 “Sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?”
- 2.“Sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?”
3. “Sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşleri cinsiyet ve medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Ölçekte öğretmenlere sorulan soruların cevapların düzeylerinin frekans ve yüzdeler oranları tespit edilmiş buna göre cevapların düzeylere göre yüzdeler oranları , “(1) Kesinlikle Katılmıyorum %0,5-2,5 ”, “(2) Katılmıyorum %0,5-6,8”, “(3) Kısmen Katılıyorum %3,2-20,4”, “(4) Katılıyorum %33,5-51,1” ve “(5) Kesinlikle Katılıyorum % 34,8-52,8 ” oranları şeklinde gruplandırılmıştır. Bu oranlamalara bakıldığında öğretmenlerin genellikle sorulan sorulara katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabını verdikleri ve okul liderlerinin çalışmalarını olumlu buldukları gözlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine uygulanan ölçeğin işbirliği, destek ve açıklık boyutuna ilişkin verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3. İşbirliği Boyutuna İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	S
1	Eğitimsel amaçları gerçekleştirirken, öğretmenlere destek olmak için eğitsel kaynaklar ve materyaller sağlar.		4,12	,889
2	Başarılı öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.		4,28	,844
3	Bilginin kullanılmasında yardımcı olacak uygulamaları teşvik eder.		4,26	,764
4	Okulumuzda eğitim öğretim standartlarının takipçisidir.		4,43	,714
5	Eğitim ve öğretim konusunda öğretmenlere somut geri bildirimler verir.		4,15	,855
6	Öğretmenlerin gelişimi için, okul ve öğretmen denetiminden elde edilen bilgileri kullanır.		4,27	,813
7	Çalışanlarla ilişkilerinde açık iletişimi teşvik eder.		4,21	,916
8	Kendi programlarını oluşturmaları konusunda öğretmenlere yeteri kadar esneklik sağlar.	221	4,14	,856
9	Okul gelişimi için çalışanlarla birlikte ortak bir vizyon oluşturur.		4,25	,820
10	Oluşturulan vizyonun uygulanmasında çalışanların aktif olarak katılımında bulunmalarını teşvik eder.		4,31	,795
11	Okula ilişkin sorunları öğretmenlerle işbirliği içinde çözer.		4,13	,969
12	Okula ilişkin karar süreçlerine çalışanların katılımını sağlar.		4,08	,976
13	Okula ilişkin iş ve işleyişleri öğretmenlerle tartışır.		4,04	,992
14	Başarı ve üstünlükleri takdirle karşılar.		4,23	,876
15	Öğretmenleri, okula sağladıkları özel katkılardan dolayı ödüllendirir.		4,02	,929

Tablo 4. Destek Boyutuna İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.

Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	S
16	Öğretmeleri mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri konusunda cesaretlendirir.		4,14	,889
17	Öğretmenlerin göze çarpan performanslarını öğretmenlerin kişisel dosyalarına yazar.		3,89	,918
18	Okul etkinliklerine katkı sağlayan öğretmenlerden övgüyle bahseder.		4,28	,864
19	Öğretmenleri, bilgi ve becerilerini güncelleyebilecekleri hizmet içi eğitim vb. fırsatlar konusunda bilgilendirir.		4,29	,812
20	Okulun aileler ve çevre ile ilişkilerinin oluşmasını teşvik eder.		4,29	,778
21	Okul çevresinde bulunan diğer kurumlarla okulun işbirliğini ilerletir.		4,21	,787
22	Okul amaçlarını aileler ve diğer ilgililerle tartışır.		4,10	,774
23	Okul ve toplum arasında karşılıklı iletişime önem verir.		4,24	,777
24	Okul çevresine olumlu bir görüntü verir.		4,36	,823
25	Çevrenin okula güvenmesini sağlar.		4,35	,826
26	Okul çevresinde bulunan herkesle okulun vizyonunu tartışır.		4,03	,873
27	Çalışanların rol ve görevlerinin açık olmasını sağlar.		4,21	,859

Tablo 5. Açıklık Boyutuna İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.

Madde No	Maddeler	N	\bar{X}	S
28	İş konusunda öncelikleri açıklıkla ifade eder.		4,28	,838
29	Öğrenci davranış kuralları konusunda düşüncelerini açıklıkla ifade eder.		4,33	,812
30	Okul kurallarını öğrencilere düzgün bir şekilde tanıtarak kuralların uygulanmasına imkân verir.	221	4,26	,880
31	Okul politikası ve uygulanacak yöntemleri açık bir şekilde öğretmenlerle paylaşır.		4,33	,817

Araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin dağılımının yoğun olarak kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada ortalamalarında frekans ve yüzde dağılımların paralelinde

katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum düzeyinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenleri okul liderliğine ilişkin görüşlerinin işbirliği, destek ve açıklık ilkeleri doğrultusunda okul liderini destekleyici ve yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analizi

	n	İşbirliği	Destek	Açıklık	GENEL
Cinsiyet		Ort. ± Ss	Ort. ± Ss	Ort. ± Ss	Ort. ± Ss
Erkek	97	4,81 ± 0,717	4,17 ± 0,721	4,28 ± 0,866	4,19 ± 0,707
Kadın	124	4,19 ± 0,693	4,21 ± 0,655	4,31 ± 0,691	4,22 ± 0,656
t=		-0,111	-,478	-,254	-0,279
p=		0,91	0,63	0,80	0,78

Tablo 6’da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete ilişkin yapılan Bağımsız Örnekler t-Testi verileri yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > ,05$). Başka bir ifade ile ifade edilen değişkenler açısından sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin birbirine yakın veya birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri

	n	İşbirliği	Destek	Açıklık	GENEL
Mesleki Kıdem		Ort. ± Ss	Ort. ± Ss	Ort. ± Ss	Ort. ± Ss
1. 1-10 yıl	68	4,19 ± 0,562	4,24 ± 0,483	4,32 ± 0,543	4,23 ± 0,497
2. 11-20 yıl	96	4,16 ± 0,746	4,18 ± 0,736	4,26 ± 0,821	4,18 ± 0,732
3. 21 yıl ve üzeri	57	4,25 ± 0,782	4,15 ± 0,794	4,33 ± 0,898	4,22 ± 0,771
F=		,274	,285	,207	,114
p=		0,76	0,75	0,81	0,89

Tablo 7’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi verileri yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > ,05$). Başka bir ifade ile mesleki kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin birbirine yakın veya birbirine benzer olduğu yapılan analizler sonucunda tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin dağılımının yoğun olarak kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada ortalamalarında frekans ve yüzde dağılımların paralelinde katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum düzeyinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenleri okul liderliğine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur:

- Yapılan çalışma devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerine yönelik verilerden elde edilen sonuçlarla sınırlıdır. İleride yapılacak olan araştırmalarda özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri de araştırmaya dâhil edilerek kamu ve özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşleri karşılaştırılabilir.
- Kahramanmaraş ili ile sınırlı olan çalışma farklı illerde farklı yöntemler kullanılarak yapılabilir.
- Eğitim bilimlerinde sınıf öğretmenlerinin okul liderlerine ilişkin görüşlerine yönelik olarak gerek ulusal gerekse de uluslararası alan yazında yapılan çalışmalar farklı değişkenlerle birlikte tekrar yapılarak alan yazına önemli katkılar sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Beycioğlu, K., Özer, N., Uüurlu, C. T. ve Köybaşı, F. 2018. Okul Liderliği Ölçeği (OLÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 21-42.
- Bridge, B. 2003. *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz.
- Busher, H., Harris, A., & Wise, C. 2000. *Subject leadership and school improvement*. USA: Paul Chapman
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. 2012. *Sosyal bilimler için istatistik (6.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, V. 2002. *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Dinham, S. 2005. Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43 (49), 338-356.
- Fink, D., & Brayman, C. 2006. *School leadership succession and the challenges of change*. Educational Administration Quarterly, 42(1), 62-89.
- Gargallo, M. A. S. (2013). Autonomy and pluralism in the education system: a case study of Spanish public schools in the international context. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 7 (19), 61-87.
- Gawlik, M. 2008. Breaking loose: Principal autonomy in charter and public schools. *Educational Policy*, 22(6), 783-804.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. 2006. Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- Hallinger, P., & Chen, J. 2014. Review of research on education leadership and management in Asia: a comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 5-27.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. 2005. The study of educational leadership and management, where does the field stand today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.

- Jacocson, S. 2011. Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44.
- Kalaycı, Ş. 2017. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayınları.
- Kruger, M., & Sscheerens, J. 2012. *Conceptual perspectives on school leadership*. In: Scheerens, J. (Ed). *School leadership effects revisited: A review and metaanalysis of empirical studies*. Berlin: Acid-Free Paper.
- Şişman, M. & Turan, S. 2000. Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 68-87.
- Şişman, M. 2007. *Örgütler ve kültürler*, Ankara: Pegem A.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. 2013. *Using multivariate statistics* (6.edition). ABD: Pearson Education.
- Toytok, E.H. (2016). School Leaders' Innovation Managements and Organizational Stress: A Relational Model Study, *Universal Journal of Educational Research* 4(12A), 173-179.
- Toytok, E.H. & Kapusuzoğlu, Ş. (2016). Influence of School Managers' Ethical Leadership Behaviors on Organizational Culture: Teachers' Perceptions, *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue 66, 2016, 373-388.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Kruger, M. L. 2003. Educational leadership and students achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-42.

BÖLÜM 9

SAĞLIK EĞİTİMİNDE SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARI

“TIBBİ GÖRÜNTÜLEME TEKNİKLERİ ÖRNEĞİ”

Nuran AKYURT¹

Özet

Dünyadaki eğitim teknolojisi modellerine bakıldığında sanal gerçeklik, yapay zekâ, artırılmış gerçeklik teknolojileri ile dijital ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının arttığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, sanal gerçeklik teknolojisi ile geliştirilmiş içeriklerin kullanıcı deneyim ve görüşlerine açılmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’de ilk olarak Marmara Üniversitesi, KOSGEB, G4A Girişim Hızlandırma Programı (2020), Radyolojide Sanal Gerçeklik Teknopark ve Marmara Üniversitesi ADT-2023-10809 çağrısı ile desteklenen Sanal Gerçeklik Teknolojisi VR İle Meme Kanseri Erken Tanı ve Tarama Prototibinin Geliştirilmesi Projesi kapsamında oluşturulmuştur. Sistem tasarımı; VR Gözlük, Telefon, Bilgisayar, İnternet Bağlantısı, Proje kapsamında geliştirilmiş VR içerik, Bilgisayar İnternet Bağlantısı MeduVR Dijital Eğitim ve Deneyim Platformu aracılığı ile sınıf ve ev ortamında eğitim verilmiştir. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine bakıldığında; %20,5’nin (16) erkek ve %79,5’nin (62) kadın olduğu, ailenin sosyo ekonomik düzeylerinin %7,7’sinin (6) düşük ve %92,3’nün (72) orta olduğu, birlikte yaşanılan kişi durumu da %62,8’nin (49) aile ve %37,2’nin (29) yurttan kaldığı, haftalık internet kullanımı (saat) şeklinin ise %12,8’nin (10) 0-9 saat arası, %39,7’sinin (31) 10-19 saat arası, %32,1’nin (25) 20-29 saat arası ve %15,4’nün (12) 30-39 saat arası olduğu görülmektedir. Hastaya zarar vermemek, hataları aza indirmek, öğrencilerin uygulama etkinliğini arttırmak ve eğitimle öğrencinin memnuniyetini sağlamak için bu tarz çalışmaların yapılması oldukça önemlidir. Ülkemizde de sağlık çalışanlarına eğitim veren kurumlarda gerek verilen eğitimin niteliğini arttırmak gerekse çağın teknolojik gelişmelerine de uyum sağlamak adına, eğitim müfredatlarına sanal gerçeklik uygulamalarının dahil edilmesi ve kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sağlık çalışanları, Sanal gerçeklik.

GİRİŞ

Günümüzde, teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol almalarını sağlamak, motivasyonlarını artırarak öğretim kalitesini yükseltmek ve anlamlandırmayı kolaylaştırmak amacı ile pek çok teknolojik araç ve materyal denenmektedir. Alanda yapılan birçok çalışma ile çoklu ortam materyallerinin öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı ve süreci geliştirdiği kanıtlanırsa da bu materyallerin öğrenciler üzerinde aşırı bilişsel yüklenmeye sebep olabileceğini iddia eden çalışmalar da vardır. Sağlık hizmetleri, yeni teknolojilerden çok hızlı şekilde etkilenen alanlardan biridir. Sağlık hizmetlerinin sunumunda kullanılan teknolojiler doktorlara, hemşirelere ve diğer sağlık çalışanlarına daha az hatayla işlerini yapma şansı verirken hastaların da daha kısa sürede iyileşmelerini sağlamaktadır. Bunlara ek olarak kullanılan teknolojiler, hizmet verimliliğini arttırmada ve kalitenin yükseltilmesinde önemli etkenler arasında yer almaktadır. Bu teknolojiler arasında yer alan sanal gerçeklik teknolojilerinin, gelecekte sağlık hizmetlerinde önemli derecede etkili olacağı düşünülmektedir. Klinik açıdan da onaylanan sanal gerçeklik teknolojileri dünya çapında yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Sanal gerçeklik, sanal çevrede kişiye herhangi bir durumun içinde onu yaşıyormuş hissi vererek ekstra bir boyut sağlamaktadır. Genel manada sanal gerçeklik, kurgu ve teknolojiyle gerçek ve hayalin birleştirilmesidir. Sağlık hizmetlerinde cerrahi, tedavi, rehabilitasyon ve eğitim alanında kullanılan bu teknolojiler hem hastalara hem de sağlık çalışanlarına işlerini yapmada kolaylık sağladığından, ulusal boyutta olmasa da uluslararası boyutta sağlık hizmetlerinde kullanımını yaygınlaştırmıştır. Aynı zamanda sanal

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı, nakyurt@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6303-4342

gerçeklik; karmaşık anatomik incelemelerde ya da cerrahi işlemlerin uygulanmasında 3D görsellerle etkileşim sağlayarak gerçekçi simülasyonlar oluşturma fırsatı vererek uygulamada ya da incelemelerde hekimlere kolaylık sağlayabilmektedir. Sanal gerçeklik uygulamalarının radyolojik süreçlerin kullanımında, uzmanlık ve girişimsel uygulama beceri eğitimlerinde kullanılmasıyla ilgili uluslararası yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Yurt dışı çalışmalarda radyoloji uzmanlık eğitimi ve uzmanlık sonrası eğitimlerde (girişimsel uygulamalar, raporlama, ultrasonografik işlemler vd.) sanal gerçeklik uygulamasının (VR) yaygın bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Raporlama odalarında özellikle radyograflerin değerlendirilmesinde radyoloji uzmanının (radyologun) raporlama yaparken çevre şartlarından (okuma odasının ışığı, ısı, ergonomisi... vd) etkilenebileceği bilinmektedir. Bu da radyograflerin hatalı değerlendirilerek raporlanmasına ve hatalı teşhisin hastaya iletilmesine yol açabilir. Radyolojik görüntüleri daha iyi analiz ederek radyoloji uzmanlarını desteklemek üzere başa takılabilen esnek, taşınabilir, düşük maliyetli sanal gerçeklik uygulamaları ile ortam koşullarının etkilerini önemli ölçüde azaltarak veya ortadan kaldırarak radyoloji uzmanına yardımcı olunabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Eğitimi

Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Eğitiminin Ulusal ve Uluslararası Boyutu

Yeni yüzyılda ülkeler güçlerini, sahip oldukları nüfus oranları, yeraltı-yerüstü kaynakları ile değil yetişmiş nitelikli, donanımlı, vizyon sahibi inovatif insan gücü ile tanımlamakta ve küresel aktörler olarak bu güçleriyle ön plana çıkmaktadırlar. Tüm sektörlerde olduğu gibi sağlık eğitimi de tüm dünya ülkelerinin gündeminde olan ve ciddi çalışmalar yapılan bir alandır. Meslek Yüksekokulları; 2547 sayılı Yükseköğretim kanununa göre; belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumudur.

Çağdaş bilgi ve beceri ile donanmış, sorun çözme yeteneği gelişmiş, kültürel birikime ve iletişime sahip, alanı ile ilgili teknolojik araç ve gereçleri kullanabilen, mesleki ilkeleri bilen ve uygulayan, insan sağlığına ve etik değerlere önem veren “Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Teknikeri“ yetiştirmek eğitimin temel amacıdır (Akyurt, 2017; Akyurt, 2017b).

Türkiye’de Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Eğitimi

Tıbbi görüntüleme teknikleri eğitimi ile öğrencinin mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeteneklerini kazanması, değişen dünya düzenine adapte olabilmesi, hasta, hasta yakını, sağlık çalışanları ile etkin iletişim kurabilmesi, sorun odaklı değil çözüm odaklı yaklaşım tarzı geliştirebilmesi, ekip ruhu ile çalışma becerisini kazanması sağlanacaktır. Tıbbi görüntüleme teknikleri, tıbbi tanıyı sağlamak için gerekli görüntüleri oluşturan radyoloji cihazlarını kullanmasını bilen kişilerdir.

Türkiye’de Tıbbi Görüntüleme Eğitiminin Tarihçesi

Türkiye’de ilk radyoloji teknisyeni yetiştiren kurum Ankara Yenişehir Sağlık Koleji’dir. 1978’de “Sağlık Meslek Liseleri” açılarak lise düzeyinde (4 yıl) eğitim verilmiştir. 1986-1990 yılları arasında “Lise Mezunlarına Meslek Edindirme (LİMME) Projesi” kapsamında 18 aylık kurs eğitimi ile radyoloji teknisyeni yetiştirilmiştir. Aynı yıllarda üç büyük ilde (Ankara, İstanbul, İzmir) radyoloji teknikerliği eğitimi veren “Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları” açılmıştır.

Tıbbi görüntüleme teknikleri programının eğitim süresi ve AKTS sayıları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Eğitim Süresi.

Düzye	Bölüm/Program Kapsamı	Program Süresi
5. Düzye (Ön Lisans)	Tıbbi Görüntüleme Teknikleri	2 Yıl (120 AKTS)

Tablo 2’de Yükseköğretim Kurulu’na bağı Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu (SHMYO) sayısı görölmektedir (Sağık Bakanlığı, 2014).

Tablo 2

Türkiye’de Meslek Yüksekokulu ve Meslek Lisesi Sayısı

Eğitim Kurumunun Adı	Eğitim Verilen Düzye	Eğitim Veren (*)	Faal Olmayan	Toplam
Sağık Hizmetleri Yüksekokulu (SHYO)	Lisans	-	2	2
İki Yıllık Meslek Yüksekokulları	-	-	-	-
Sağık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu (SHMYO)	Ön Lisans	87	75	162
Sağık Bilimleri Meslek Yüksekokulu	Ön Lisans	1	1	2

Ülkemizde, tıbbi görüntüleme program geliştirme sürecinde; meslek elemanlarının yeterlilikleri analiz edilerek program içerikleri oluşturulmuş, İSCED ’97 eğitim alanlarının sınıflamasından yararlanılarak programın genel çerçevesi belirlenmiş ve program dokümanları hazırlanmıştır. Zorunlu dersler; YÖK veya Yüksek Öğretim Kurumları tarafından belirlenen ve tüm programlar için zorunlu olan dersler ile bölüm ve/veya program için temel ve ortak yeterlikleri kazandırmayı hedefleyen derslerdir. Meslek dersleri; Mesleğe ilişkin yeterlikleri kazandırmaya yönelik derslerdir. Seçilen meslek derslerinin, süresi, içeriğı, ölçme-değerlendirme ve öğretim yöntemleri belirlenirken yeterlik tablosu, ders bilgi formları, modül bilgi formları ve işlem analizlerindeki açıklamalar esas alınmıştır. Seçmeli dersler; Öğrencinin bireysel gelişimi ve yaşam kalitesinin artırılması, sektörel ve bölgesel ihtiyaçlar, eğitim kurumunun koşulları ve öğrencinin istihdamına katkıda bulunacak ilave yeterliklerin kazanılması, disiplinler arası çalışmalar vb. ulusal ve evrensel durumlar dikkate alınarak, ilgili program ya da diğere programlardaki derslerden seçilebilmektedir. Staj Uygulaması; Öğrencinin ilgili sektörde yapacağı pratik ve uygulamalı eğitimidir. Öğrencilerin; iş yerlerindeki eğitim, uygulama ve stajları, Yükseköğretim Kurulunun belirlediğı esas ve usuller çerçevesinde yapılır şekilde özetlenmektedir (Sağık Bakanlığı, 2014; Akyurt, 2017; Akyurt, 2017b). Türkiye dışındaki birçok ülkede, tıbbi görüntüleme eğitiminin en az 3-4 yıl (180-240 AKTS) lisans düzeyinde verildiğı bilinmektedir.

Tablo 3’de Türkiyede tıbbi görüntüleme teknikleri mezunlarının ve buna bağı olarak teknikerlerinin sayısı görölmektedir. Tabloda da göröldüğü gibi bu sayı her geçen yıl artmaktadır. 2022-2023 öğretim yılında tekniker sayısının 37.124 olacağı öngörülmektedir (Akyurt ve Balıkçı, 2014). Buna göre hastanelerin fiziki altyapısı öğrencilerin uygulama yapmalarına ve klinik beceri kazanmalarına olanak sağlamayacaktır. Amaç, VR simülasyonu ile öğrencilere hastane ortamı yaratarak, hastane ortamından fiziki olarak bağımsız, sanal gerçeklik metodları ile gerekli olan becerileri kazandırmaktır.

Tablo 3

Mevcut durumun devamı halinde röntgen teknisyenliği / teknikerliği bölümleri mezun sayısı ve röntgen teknisyeni / teknikeri sayısı

Öğretim Yılı	Lise Kayıt	Ön Lisans Kayıt	Toplam Kayıt	Mezun	Toplam Sayı
2010 - 2011	641	-	-	-	-
2010 - 2012	791	-	-	-	-
2012 - 2013	1.521	3.170	3.811	162	
2013 - 2014	2.094	3.170	3.961	3.678	16.961
2014 - 2015	0	2.067	3.588	3.823	20.533
2015 - 2016	0	2.067	4.161	3.463	23.781
2016 - 2017	0	2.067	2.067	4.016	27.503
2017 - 2018	0	2.067	2.067	1.995	29.157
2018 - 2019	0	2.067	2.067	1.995	30.790
2019 - 2020		2.067	2.067	1.995	32.404
2020 - 2021		2.067	2.067	1.995	33.997
2021 - 2022		2.067	2.067	1.995	35.570
2022 - 2023				1.995	37.124

Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Eğitiminin Uluslararası Boyutu

Dünya’da, radyoteknoloji eğitim süresini tamamlayan kişilerin temel eğitim sonrası mesleki yeterliliklerini kazanmalarında farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Yurtdışında program ismi, program sonrası kazanılan meslek unvanı ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte, çoğu ülkede tıbbi görüntüleme eğitimi sağlıkla ilgili fakülteler bünyesinde veya rektörlüklere bağlı ayrı bölümler olarak en az 3-4 yıllık (180-240 AKTS) lisans düzeyinde verilmektedir. Ülkeler boyutunda bakıldığında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) tıbbi görüntüleme teknikerlerine kendi alanlarında yüksek lisans (master) ve doktora programları açmakta ve öğrencilere farklı düzeylerde eğitim programları sunmaktadır. Ön lisans programları en yaygın olanıdır. Bunlar; **a.** Radyolojik Teknologlar; radyolog asistanlığı yapma seçeneğine sahiptir. Bunun için lisans ya da yüksek lisans düzeyinde ek eğitim almaları gerekir. Radyolog asistanlar doğrudan bir radyolog gözetiminde çalışırlar ve teknologlardan çok daha fazla sorumluluk alırlar. Lisans dereceleri, kolejler ve 4 yıllık kurumlardan edinilebilir. Lisans eğitimi, derinlemesine tıp eğitimi, staj ve klinik uygulamaların yanı sıra genel eğitim (matematik, İngilizce gibi) içerir. **b.** Ön lisans eğitimi (Associate’s degree); 2 yıl. Radyografide ön lisans programında öğrenciler, hasta bakımı ve temel tıbbi prosedürlerde yetkinlik kazanmak için laboratuvar ve klinik deneyimler edinirler. Radyografi ön lisans program mezunları, tıbbi görüntülerin birçoğunda (ki bunlar manyetik rezonans (MR), ultrason (USG), bilgisayarlı tomografi (BT, CT) ve mamografi) tecrübelidir. Öğrencilerin alana giriş seviyesi kazanması sağlanır ve lisans programlarından daha kısa sürede tamamlanır. Genellikle kolejler tarafından verilir. Programlar, klinik ve öğretici eğitimden oluşur. Toplam 72 saatlik eğitim ile ön lisans derecesi alınabilmektedir. **c.** Sertifika (Certificate); yaklaşık 9 ay. Tıbbi görüntülemedeki sertifika programları, genellikle kolejler veya meslek okulları aracılığıyla 6 aydan bir yıla kadar herhangi bir yerde tamamlanabilir. Staj ve klinik uygulama eğitimleri verilir. Meslek unvanları, tanı amaçlı tıbbi sonograf, radyograf ve radyolojik teknolog olabilir. Mezuniyet için bitirme imtihanı verirler (exit. exam) bu eğitim sadece klinik çalışmayı içerir. Hocanın ve üniversitenin denetlenmesi sağlanmaktadır (Akyurt ve Balıkcı, 2014).

Sanal Gerçeklikte Gelişim Süreci ve Bu Alanda Yapılan Bilimsel Çalışmalar

1980'lerden başlayıp 1990'lardan sonra gelişmeye başlayan bilgisayar teknolojisi, günümüzde yaşantımızın her alanına girmiş bulunmaktadır. Bilim ve teknolojiadaki bu gelişmeler, bilginin önemini arttırmış ve bilgi toplumunun oluşmasını sağlamıştır. Artık insanoğlu bilginin bilgisayarla işlenmesi ve sunulması için çeşitli arayışlara gitmiş, farklı kavramları ortaya çıkarmıştır. İşte bu kavramlardan birisi de “sanal gerçeklik” kavramıdır. Sanal gerçeklik kavramını kısaca “gerçeğin yeniden inşa edilmesi” olarak tanımlayabiliriz.

Literatür Taraması

Araştırmacılar tarafından yapılan sanal gerçeklik ile ilgili tanımlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

- Sanal gerçeklik teknolojisi ile yapılmaya çalışılan, insan-makine iletişimini arttırmak için insanla makine arasındaki engellerin ortadan kaldırılmaya çalışılmasıdır (Kurbanoğlu, 1996).
- Deryakulu (1999), sanal gerçeklik için gerçek dünyaya ilişkin bir durumun, bilgisayar tarafından yaratılmış üç boyutlu bir benzetimi içinde, kullanıcının bu benzetim ortamını vücuduna giydiği çok özel aygıtlar yardımıyla duygusal olarak algıladığı ve bu yapay dünyayı yine bu aygıtlar aracılığı ile etkin olarak denetleyebildiği sistemlerdir şekli ile tanımlamıştır. Bu çerçevede sanal gerçeklik uygulamaları kullanıcılarına bilgisayar tarafından yaratılmış yapay dünyaya girebilme, orada çeşitli deneyimler yasama ve orayı yönlendirebilme olanağı sağlamaktadır.
- Bilgisayar ortamında oluşturulan 3 boyutlu resimlerin ve animasyonların teknolojik araçlarla insanların zihinlerinde gerçek bir ortamda bulunma hissini vermesinin yanı sıra, ortamda bulunan bu objelerle etkileşimde bulunmalarını sağlayan teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Kayabaşı, 2005).
- Dünden bugüne bilgisayarın önemli bir araç konumunda kalması değişmemiştir. Ama bilgisayarların maliyet giderlerinin, getirisi ile kıyaslanamayacak ölçüde ucuzlaması, hem de donanım ve yazılımlarının iş görme kapasitelerinin çok hızlı gelişmesi sayesinde, kullanım müzelerle sınırlı kalmamış, yaşamın ve sanatın her alanını etkilemiştir. Bilgisayarların bu gelişimleriyle birlikte bilgisayar grafikleri gerek iki boyutlu gerekse üç boyutlu canlandırma filmlerinde kullanılmaya başlanmıştır. Sanal gerçeklik kavramı da bilgisayar teknolojisindeki bu gelişmelerle birlikte yaygınlık kazanmıştır (Türker, 2005).
- Sanal (virtual), var olmayan ama algının yönlendirilmesiyle var olduğu yanılısaması yaratılması durumunu ifade eden virtualis kökeninden gelen bir kavramdır. Sanal Gerçeklik (Virtual Reality) ise, izleyicinin veya kullanıcının oluşturulmuş bir görüntü uzamı içerisinde, düzenlenebilir bir zaman yapısı içerisinde dahil olması ve sonraki aşamada da onunla etkileşmesi ilkesi üzerine kurulu; çeşitli veri girdi ve çıktı teknolojilerinden meydana gelen güç, hareket, dokunma gibi duysal etkileri benzeştirerek yeniden üreten aygıtlar, üç boyutlu ses ve görüntü aygıtları gibi teknolojik araçlardan oluşan bir ortamdır (Kuruüzümcü, 2010).
- Sanal gerçeklik, katılımcılarına gerçekmiş hissi veren, bilgisayarlar tarafından yaratılan dinamik bir ortamla karşılıklı iletişim olanağı tanıyan, üç boyutlu bir benzetim modelidir. Bu ise tasarladığımız sistemleri kavrama ve algılama gücümüzü önemli ölçüde arttıracaktır. Şu ana dek eğlence dünyasından, tıp alanındaki karmaşık bilimsel deneylere kadar pek çok uygulama alanı bulmuştur (Bayraktar ve Kaleli, 2007).

Sanal gerçeklik, bilgisayar ortamında oluşturulan 3 boyutlu resimlerin ve animasyonların teknolojik araçlarla insanların zihinlerinde gerçek bir ortamda bulunma hissini vermesinin yanı sıra, ortamda bulunan bu objelerle etkileşimde bulunmalarını sağlayan teknoloji olarak tanımlanabilir. Modern toplumlarda, fen bilimlerinde hem öğrenme hem de öğretim açısından yeni yöntem ve teknikler bulmak üzere yoğun bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Günümüzde öğretim alanındaki sorunların çözümünde karşılaşılan zorlukları aşmada geleneksel yaklaşımların yetersiz kaldığı düşünüldüğünde; bu sorunları aşmada en etkili yaklaşımlardan biri olan bilgi teknolojilerinin sağladığı olanaklardan yararlanmak kaçınılmaz olmaktadır. Bu teknolojiyle beraber gündeme gelen sanal gerçeklik (Virtual Reality: VR) eğitim yöntemlerine farklı bir bakış açısı getirmektedir. Eğitim alanında yer alan eski yöntem ve teknikler etkinliklerini hızla kaybetmektedir. Bu alandaki sorunların çözümünde karşılaşılan zorlukları aşmada, geleneksel yaklaşımların yetersiz kaldığı düşünülürse; günümüzde en iyi yaklaşım bilgi teknolojilerinin sağladığı olanaklardan yararlanmak olacaktır. Bu yeni ve modern teknolojiyle beraber gündeme gelen sanal gerçeklik (virtual reality) eğitim yöntemlerine farklı bir bakış açısı getirmiştir.

Tablo 4. İlgili Teknolojiler ve Uygulama Örnekleri

Artırılmış Kullanıcılar	Yaklaşım	Teknoloji	Uygulamalar
	Vücuda giyilen giysiler	Google'ın sanal gerçeklik gözlükleri	Tıp alanı hizmet sunumu
Fiziksel nesnelere	Nesneler içine gömülü aygıtlar	Sensörler, alıcılar GPS, elektronik kâğıt	Eğitim Ofis olanakları pozisyonu
Çevreyi kuşatan nesnelere ve kullanıcılar	İmajların projelendirilmesi uzaktan kaydedilmesi	Video kameralar, tarayıcılar, grafik tabletler, okuyucular, projektörler	Ofis çalışması, Film yapımı, İnşaat Mimari

Kaynak: Wendy E. Mackay (1998), Augmented Reality: Linking Real and Virtual Worlds a New Paradigm for Interacting with Computers, AVI'98 Proceedings of the working conference on Advanced Visual Interfaces, p:14.

Sağlıkta Sanal Gerçeklik Çalışmaları

Coffey & diğerleri (2012), Laha & diğerleri (2013) yaptıkları çalışmalarda, hacim veri setlerinin analizini yapabilmek için en doğru cihazların, kafaya monte edilmiş görüntüleme ekranları (HMDs) ve CAVE formundaki sistemler olduğunu tespit etmişlerdir.

Robison & diğerleri (2011) yapmış oldukları çalışmalarda, VR (sanal gerçeklik sistemleri) özellikle hacim veri setlerinin interaktif etkinlikleri görselleştirmesini iyileştirdiğini saptamışlardır.

Vosburgh & diğerleri (2013) yaptıkları çalışmalarla cerrahiye yardımcı olan tıbbi görüntüleri oluşturmuşlar, John & McCloy (2004) sanal gerçeklikle endoskopi, Codd & Choudhury (2011), Kockro & diğerleri (2015) medikal öğretimde yani insan ventrikül sisteminin anatomic görüntüsünde, klinik anatomi öğretiminde kullanmışlardır.

Vosburgh & diğerleri (2013) yaptıkları çalışmalarla, tıbbi görüntüler oluşturmak için VR cihazlarını benimsemişlerdir. Kalbe kan sağlayan koroner arterlerde olduğu gibi, bozulmuş olan arterlerden kan akışının görüntüsünün ve işlem basamaklarının iyileştirilmesi için geliştirilen sanal gerçeklik uygulamaları bulunmaktadır (Hinckley & diğerleri, 1994). Son zamanlarda VR, teşhise yönelik radyoloji alanında çoğalmaya başlamıştır. Özellikle radyolojide, raporlama

sürecinde ve masa üstü dokunma hareketlerini birleştirerek raporlamanın kalitesini artırmaya yönelik VR uygulamaları bulunmaktadır (Benko & Feiner, 2007).

Sanal Gerçeklik (VR) uygulamaları ile ilgili radyolojik süreçlerde yapılmış çalışmalar

King & diğerleri (2016), taşınabilir ve düşük maliyetli birden fazla 2D görüntü dilimi görüntülemek için VR uygulaması kullanmışlardır. Görüntülerde seçim yapabilmek bakış açısı değiştirme ile gerçekleşir, görselleştirmeyi kontrol etmek için bir gamepad kullanma ve görüntü yeniden konumlandırma el tanıma sistemi gibi yöntemleri çalışmalarına dahil etmişlerdir. Yapılmış bu çalışmanın en büyük dezavantajı 3D görüntüleri (hacimli görüntüler) yeteri kadar iyi görüntülememesidir. Çalışmanın diğer bir eksiği ise ergonomik faktörlerin tam olarak çalışmaya yansıtılmaması ve perspektif bozulmaların ortaya çıkması ve gamepad deneyimi olmayan kullanıcılar (sağlık çalışanı, öğrenciler...) için bu yöntemin kullanma güçlüğüdür.

Hinckley & diğerleri (1994) geliştirilememiş çalışmalarında Nöroşirürji planlamasında hacimsel medikal bilgi seti ile yapılandırılmış objelerle, klinisyenin her iki elini kullanarak kesme eylemleri somut düzlemlere adapte edilmiştir.

Sousa & diğerleri (2017) film okuma odalarında kullanılan masaüstü teknolojisinde 2D dokunmatik hareketlerle hacimsel veri araştırması ve analizini desteklemek için araç olarak gösterilen bir çalışma yapmışlardır.

Coffey & diğerleri (2012), Sousa & diğerleri (2017) yapmış oldukları çalışmalarda VR sistemi ile radyodiyagnostik uygulamalar için özel olarak tasarlanmış, düşük maliyetli, taşınabilir interaktif çok dokunuşlu masa ve geniş bir stereoskopik ekran duvarı kullanarak hacimsel tıbbi veri setlerinde daha rahat gezinmek için kapsamlı bir VR sistemi sunmuşlardır. Bu, yarı-sürükleyici stereoskopik masa üstü tabletlerine benzer şekilde 3D görüntülerin dokunmatik yüzeyin üstündeki hacimsel bir alanda görünmesini sağlamaktadır. Benko & Feiner (2007) yaptıkları çalışmada, hacim manipülasyonunu destekleyen tablolarda 2D etkileşimleri kullanarak az serbestlik derecesi (DOF) önemli araştırmaları vardır. Kullandıkları bir DOF balon metaforunu patlatarak dijital içeriğin altındaki yüzeyin keşfedilmesini sağlamışlardır.

Strothoff & diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada üçgen göstergenin sanal nesnelere değiştirme için benzer bir yaklaşımı izlediğini, bir üst üçgen üzerinde bir gösterge ile eşkenar üçgen tanımlamak için iki dokunuşun kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Simeone (2016) yaptığı çalışmada; dolaylı dokunmatik manipülasyonun daha az rahatsızlık verdiği, görüntüleme ve etkileşim deneyimi üzerine de uygulanan özel anketler ile katılımcıların görüntüleri daha iyi izleyebildiği yönünde sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmanın kişi üzerinde uygulaması 60 dakika sürmüştür.

Hachet & diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada DOF'si 9 olan objeleri değiştirmek için eş merkezli 3D stereoskopik görselleştirme ile 2D'lik TRS (dokunmatik sanal sistem) yüzeye aktivasyona giren bir kurulum önermişlerdir.

Kaplan (2020) yapmış olduğu çalışmada sanal gerçeklik gözlüğü ile video izletilmesinin çocuklarda damar yolu açılması sırasında hissedilen ağrıyı azalttığı, davranışlarını olumlu yönde etkileyerek işleme uyumunu artırdığı belirlenmiştir. Sağlık profesyonellerinin hastanede yatan çocuklarda damar yolu açma işlemi gibi kısa süreli ağrılı işlemlerde ağrıyı azaltmak amacıyla sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasını kullanmaları önerilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Sanal gerçeklik teknolojisi ile geliştirilmiş içeriklerin kullanıcının deneyimine ve görüşlerine açılmasıdır. Araştırmanın örnekleme, Türkiye'de ilk olarak Marmara Üniversitesi desteği, KOSGEB, G4A Girişim Hızlandırma Programı (2020), Radyolojide Sanal Gerçeklik Teknopark ve Marmara Üniversitesi ADT-2023-10809 çağrısı ile desteklenen Sanal Gerçeklik Teknolojisi VR İle Meme Kanseri Erken Tanı ve Tarama Prototibinin Geliştirilmesi Projesi kapsamında oluşturulmuştur.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Araştırma Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı öğrencilerinde Mamografi İnceleme yapabilme becerisi geliştirilmesinde Sanal gerçeklik teknolojisine dayalı öğretimin etkinliğinin incelenmesi amacıyla yapılmış randomize kontrollü deneysel bir çalışmadır.

Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma, Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda Ekim 2023-Aralık 2023 tarihleri arasında yürütülmüştür.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırma Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı öğrencilerinde Mamografi İncelemeye becerisi geliştirilmesinde Sanal gerçeklik teknolojisine dayalı öğretimin etkinliğinin incelenmesi amacıyla yapılmış randomize kontrollü deneysel bir çalışmadır.

Araştırma evrenini; 2023-2024 öğretim yılı Güz Döneminde Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur.

MeduVR (Virtual Reality) Sistem Tanımı ve Tasarımı

Sanal gerçeklik, gerçek dünyaya ilişkin bir durumun, bilgisayar tarafından yaratılmış üç boyutlu bir benzetimi içinde, kullanıcının bu benzetim ortamını vücuduna giydiği çok özel aygıtlar yardımıyla duygusal olarak algıladığı ve bu yapay dünyayı yine bu aygıtlar aracılığı ile etkin olarak denetleyebildiği sistemlerdir. Çeşitli disiplinlerde VR ve simülasyon çalışmaları kullanılmaktadır. Sanal gerçeklik uygulamaları, kullanıcılarına bilgisayar tarafından yaratılmış yapay dünyaya girebilme, orada çeşitli deneyimler yaşama ve orayı yönlendirebilme olanağı sağlar. Sanal gerçeklik literatürde birçok farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bazı araştırmacılar sanal gerçekliği kullanıcının uzak bir çevreye daldığı dürbünlü teleskop olarak ifade ederken, bazıları bilgisayar grafikleri veya metinlerin gerçek simgelerle oluşturulduğu yer olarak açıklarlar, bazıları da sanal gerçekliği amacına ve işlevine göre değil de kullanılan ekipmanlara göre açıklamaktadırlar. Bu konuda genel çoğunluk, sanal gerçeklik simülasyonlarını hazır görüntüler ve hassas eldivenler ile ilişkilendirerek açıklamaktadırlar. Çünkü bunlar sanal gerçeklikte kullanılan ilk ekipmanı (araç-gereci) oluşturmaktadır. Ancak bunun da yeterli bir tanımlama olduğu söylenemez. Sanal gerçeklik, gerçeğin yeniden inşa edilmesidir. Yani bir şeyin gerçeği varsa sanalının da oluşturulabileceği görüşüdür. Bu açıdan son zamanlarda popüler bir kavram olan sanal gerçeklik bu boyutuyla değerlendirilmelidir. Eğer gerçek eğitim için gerekli unsurlar ve süreçler hazır değilse sanal gerçekliğe dayalı eğitimde mümkün değildir. Eğitimin iki temel unsuru olan, öğretme ve öğrenen varsa, sanal eğitim de bir alternatif olarak, hatta ciddi bir alternatif olarak, öğretme ve öğrenmeden söz etmek mümkündür. Her alanda etkin olarak kullanılacak olan sanal gerçeklik, bilgisayara dayalı, etkileşimli ve çoklu ortam teknolojisidir. İnsan ve makine arasındaki iletişimi artırmak için geliştirilen, insan duygularına hitap eden, öğrenmede yani davranış değişikliği oluşturmada oldukça etkili bir teknoloji olduğunu söyleyebiliriz. Bu teknoloji, insan-makine etkileşimini görsel ve işitsel iletimle yetinmeyip, hissetme yoluyla artırma çalışmasıdır. Sanal gerçeklik ortamlarının sahip olduğu ses, ışık ve etkileşim özelliği öğrencilerin tüm duyu organlarını aktive edici bir durumda özelleştirilmiştir. Kısacası, gerçek dünyaya ilişkin bir durumun bilgisayar tarafından oluşturulmuş üç boyutlu bir benzetimi içinde, kullanıcının bu benzetim ortamını, vücuduna giydiği çok özel amaçlı aygıtlar aracılığı ile etkin olarak denetleyebildiği bir sistemdir. Sanal gerçeklik araç gereç ve sistemleri, sanal gerçeklik etkileşimine dayanan bir teknolojik yeniliktir. Kullanıcının bilgisayar girdilerine karşılık geri bildirim almasıdır. Sanal gerçeklik araçları, insan duygularına hitapta, amacına ve işlevine göre çeşitlilik gösterir. Vücut hareketleri 3D Position Sensors ile, el hareketleri Controller (kumanda) denilen özel gözlüklerle izlenir ve uygulanır.

Sanal gerçeklik ortamlarında kullanılan araç gereçler aşağıdaki gibi üç kısma ayrılmıştır:

1. VR Gözlük
2. Cep Telefonu
3. Controller (kumanda)

1. Başa Giyilen Görüntü Verici Gözlük (VR Gözlük)

Sanal gerçeklik ortamında kullanıcı başına bir gözlük giyer. Gözlük kullanıcının sanal gerçeklik ortamında olma hissini sağlaması için mercekler yardımı ile telefon ekranındaki görüntü ile sanal ortam oluşturur. Başa giyilen gözlük, her göz için birer tane küçük görüntü veren ekran içerir ayrıca kullanıcının sesleri algılaması için hoparlör bulunur. Kullanıcının etrafına bakarken başın pozisyonu ilgili yönde takip etmesini sağlayan bir araçta bulunur. Kumanda, kullanıcıya sanal gerçeklik ortamında yönünü değiştirmesini, nesnelere dokunmasını, işaret etmesini, yerini değiştirmesini ve Telefona komutlar (kaydetmek gibi) vermesini sağlar. Böylece öğrenci, sanal gerçeklik ortamında (radyoloji ünitesinde) hareket edebilme, hastayı karşılama, hastayı incelemeye hazırlama, hastaya pozisyon verme, statif ayarlayabilme, uygun doz değerlerini girebilme gibi işlemleri izleyebilme ve inceleme yapabilme becerisine sahip olacaktır.

2. Cep Telefonu

Telefon/tabletlerindeki 360 derecelik ve üç boyutlu görüntüleri iki adet lensi üzerinden, jiroskop ve diğer yardımcıları sayesinde bizlere aktararak sanal gerçekliği ortaya çıkarıyor. Telefon ekranında oluşan görüntü mercekler yardımı ile gözlere ulaşıp sanal gerçeklik algısı oluşturmaktadır. Öğrenciler hastane ortamında gerçek hasta ile çalışıyor algısına sahip olabileceklerdir.

3. Controller (Kumanda)

VR gözlük ile birlikte gelen uzaktan kumandanın temel amacı, ekranda bir şey tıklanması gerektiğinde, gözlüğün içindeki cep telefonunuzu çıkarmadan, VR çalışmasını bölmeden, bluetooth kablosuz kumanda ile gördükleriniz arasında seçim yapabilmenizdir.

- Daha gerçekçi etkileşim için hareket denetleyicisi
- El hareketini, gelişen etkileşimleri VR' de tanyabilme
- Doğal, sezgisel kontrol için bir tetiğe sahip ergonomik bir tasarım

Kumandanın VR Gözlük ve telefon ile uyumlu bir şekilde çalışması için gereken özellikler yukarıda sıralanmıştır. Kumanda, öğrencilerin Sanal gerçeklik deneyimi yaşarken süreçleri kontrol edebilmesine olanak verir.



VR Gözlük ve Controller (Kumanda) Controller (Kumanda) Cep Telefonu

Sanal gerçeklik sistemlerinde teknik olarak, kullanıcının sistemle etkileşebilmesini sağlamak üzere bir sisteme ihtiyaç vardır. Bunlardan birisi sunum sistemleridir. Sanal gerçeklik uygulamalarındaki sunum sistemleri, telefonda oluşturulmuş olan üç boyutlu yapay dünyanın görsel imgelerini görebilmesi ve seslerini duyabilmesi için kullanıcı kişinin başına gözlüğe benzeyen bir aygıtın takılmasını gerektirir. Bu aygıt telefona bağlanmıştır. Bu gözlükte, kullanıcının gözü önünde telefon ekranı içeren gözlük benzeri bölüm ile sesleri ileten kulaklık benzeri bir bölüm yer alır. Gözlük benzeri bölüm, kullanıcının hem görsel imgeleri üç boyutlu olarak algılayabilmesini sağlar, hem de kullanıcının yaptığı baş hareketlerini telefona iletir. Kullanıcının baş hareketine göre görüntünün görünümü değişir. Burada kişinin telefonla etkileşiminde kişiyi istediği şekilde yönlendirmesini ya da öğrenmesini sağlayacak ileri düzeyde ve gelişmiş benzetişim yazılımları hazırlanacaktır. Sanal gerçeklik uygulamalarında bağlantı sistemleri ile de kullanıcılar, içinde buldukları yapay dünyada aynı gerçek dünyada olduğu gibi hareket edebilme olanağını bulurlar. Bu sistemi kullanan, yapay dünyada hareket edebilmek için bir kontrol çubuğundan yararlanabileceği gibi, yapacağı el hareketlerini telefona iletebilen özel bir tür kumanda kullanabilir. Eğitimin iki temel unsuru olan, öğretme ve öğrenen varsa, sanal eğitim de bir alternatif olarak, hatta ciddi bir alternatif olarak, öğretme ve öğrenmeden söz etmek mümkündür. Her alanda etkin olarak kullanılacak olan sanal gerçeklik, bilgisayara dayalı, etkileşimli ve çoklu ortam teknolojisidir.

İnsan ve makine arasındaki iletişimi artırmak için geliştirilen, insan duygularına hitap eden, öğrenmede yani davranış değişikliği oluşturmada oldukça etkili bir teknoloji olduğunu söyleyebiliriz. Bu teknoloji, insan-makine etkileşimini görsel ve işitsel iletimle yetinmeyip, hissetme yoluyla artırma çalışmasıdır. Sanal gerçeklik ortamlarının sahip olduğu ses, ışık ve etkileşim özelliği öğrencilerin tüm duyu organlarını aktive edici bir durumda özelleştirilmiştir. Kısacası, gerçek dünyaya ilişkin bir durumun bilgisayar tarafından oluşturulmuş üç boyutlu bir benzetimi içinde, kullanıcının bu benzetim ortamını, vücuduna giydiği çok özel amaçlı aygıtlar aracılığı ile etkin olarak denetleyebildiği bir sistemdir. Sanal gerçeklik araç gereç ve sistemleri, sanal gerçeklik etkileşimine dayanan bir teknolojik yeniliktir. Kullanıcının bilgisayar girdilerine karşılık geri bildirim almasıdır. Sanal gerçeklik araçları, insan duygularına hitapta, amacına ve işlevine göre çeşitlilik gösterir. Vücut hareketleri 3D Position Sensors ile, el hareketleri Controller (kumanda) denilen özel gözlüklerle izlenir ve uygulanır.

Destek Veren Kurum ve Kuruluşlar

Dünyadaki eğitim teknolojisi modellerine baktığımızda sanal gerçeklik, yapay zekâ, artırılmış gerçeklik teknolojileri ile dijital ölçme ve değerlendirme araçlarının popüler hale geldiği görülmektedir. Sistem tasarımı: VR Gözlük, Telefon, Bilgisayar, İnternet Bağlantısı, Proje kapsamında geliştirilmiş VR içerik, Bilgisayar İnternet Bağlantısı MeduVR Dijital Eğitim ve Deneyim Platformu aracılığı ile sınıf ve ev ortamında eğitim verilmiştir. Bu Çalışmada kullanılan sistem; Sanal Gerçeklik Teknolojisi VR İle Meme Tanı ve Kanseri Erken Tarama Prototibinin Geliştirilmesi ADT-2023-10809 projesi ve M.Ü. BABKO-241018-0563 Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Eğitiminde Sanal Gerçeklik projesinden geliştirilmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yapılabilmesi için etik uygunluk onayı alınmıştır (09.2023 tarih 111 sayı) ve araştırmanın yürütüldüğü kurumdan da yazılı izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden araştırma hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra sözlü ve yazılı onam alınmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin, hastane ortamında hasta üzerinde yapacakları incelemeler değerlendirilememiştir. Bu nedenle öğrencilerin gerçek hasta üzerindeki beceri performanslarının değerlendirilememesi bu çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kolmogorov Smirnov ile Shapiro-Wilk testi ile verilerin dağılımının normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Çalışma

verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Ortalama, standart sapma, medyan, IQR, frekans, oran) kullanılmıştır. Parametrik dağılım gösteren iki grup karşılaştırması için Independent t testi kullanılmıştır. İki'den fazla grup karşılaştırmalarında nonparametrik verileri olan gruplar içinde Kruskal Wallis testi kullanıldı. Anlamlılık bütün değerler için $p < 0,05$ düzeylerinde değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

- Öğrenme Çıktılarının Oluşturulması
- VR Tasarım Planı ve Senaryoların Hazırlanması
- Standardize Radyolojik İnceleme Hazırlıkları
- Öğrenci Hazırlıkları

VR Tasarım Planı ve Senaryoların Hazırlanması

Araştırmada VR sırasında kullanılacak standart bir tasarım planı hazırlanmıştır. Çalışmada gönüllü olarak yer alan öğrencilerin VR uygulamasının ön bilgilendirme (prebrifing) yapılmıştır.

Ön Bilgilendirme (prebrifing): Ön bilgilendirme aşamasında, öğrencilerin karşılanması, VR uygulamasının amacı, kullanılacak VR yönteminin anlatılması, VR da kullanılan ekipman/malzemelerin tanıtılması ve öğrencilerin sorularının cevaplandırılması ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya katılan tüm öğrencilere bilgilendirilmiş onam formu ve anket formu doldurulmuştur.

BULGULAR

Tablo 5'de çalışmaya katılmayı kabul eden 78 öğrencinin sosyodemografik özellikleri sunulmuştur. Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri incelendiğinde; öğrencilerin %20,5'nin (n=16) erkek, %79,5'nin (n=62) kadın olduğu görülmektedir. Ailenin sosyo ekonomik düzeyine bakıldığında %7,7'sinin (n=6) düşük ve %92,3'nün (n=72) orta olduğu, Annenin eğitim durumuna bakıldığında %11,5'nin (n=9) okuryazar olmadığı, %76,9'nun (n=60) lise ve lise öncesi mezunu olduğu ve %11,5'nin (n=9) üniversite mezunu olduğu, Babanın eğitim durumuna bakıldığında %5,1'nin (n=4) okuryazar olmadığı, %76,9'nun (n=60) lise ve lise öncesi mezunu olduğu ve %17,9'nun (n=14) üniversite mezunu olduğu, Anne babanın tutumu incelendiğinde %9,0'nun (n=7) otoriter, %21,8'nin (n=17) demokratik, %5,1'nin (n=4) ilgisiz, %51,3'nün (n=40) koruyucu ve %12,8'nin (n=10) tutarsız olduğu, Arkadaş ilişkilerine bakıldığında %96,2'sinin (n=75) olumlu ve sakin ve %3,8'nin (n=3) sözel tartışmalar olduğu, Birlikte yaşanılan kişi durumuna bakıldığında bakıldığında %62,8'nin (n=49) aile ve %37,2'nin (n=29) yurttan kaldığı, Kendisine ait aylık gelir (TL) incelendiğinde %1,3'nün (n=1) asgari ücret, %11,5'nin (n=9) asgari ücret üstü, %51,3'nün (n=40) asgari ücret altı ve %35,9'nun (n=28) bin TL'nin altında olduğu, Haftalık internet kullanımı(saat) incelendiğinde %12,8'nin (n=10) 0-9 saat arası, %39,7'sinin (n=31) 10-19 saat arası, %32,1'nin (n=25) 20-29 saat arası ve %15,4'nün (n=12) 30-39 saat arası olduğu, Kendinize ait bilgisayar varlığına bakıldığında %47,4'nin (n=37) bilgisayarının olduğu ve %52,6'sının (n=41) bilgisayarının olmadığı yönünde cevaplamışlardır.

Tablo 5. Sosyodemografik Verilerin Dağılımı

Parametreler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Erkek	16	20,5
Kadın	62	79,5
Ailenin Sosyo Ekonomik Düzeyi		
Düşük	6	7,7
Orta	72	92,3
Annenin Eğitim Durumu		
Okuryazar değil	9	11,5
Lise ve Lise Öncesi	60	76,9
Üniversite	9	11,5
Babanın Eğitim Durumu		
Okuryazar değil	4	5,1
Lise ve Lise Öncesi	60	76,9
Üniversite	14	17,9
Anne Babanın Tutumu		
Otoriter	7	9,0
Demokratik	17	21,8
İlgisiz	4	5,1
Koruyucu	40	51,3
Tutarsız	10	12,8
Arkadaş İlişkileri		
Olumlu ve sakin	75	96,2
Sözel tartışmalar	3	3,8
Birlikte Yaşanılan Kişi		
Aile	49	62,8
Yurtta kalıyorum	29	37,2
Kendisine ait aylık gelir (TL)		
Asgari Ücret	1	1,3
Asgari ücret üstü	9	11,5
Asgari ücret altı	40	51,3
Bin TL altı	28	35,9
Haftalık İnternet Kullanımı (Saat)		
0 - 9 saat arası	10	12,8
10 - 19 saat arası	31	39,7

20 - 29 saat arası	25	32,1
30 - 39 saat arası	12	15,4
Kendinize ait bilgisayarınız var mı?		
Evet	37	47,4
Hayır	41	52,6
Bilgisayar kullanma durumu		
Kullanmıyorum	11	14,1
Kötü	7	9,0
Orta	38	48,7
İyi	16	20,5
Çok iyi	6	7,7
Bilgi-iletişim teknolojilerini hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?		
Dersle ilgili araştırma yapmak	16	20,5
İletişim (e-posta, sohbet, forum vb.)	48	61,5
Oyun	7	9,0
Sosyal medya	1	1,3
Sosyal medya, mesajlaşma vb	1	1,3
İlgimi çeken her şeyi bulmak araştırmak ve zaman geçirmek için kullanıyorum	1	1,3
Araştırma	2	2,6
Eğlence	1	1,3
Her Türlü İşim İçin	1	1,3
Hangi mobil araçları kullanıyorsunuz?		
Akıllı Cep Telefonları (IPhone, Samsung Galaxy vb.)	68	87,2
Dizüstü Bilgisayar (Notebook, Netbook)	7	9,0
Akıllı telefon, Dizüstü bilgisayar	2	2,6
Telefon, bilgisayar, tablet hepsini kullanıyorum	1	1,3
Hangi öğrenme yöntemini tercih edersiniz?		
Sınıf Ortamında ileri teknoloji ile eğitim (Sanal Gerçeklik, artırılmış gerçeklik)	65	83,3
Sınıf Ortamında sadece teorik eğitim	13	16,7
Hangi şekilde daha iyi öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?		
Görsel (Power Point)	10	12,8
İşitsel (sadece hocanın teorik ders anlatması)	10	12,8
Sınıf Ortamında ileri teknoloji ile uygulamalı eğitim (Sanal Gerçeklik, artırılmış	24	30,8
Uygulamalı (sanal gerçeklik teknolojisi ile uygulama yapma fırsatı.)	34	43,6
Hangi motivasyon türüne sahipsiniz?		
Dışsal Motivasyon	42	53,8
İçsel Motivasyon	36	46,2

Tablo 6’da cinsiyete göre sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p: 0,085). Ailenizin sosyo-ekonomik düzeyi ile sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p: 0,097).

Tablo 6. Sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanlar ile kişilerin demografik özelliklerinin karşılaştırılması

		Mean±SD	Median(IQR)	P değeri
Cinsiyet	Erkek	49,87±7,06	49,50(9,00)	0,085
	Kadın	53,48±7,56	55,00(8,50)	
Ailenizin Sosyo-ekonomik düzeyi	Düşük	57,67±6,56	52,25(12,75)	0,097
	Orta	52,33±7,53	54,00(11,50)	
Arkadaş ilişkileri	Olumlu ve sakin	53,08±7,39	54,00(9,00)	0,090
	Sözel tartışmalar	44,33±8,08	49,00(35,00)	
Birlikte yaşanılan kişi	Aile	50,30±7,91	50,00(13,00)	< 0,001
	Yurtta kalıyorum	56,86±4,64	56,00(6,00)	
Kendinize ait bilgisayarınız var mı?	Evet	50,12±7,57	50,00(9,00)	< 0,001
	Hayır	55,65±6,48	58,00(6,50)	
Hangi öğrenme yöntemini tercih edersiniz?	Sınıf ortamında ileri teknoloji ile eğitim (Sanal Gerçeklik, artırılmış gerçeklik)	53,61±7,06	54,00(8,50)	0,063
	Sınıf ortamında sadece teorik eğitim	48,38±8,72	49,00(14,00)	
Hangi motivasyon türüne sahipsiniz?	Dışsal Motivasyon	52,71±6,48	52,50(10,50)	0,971
	İçsel Motivasyon	52,78±8,74	54,50(10,00)	

Independent t test: p<0,005

Tablo 7’de annenin eğitim durumu ile sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p: 0,104). Babanın eğitim durumu ile sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p: 0,094).

Tablo 7. Sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanlar ile kişilerin demografik özelliklerinin karşılaştırılması 2

	Mean±SD	Median(IQR)	p değeri
Annenin Eğitim Durumu			
Okuryazar değil	56,22±7,32	53,00(15,50)	0,104
Lise ve Lise Öncesi	52,90±7,33	54,00(8,75)	
Üniversite	48,22±7,89	49,00(13,00)	
Babanın Eğitim Durumu			
Okuryazar değil	59,00±6,92	59,00(12,00)	0,094
Lise ve Lise Öncesi	53,05±7,40	54,00(8,75)	

Akyurt
Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı 2023

Üniversite	49,64±7,46	48,50(11,50)	
Anne Babanın Tutumu			
Otoriter	56,71±3,95	58,00(3,00)	
Demokratik	51,82±9,88	58,00(14,50)	0,217
İlgisiz	47,25±6,18	49,00(11,25)	
Koruyucu	51,71±8,05	53,00(12,75)	
Kendisine ait aylık gelir (TL)			
Asgari Ücret	65,00±0,00	65,00(0,00)	
Asgari ücret üstü	49,44±9,84	45,00(13,00)	
Asgari ücret altı	53,90±6,28	54,00(4,00)	0,133
Bin TL nin altı	53,02±7,50	53,50(8,00)	
Haftalık İnternet Kullanımı (Saat)			
0 - 9 saat arası	54,00±8,74	58,00(10,50)	
10 - 19 saat arası	54,10±6,37	54,00(7,00)	0,290
20 - 29 saat arası	50,64±7,26	51,00(13,00)	
30 - 39 saat arası	52,58±9,74	54,50(12,50)	
Bilgisayar kullanma durumu			
Kullanmıyorum	57,91±5,48	58,00(13,00)	
Kötü	51,28±11,70	59,00(25,00)	
Orta	51,37±7,01	52,00(11,25)	0,150
İyi	53,44±7,76	55,00(9,75)	
Çok iyi	51,83±5,64	54,00(10,25)	
Bilgi-iletişim teknolojilerini hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?			
Dersle ilgili araştırma yapmak	52,37±6,29	53,00(11,75)	0,014
İletişim (e-posta, sohbet, forum vb.)	54,89±7,02	56,50(8,75)	
Oyun	43,14±6,15	39,00(11,00)	
Sosyal medya	35,00±0,00	35,00(0,00)	
Sosyal medya, mesajlaşma vb	46,00±0,00	46,00(0,00)	
İlgimi çeken her şeyi bulmak araştırmak ve zaman geçirmek için kullanıyorum	54,00±0,00	54,00(0,00)	
Araştırma	53,00±0,00	53,00(0,00)	
Eğlence	48,00±0,00	48,00(0,00)	
Her Türlü İşim İçin	50,00±0,00	50,00(0,00)	
Hangi mobil araçları kullanıyorsunuz?			
Akıllı Cep Telefonları (iPhone, Samsung Galaxy vb.)	53,53±7,48	55,00(8,75)	0,019
Dizüstü Bilgisayar (Notebook, Netbook)	44,57±4,79	45,00(11,00)	

Akıllı telefon, Dizüstü Bilgisayar	54,00±0,00	54,00(0,00)	
Telefon, bilgisayar, tablet hepsini kullanıyorum	54,00±0,00	54,00(0,00)	
Hangi şekilde daha iyi öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?			
Görsel (Power Point)	51,30±6,18	54,50(10,00)	0,002
İşitsel (sadece hocanın teorik ders anlatması)	43,10±9,11	38,00(15,50)	
Sınıf Ortamında ileri teknoloji ile uygulamalı eğitim (Sanal Gerçeklik, artırılmış gerçeklik)	53,50±5,59	53,00(7,75)	
Uygulamalı (sanal gerçeklik teknolojisi ile uygulama yapma fırsatı.)	55,47±6,44	57,50(7,50)	

Kruskal Wallis Test p<0,005

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde eğitim yöntemlerindeki gelişmeler hız kazanmıştır. Sanal gerçeklik teknolojisinin kullanıldığı yöntemlerin öğrencilerin eğitiminde birçok fayda sağlamakta, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklemektedir. Sanal gerçeklik teknolojisi iletişim becerileri gibi soyut konuların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunarak bilginin özümsemesine yardımcı olmaktadır. Hastaya empatik yaklaşabilme becerisi kazandıran bir yöntemdir. Gerçek yaşamda deneyimlenmesi güç ya da imkânsız olan konuları görselleştirerek öğrenme fırsatı verir (Mantovani & diğerleri, 2003). Gelişmiş sanal dünyanın bir özelliği, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için içinde barındırdığı ve öğretmenler tarafından özel olarak geliştirilen çeşitli kaynakları uygulayabilmektir.

Tıbbi görüntüleme teknikleri öğrencilerinin radyolojik inceleme yapma becerisinin geliştirilmesinde sanal gerçeklik teknolojisine dayalı öğretimin etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğumuz çalışmada öğrencilerin Bilgisayar kullanım durumu incelendiğinde %14,1'nin bilgisayar kullanmadığı, %9'unun kötü, %48,7'sinin orta, %20,5'inin iyi ve %7,7'sinin çok iyi kullandığı görülmüştür. Bilgi iletişim teknolojilerini kullanma amaçları sorusunu %20,5'nin ders ile ilgili araştırma yapmak, %61,5'nin iletişim, %9,00'nun oyun, %1,3'nün sosyal medya, %1,3'nün sosyal medya-mesajlaşma vb, %1,3'nün ilgimi çeken her şeyi bulmak araştırmak ve zaman geçirmek için kullanıyorum, %2,6'sının araştırma, %1,3'nün eğlence, %1,3'nün her türlü işim için olduğu şeklinde cevaplamışlardır. Kullanılan mobil araçlar incelendiğinde %87,2'sinin akıllı cep telefonu, %9'nun dizüstü bilgisayar, %2,6'sının akıllı telefon-dizüstü bilgisayar ve %1,3'nün telefon, bilgisayar, tablet hepsini kullandığı görülmektedir. Hangi öğrenme yönteminin tercih edildiğine bakıldığında %83,3'nün sınıf ortamında ileri teknoloji ile eğitim (sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik) ve %16,7'sinin sınıf ortamında sadece teorik eğitim tercihi olduğu yöndedir. Hangi şekilde daha iyi öğrendikleri incelendiğinde %12,8'nin görsel (Power Point), %12,8'nin işitsel (sadece hocanın teorik ders anlatması), %30,8'nin sınıf ortamında ileri teknoloji ile uygulamalı eğitim (Sanal Gerçeklik, artırılmış gerçeklik) ve %43,6'sının uygulamalı (sanal gerçeklik teknolojisi ile uygulama yapma fırsatı) tercih ettiği yönündedir. Hangi motivasyon türüne sahip olduğu incelendiğinde %53,8'nin dışsal motivasyona ve %46,2'sinin içsel motivasyona sahip olduğu görülmektedir.

Arkadaş ilişkileri ile sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p: 0,090).

Sınıf Ortamında ileri teknoloji ile eğitim alanlar ile Sınıf Ortamında sadece teorik eğitim alanların sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p: 0,063).

Çalışmaya katılanların motivasyon türleri ile sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p: 0,971).

Anne babanın tutumu ile sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p: 0,217).

Kendisine ait aylık gelir (TL) ile sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p: 0,133).

Haftalık internet kullanımı(saat) ile sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p: 0,290).

Bilgisayar kullanım durumu ile sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p: 0,150).

Mobil araç kullanımı ile ilgili gruplar arasında sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür (p: 0,019). Bu farklılık diz üst bilgisayar kullananların puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Birlikte yaşanılan kişi ile ilgili olarak yurtdışı kalanların sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanlarının ailesi ile yaşayanlara göre belirgin olarak yüksek olduğu saptandı (p:<0,001).

Kendisine ait bilgisayarı olmayanların sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanlarının kendine ait bilgisayarı olanlara göre belirgin olarak yüksek olduğu saptandı (p:<0,001).

Bilgi-iletişim teknolojilerini kullanım amaçlarına göre katılımcılar gruplandırıldığı zaman sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları arasında gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. (p: 0,014). Bu farkın bilgi iletişim teknolojilerini iletişim ve araştırma amaçlı kullananların puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Hangi şekilde daha iyi öğreniyorsunuz ile ilgili gruplar arasında sanal gerçeklik ile ilgili uygulanan anket formu toplam puanları gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür (p: 0,002). Bu farklılık İşitsel (sadece hocanın teorik ders anlatması) puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Son yıllarda çeşitli uygulamalardan dolayı hasta güvenliğini ve hasta bakımını geliştirmek amacıyla sanal gerçeklik teknolojilerinin kullanımı yaygınlaşmıştır. Sonuç olarak öğrencilerinin radyolojik inceleme yapabilme becerisi geliştirilmesinde VR destekli öğretimin etkili olduğu saptanmıştır. Öğrenciler gerçekten hastanedeymiş gibi hastaya zarar vermeden hastayı tedavi etme, takım çalışması ve klinik karar verme yeteneklerini sergileme imkânı elde ederken öğrencilerde öğrencilerini değerlendirebilmektedir. Sanal gerçeklik, öğrencilere pilotların rutin eğitimlerine benzer bir şekilde defalarca deneme yoluyla öğrenmelerini sağladığı için profesyonel cerrahi beceriler edinmelerinde emsalsiz bir fırsat sunmaktadır.

Sağlık eğitimde kullanılan sanal gerçeklik teknolojileri, öğrencilerin cerrahi işlemler yapma ve anatomiye öğrenmesine bir alternatif olarak görülmektedir. Kanserli tümörün büyümesi gibi genel fizyolojik süreçleri modelleyerek biyomedikal araştırmalarda hayvan deneylerinin yerini alması ya da denek olarak hayvanların kullanımını azaltması için kullanılmaktadır. Bir diğer kullanım alanı, doktorlar önemli operasyonlara başlamadan önce oluşturulan bu sanal gerçeklik çevrelerinde ameliyatı gerçekleştirerek ameliyat sırasında meydana gelebilecek aksaklıkları ya da komplikasyonları önceden tecrübe edebilecektir. Sanal gerçeklik teknolojilerinin eğitim alanında yurt dışında kullanılmasıyla ilgili birçok örneği bulunmaktadır. Ülkemizde sanal gerçeklik uygulamalarının tıbbi alanda etkinliğini gösteren çalışma sayısı yetersizdir.

Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programında öğrenim gören öğrencilerinin radyolojik inceleme becerisi geliştirilmesinde VR teknolojisine dayalı öğretimin etkili olduğu saptanmıştır. Hastaya

zarar vermemek, hataları aza indirmek, öğrencilerin uygulama etkinliğini arttırmak ve eğitimle öğrencinin memnuniyetini sağlamak için bu tarz çalışmaların yapılması oldukça önemlidir. Ülkemizde de sağlık çalışanlarına eğitim veren kurumlarda gerek verilen eğitimin niteliğini arttırmak gerekse çağın teknolojik gelişmelerine de uyum sağlamak adına, eğitim müfredatlarına sanal gerçeklik uygulamalarının dahil edilmesi ve kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyurt, N. (2017). Comprasion of Education of Medical Imaging Technicians in Turkey with Education in Other World Countries. 2. Uluslararası Katılımlı Radyasyondan Korunma Kongresi. Ankara. Sözlü Bildiri.
- Akyurt, N. (2017b). Radyoloji Bölümlerinde Fazla Tetkik İsteme ve Tekrar Oranları” Kamu Örneği”. Türkiye Klinikleri Radyoloji Özel Dergisi, 10(2 Eki), 19-24.
- Akyurt, N., Balıkcı, M. (2014). Türkiye’de Radyoloji Eğitimi Sorunları ve Çözüm Önerileri, Yükseköğretim Radyografi Dergisi, 1, 26-32.
- Bayraktar, E. ve Kaleli, F. (2007). Sanal Gerçeklik ve Uygulama Alanları. Akademik Bilişim. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Benko, H. and Feiner, S. (2007). Balloon selection: A Multi-Finger Technique for Accurate Low-Fatigue 3D Selection. Proceedings of The IEEE Symposium on 3D User Interfaces. Charlotte, North Carolina. DOI: [10.1109/3DUI.2007.340778](https://doi.org/10.1109/3DUI.2007.340778)
- Codd, A. M. and Choudhury, B. (2011). Virtual reality anatomy: Is it comparable with traditional methods in the teaching of human forearm musculoskeletal anatomy? Anatomical Sciences Education, Volume 4, Issue 3, 119-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ase.214>
- Coffey, D., Malbraaten, N., Le, T. B., Borazjani, I., Sotiropoulos, F., Erdman, A. G. and Keefe, D. F. (2012). Interactive Slice WIM: Navigating and Interrogating Volume Data Sets Using a Multisurface, Multitouch VR Interface. IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics, Volume 18, Issue 10 (Oct 2012), 1614-1626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1109/TVCG.2011.283>
- Deryakulu, D. (1999). Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1021.
- Hachet, M., Bossavit, B., Cohé, A. and de la Rivière, J.-B. (2011). Toucheo: multitouch and stereo combined in a seamless workspace. UIST '11 Proceedings of the 24th annual ACM symposium on User interface software and technology. 587-592. Santa Barbara, California, USA. DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2047196.2047273>
- Hinckley, K., Pausch, R., Goble, J. C. and Kassell, N. F. (1994). Passive real-world interface props for neurosurgical visualization. CHI '94 Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 452-458. Boston, Massachusetts. DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/191666.191821>
- John, W. and McCloy, R. F. (2004). Navigating and visualizing three-dimensional data sets. The British Journal of Radiology, Volume 77, Issue suppl_2, S108-S113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1259/bjr/45222871>
- Kaplan, B. (2020). Çocuklarda damar yolu açma işlemi sırasında oluşan ağrıyı azaltmada sanal gerçeklik gözlüğünün etkisi. Erciyes Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği. Doktora tezi. Kayseri.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal Gerçeklik ve Eğitim Amaçlı Kullanılması. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET. July 2005. ISSN: 1303-6521, Volume 4, Issue 3, Article 20.
- King, F., Jayender, J., Bhagavatula, S. K., Shyn, P. B., Pieper, S., Kapur, T., Lasso, A. and Fichtinger, G. (2016). An Immersive Virtual Reality Environment for Diagnostic Imaging. Journal of Medical Robotics Research, Volume 01, Issue 01, 1640003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1142/S2424905X16400031>

- Kockro, R. A., Amaxopoulou, C., Killeen, T., Wagner, W., Reisch, R., Schwandt, E., Gutenberg, A., Giese, A., Stofft, E. and Stadie, A. T. (2015). Stereoscopic neuroanatomy lectures using a three-dimensional virtual reality environment. *Annals of Anatomy-Anatomischer Anzeiger*, Volume 201, 91-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aanat.2015.05.006>
- Kurbanoğlu, S. Serap (1996). Sanal gerçeklik: Gerçek mi Değil mi? *Türk Kütüphaneciliği* 10(1), 21-23.
- Kuruüzümcü, R. (2010). [Bir Dijital Ortam ve Sanat Formu Olarak Sanal Gerçeklik](#). *Sanat Dergisi*, 0 (12), 93-96. <http://dergipark.gov.tr/ataunigsfd/issue/2600/33460>. Erişim tarihi: 20.07.2022.
- Laha, B., Bowman, D. A. and Schiffbauer, J. D. (2013). Validation of the MR Simulation Approach for Evaluating the Effects of Immersion on Visual Analysis of Volume Data. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, Volume 19, Issue 4, p: 529 - 538. DOI: <http://dx.doi.org/10.1109/TVCG.2013.43>
- Mackay, W. E. (1998). Augmented Reality: Linking Real and Virtual Worlds a New Paradigm for Interacting with Computers. *AVI '98 Proceedings of the working conference on advanced visual interfaces*, p:14.
- Mantovani F, Castelnuovo G, Gaggioli A, Riva G. Virtual Reality Training For Health Care Professionals. *Cyberpsychology & Behavior* 2003; 6,4.
- Robison, R. A., Liu, C. Y. and Apuzzo, M. L. J. (2011). Man, Mind, and Machine: The Past and Future of Virtual Reality Simulation in Neurologic Surgery. *World Neurosurgery*, Volume 76, Issue 5, 419-430. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.wneu.2011.07.008>
- Simeone, A. L. (2016). Indirect touch manipulation for interaction with stereoscopic displays. In 2016 IEEE Symposium on 3D User Interfaces, 13-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1109/3DUI.2016.7460025>
- Sousa, M., Mendes, D., Paulo, S., Matela, N., Jorge, J. and Lopes, D. S. (2017). VRRRRoom: Virtual Reality for Radiologists in the Reading Room. *CHI '17 Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 4057-4062. Denver, Colorado. doi>[10.1145/3025453.3025566](https://doi.org/10.1145/3025453.3025566)
- Strothoff, S., Valkov, D. and Hinrichs, K. (2011). Triangle cursor: interactions with objects above the tabletop. *ITS '11 Proceedings of the ACM International Conference on Interactive Tabletops and Surfaces*, 111-119. Kobe, Japan. DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2076354.2076377>
- Türker, İ. H. (2005). İmgeden Sanal Gerçekliğe. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/984/266979.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Erişim tarihi: 20.10.2023.
- Vosburgh, K. G., Golby, A. and Pieper, S. (2013). Surgery, Virtual Reality, and the Future. *Stud Health Technol Inform*. 2013; 184: vii-viii.
- 2023 Yılı Sağlık İş Gücü Hedefleri ve Sağlık Eğitimi, T. C. Sağlık Bakanlığı, 2014.

BÖLÜM 10

“İKİ YIL OKUL TATİLİ” VE “NOTRE DAME’IN KAMBURU” KİTAPLARININ DİLDE KİBARLIK VE KABALIK AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Nuri KARASAKALOĞLU¹, Beril Çakan POLAT²

Özet

Konuşucunun karşısındakinin yüzünü koruma amacıyla ya da onu tehdit etme amacıyla yaptığı bilinçli dil seçimleri olan dilde kabalık ve kibarlık; konuşucunun iletişim niyetini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada dilin belirli bir bağlam içinde nasıl kullanıldığını ve dil kullanımının ilkelerini inceleyen edimbilimin bir bölümü olan dilde kibarlık ve kabalık üzerine mevcut kuramlar literatür taraması yapılarak elde edilmiştir. Bu kuramlar doğrultusunda aynı yaş grubuna hitap eden ve aynı yayınevine ait Fransız yazar Jules Verne’nin “İki Yıl Okul Tatili” ve Fransız yazar Victor Hugo’nun “Notre Dame’ın Kamburu” kitaplarındaki konuşma ifadelerinin kibarlık ve kabalık ilkelerini ve stratejilerini ne kadar içerdiğini ortaya koymak ve karşılaştırma yapmak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmış ve veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analizle incelenmiştir. Elde edilen veriler tablolarla birlikte sunulmuştur. İki kitap karşılaştırıldığında Notre Dame’ın Kamburu kitabında dilde kabalık unsurlarının daha fazla, İki Yıl Okul Tatili kitabında ise dilde kibarlık unsurlarının daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dilde kibarlık, dilde kabalık, kuram

GİRİŞ

Dilin belirli bir bağlam içinde nasıl kullanıldığını ve dil kullanımının ilkelerini inceleyen edimbilim (pragmatics); iletişimde dil kullanımını, özellikle de tümcelerle kullanıldıkları bağlam ve durumlar arasındaki ilişkileri incelemektedir (Levinson 2000; Richard 1992). İletişimde dil kullanımını, özellikle de tümcelerle kullanıldıkları bağlam ve durumlar arasındaki ilişkileri inceleyen edimbilim; “sözcelerin yorumlanması, konuşanların söz eylemleri nasıl kullanıp anladıkları, tümce yapılarının konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiği” konularını ele almaktadır (Richard 1992, s. 284). Edimbilimin incelediği çok yönlü iletişimde dilde kibarlık ve kabalık unsurları da yer almaktadır. “Dilde kibarlık ve kabalık konuşucunun karşısındakinin yüzünü koruma amacıyla ya da onu tehdit etme amacıyla yaptığı bilinçli dil seçimleridir; kibarlık da kabalık da konuşucunun iletişim niyetini ortaya koymaktadır” Ortaköylüoğlu (2019, s. 55).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dilde Kibarlık

Edimbilimde merkezi bir kavram ve edimsel edincinin temel bir bölümü olan kibarlık üzerine kuramlar, insanların sosyokültürel olarak uygun iletişim stratejileri kullanarak sosyal ilişkileri nasıl kurduklarını, sürdürdüklerini ya da desteklediklerini açıklamaya çalışır. Karşılıklı iletişim içindeki insanların bir diğerinin ‘itibar gereksiniminin’, yani olumlu bir benlik imgesi yansıtmaya gereksinimlerine ve başkaları tarafından onaylanma arzularına nasıl uyduklarını açıklamak için değişik kibarlık kuramları öne sürülmüştür. Kibarlık üzerine çalışma yapan ilk dilbilimci olan Lakoff, insanlar arasındaki iletişimin önemli bir unsuru olan kibarlık üzerinde çalışmanın gerekliliğini vurgular. Daha sonra pek çok dilbilimci de bu konuda onun takipçisi olacaktır. Lakoff’un kibarlık teorisi Grice’in konuşma ilkelerinden

¹Prof. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD, nkarasakaloglu@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5577-4551

²Arş.Görv. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD, beril.cakan@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8438-7788

esinlenmiştir. Lakoff, bir iletişimde çatışmayı en aza indirgeyecek iki kibarlık kuralı önermektedir:

- Dil kullanımında açık ol
- Kibar ol
 - Karşıdakine dayatmada bulunma.
 - Seçenek tanı.
 - Dinleyicinin kendisini iyi hissetmesini sağla- arkadaşça davran (Aktuna Doğançay ve Kamışlı, 1997).

“Lakoff (1975) daha sonra Resmîyet (mesafeli davran), Saygı (seçenek tanı) ve Dostluk/samimiyet (duygudaşlık, dostluk göster) ilkelerini de ekleyecektir. Bu ilkelerin hepsi dinleyiciye yöneliktir ve onun kendisini iyi hissetmesini sağlamayı amaçlar” (Özsoy ve Erk Emeksiz, 2011, s. 129).

Leech (1983)’e göre de kibarlık ilkeleri insanlar arasındaki iletişim çatışmalarını ve olası kırılganlıkları önlemek için önerilmektedir. O, kibarlığın konuşan kişi ve dinleyen kişi arasında bir yarar-çaba ilişkisine bağlı olduğunu belirtir. Dinleyici çabası azalıp dinleyiciye yarar arttıkça tümce de o denli kibar olacaktır. Bazı edimsözler, içsel olarak konuşucu için bazıları da dinleyici için yarar (ya da insan) sağlayan ya da çaba gerektiren özelliğe sahiptir ve edimsözün amacı kişilerarası ilişkideki sosyal amaçla uyumlu veya uyumsuzdur. Leech (1983, s. 104) bu edimsözleri şu şekilde gösterir:

“Rekabetçi edimsözler: Edimsözün amacı sosyal amaçla rekabet halindedir: emretme, isteme, rica etme, talep etme, vs.

Dost ve yakınlık edimsözleri: Edimsözün amacı sosyal amaçla örtüşür: davet etme, ikram etme, selam verme, teşekkür etme, tebrik etme, vs.

İşbirlikçi edimsözler: Edimsözün amacı sosyal amaçla bağlantılı değildir: rapor verme, ilan etme, öykü anlatma, vs.

Çatışmacı edimsözler: Edimsözün amacı sosyal amaçla çatışır: tehdit etme, suçlama, küfretme, azarlama, vs.”

“Leech’e göre dilin dolaylı kullanımı karşısındakine yaptırım uygulamayıp seçenek sunması nedeniyle daha kibardır. Bu bakımdan tümce ne kadar dolaylı olursa bir o kadar da kibar olur denilebilir. Leech altı adet kibarlık ilkesi öne sürer: Nezaket ilkesi, cömertlik ilkesi, övgü ilkesi, tevazu ilkesi, uyuşum ilkesi, duygudaşlık ilkesi” (Özsoy ve Erk Emeksiz, 2011, s. 130).

“En yaygın kibarlık modellerinden biri de Brown ve Levinson (1987)’a aittir. Brown ve Levinson, daha önce Goffman tarafından önerilen “yüz” kavramına dayanarak ve Lakoff’un kuralları üzerine geliştirdikleri kibarlık ilkelerini geliştirmişlerdir:

1- Olumsuz yüz (bir kişinin direnmeden fikrini ifade etme arzusu).

2- Olumlu yüz (kişinin katkılarının onaylanmış olması arzusu)

Olumsuz yüz kişinin diğer bireyler tarafından özgür bırakılma ve bağımsız bir birey olma isteğiyle olumlu yüz ise kişinin toplum tarafından kabul görme, diğer bireylere yakın sosyal ilişkiler içinde olma isteğidir” (Özsoy ve diğerleri, 2011, s.132). Brown ve Levinson’un teorisine göre yüz, hassas olduğu için iletişim esnasında sürekli olarak göz önünde bulundurulmalıdır. İletişim esnasında da yüz kaybedilebilir, sürdürülebilir ya da geliştirilebilir. Sadece kendi yüzünü değil, diğerlerinin de yüzünü sürdürülebilir hale getirmek önemlidir (Fraser, 1990). Brown ve Levinson’a göre yüz tehdit edici eylemler şöyledir:

1- “Diğerinin olumsuz yüzünü tehdit eden eylemler (dinleyiciye bir işi yapılması ya da yapılmaması konusunda baskı oluşturan eylemler; emir ve ricalar; dinleyiciye bir işi yapma konusunda hatırlatmalar; tehdit, uyarı ve bir işin yapılmaması sonucu cezai yaptırımlar)

2- Dinleyicinin olumlu yüzünü tehdit eden eylemler (şikâyet etme; eleştirme; diğerinin fikrine karşı çıkma; tabu olan konularda konuşma, kişilik, inanç, sahip oldukları ve değerlerine karşı nefret gösterme)

3- Konuşucunun olumsuz yüzünü tehdit edebilecek eylemler (teşekkür etme; isteksizce söz vermek zorunda kalma)

4- Konuşucunun olumlu yüzünü tehdit edebilecek eylemler (özür dileme; iltifatları kabul etme; itiraf etme)”. (Özsoy ve Erk Emeksiz, 2011, s. 133) Daha sonra Brown ve Levinson olası yüz tehdit edici eylemlerle başa çıkabilmek için kullanılabilen stratejileri önerirler:

- Kayıtlı doğrudan edim: Bu strateji insanların birbirlerini daha iyi bildikleri durumlarda ya da acil/zorunlu durumlarda kullanılır. Bu tür durumlarda yüzün korunması

öncelikli değildir ve iletişimin ana hedefi bu değildir.

- Kayıtsız edim: Bu strateji daha dolaylıdır. Konuşucu dinleyiciye dayatmada bulunmaz. Sonuçta, yüz doğrudan tehdit edilmemiş olur. Bu strateji dinleyicinin konuşucunun ne dediğini yorumlamasını gerektirir.
- Olumlu kibarlık: Bu strateji dinleyicinin olumlu yüzüne olan tehditleri en aza indirmeye çalışır. Bunlar dayanışma, beraberlik gösteren sözcüklerdir.
- Olumsuz kibarlık: Bu strateji dinleyicinin olumsuz yüzüne olan tehditleri en aza indirmeye çalışır. Brown ve Levinson olumlu ve olumsuz yüzün farklı kültürlerde değişkenlik gösterdiğini düşüncelerine rağmen Lakoff'la birlikte yüz kavramının evrensel olduğunu iddia ederler (Theories of politeness).

Dilde Kabalık

“İnsanlar her durumda kibar olmadığından dilde kabalık da kibarlık kadar önemlidir. Kabalık kavramı bağlamda olumsuz değerlendirmelere yol açan ve bireyin saygınlığını zedeleyici iletişimsel davranışlar olarak tanımlanmaktadır” (Akıncı Oktay, 2015, s. 269). Culpepper (2003)’a göre kişiler birbirine karşı kabalık sergilediğinde toplumsal olarak uyumlu olmayan, sözel olarak saldırgan ve çelişkili bir durum söz konusu demektir. Kabalık kavramı etkileşimsel toplumdilbilim ve edimbilim alanlarına ait görülse de aslında öfke çalışmalarını ve kişilerarası çatışmayı da içine alan alanlar arası bir disiplindir (Culpepper 2015).

Culpepper (1996) bir çalışmasında Brown ve Levinson’un kuramını kabalığa adapte edip Macbeth adlı oyuna uyarlamıştır. Bu çalışmalarla literatürde ince olmayan (kaba) kullanımlarda önem kazanmaya başlamıştır. Kaba dil, sözel şiddet içeren, karşısındaki kişiyi kasıtlı olarak kırmayı ve incitmeyi hedefleyen dil olarak tanımlanabilir. Culpepper ve diğ., (2003), Lachenicht’in (1980) yüz tehdit edici, şiddet içeren dili Brown ve Levinson’ın (1987) kibarlık kuramının bir uzantısı olarak şu şekilde sınıflandırdığını gösterirler:

a) Kayıt dışı: Bulanık anlamlı hakaretler, imalar, ipuçları ve ince alay. Bu stratejiler, hakareti yapan kişinin aslında masum olduğu iddiasına başvurabilmesine ve bundan dolayı sorumlu tutulmaktan her an kaçınmasına olanak sağlar.

b) Doğrudan kayıtlı: Burada yüz tehdit edici söz eylemler ve dayatmalar kullanılır.

c) Olumlu yüze saldırı: Karşısındaki kişinin onaylanmadığı, ona saygı duyulmadığı, gruptan dışlandığı, söylediklerinin dinlenmediği durumlar ve böyle hareketler.

d) Olumsuz yüze saldırı: Kişinin olumsuz yüzündeki yaptırımı maruz kalmak istememesine yönelik, özgürlüğünü kısıtlayıcı, toplumsal konumuna ve saygınlığına yönelik sözel şiddet (Lachenicht, 1980; Culpepper ve diğ., 2003).

“Culpepper (1996), Brown ve Levinson’ın (1987) modeline paralel olarak kabalık stratejileri önerir. Karşısındaki kişinin yüzünü korumak yerine yüze saldırı söz konusudur.

1. Doğrudan kayıtlı kabalık: Kişinin yüzüne dil aracılığıyla doğrudan yapılan saldırıdır. Burada yüz tehdit edici söz eylemler ve dayatmalar kullanılır.

2. Olumlu yüze yapılan saldırı: Kişinin olumlu yüzüne yapılan saldırıyı içerir. Ona istenmediğini, kabul görmediğini ve onun bir etkinlikten dışlandığını, ilgisizliği, vs. gösteren sözler, tabu sözcüklerin kullanımı, küfretme, ad takmalar, kasıtlı olarak bulanık anlamlı, anlaşılmayan dil kullanımı, diğerinin huzurunu kaçırıcı nitelikteki söylemler, vs.

3. Olumsuz yüze yapılan saldırı: Kişinin olumsuz yüzüne yapılan sözel şiddeti içerir: Korkutmak, azarlamak, dalga geçmek, küçümsemek, itibarsızlaştıran sözler kullanmak, diğer kişinin kişisel alanına saldırı, vs.

4. Sözde kibarlık: Samimi olmayan, alay etmek amacıyla kullanılan strateji “Ne kadar akıllısın!”, “Aman ne kadar iyisin” diyerek tam tersini kastetme gibi.

5. Kibarlık uygulamamak: Kibar sözlerin beklendiği durumlarda sessiz kalınmasıdır. Örneğin, bir kişiye hediye verildiğinde teşekkür etmesi beklenir; bu durumda teşekkür edilmediğinde kasten kaba davrandığı görüşü söz konusu olabilir” (Turan, 2013, s. 140).

Bousfield (2008), kabalık stratejilerinin yerine kabalık taktikleri olarak adlandırdığı iki taktik kullanıldığını belirtir: “Aşağılamak, küçümsemek, alay etmek” ve “Tabu dil kullanmak” taktikleri şeklinde.

- “Doğa üstü yer, varlık ve güçler: insanlar birebir tanık olmadıkları bilemedikleri doğa üstü yer, güç ve varlıklardan korku duyarlar. Cehenneme git...”
- Vücut salgıları ve vücut organları: Vücut salgılarının olumsuz olarak algılanması bunların pis olması, parazit içerebilmesi ve bulaşıcı hastalık yaymasına bağlı olarak insanda nefret ve tiksinti uyandırmasından kaynaklanır.
- Hastalık ve Ölüm: Bu iki kavram da insanda korku ve olumsuz duygular uyandıran iki kavramdır. Almanya’da konuşulan eski İbranicede (Yidiş) bir 114nsane bela okumak amacıyla: “Cholerya!” (kolera ol) denebilir. Türkçede ise birisine “Geber” diyerek ona ilişkin olumsuz duygularımızı dile getirebiliriz.
- Cinsellik, gayri meşruluk, ensest, kadına saldırganlık, vahşet, kıskançlık, vs. gibi kavramlarla da ilişkili olabilir.
- Farklı topluluklara ilişkin ön yargı, nefret ve aşağılama gösteren sözcükler: “Gavur”, “Rum çocuğu”, vs. 2003’te Amerika’nın Irak savaşı sırasında Irak’a asker göndermeyi reddeden Fransızlara o dönemin A.B.D. başkanı olan Bush’un yandaşlarının “peynir yiyen teslimiyetçi maymunlar” sözleri ırkçı ve kaba bir yakıştırma’dır” (Bousfield, 2008, s. 128).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, aynı yaş grubuna hitap eden ve aynı yayınevine ait Fransız yazar Jules Verne’nin “İki Yıl Okul Tatili” ve Fransız yazar Victor Hugo’nun “Notre Dame’ın Kamburu” kitaplarındaki konuşma ifadelerinin kibarlık ve kabalık ilkelerini ve stratejilerini ne kadar içerdiğini ortaya koymak ve karşılaştırma yapmak amaçlanmıştır.. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Kitaplardaki konuşma ifadelerinin Lakoff’un kibarlık ilkelerine göre dağılımı nasıldır?
- 2- Kitaplardaki konuşma ifadelerinin Leech’in edimsöz çeşitlerine göre dağılımı nasıldır?
- 3- Kitaplardaki konuşma ifadelerinin Leech’in kibarlık ilkelerine göre dağılımı nasıldır?
- 4- Kitaplardaki konuşma ifadelerinin Brown ve Levinson’ın yüz tehdit edici eylemlerine göre dağılımı nasıldır?
- 5- Kitaplardaki konuşma ifadelerinin Brown ve Levinson’ın olası yüz tehdit edici eylemlerle başa çıkma stratejilerine göre dağılımı nasıldır?
- 6- Kitaplardaki konuşma ifadelerinin Culpeper’in dilde kabalık stratejilerine göre dağılımı nasıldır?
- 7- Kitaplardaki konuşma ifadelerinin Bousfield’in tabu sözcüklerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma desen, çalışma materyali ve verilerin toplanması ile analizi hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma deseni

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 41)’e göre “gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma türü” olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyalini, Fransız yazar Jules Verne’nin “İki Yıl Okul Tatili” ve Fransız yazar Victor Hugo’nun “Notre Dame’ın Kamburu” adlı eserleri oluşturmaktadır. Seçilen kitapların Aralık 2022 tarihine ait baskıları incelenmiştir. Bu eserlerin seçilmesinin nedeni; aynı yaş grubuna (9-15 yaş) hitap eden, aynı edebiyatın önde gelen temsilcileri tarafından yazılmış ve aynı yayınevi tarafından basılmış iki eserin dilde kibarlık ve kabalık kuramlarını içermeleri ve bu kuramları içermelerinin karşılaştırmaya uygun eserler oluşudur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi “var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir. Tarananlar, geçmişteki olguların anında iz bıraktığı fotoğraf, film, plak, ses ve video kayıt cihazları, CD’ler, çeşitli araç-gereçler” dir (Karasar, 2016, s. 229). Araştırmanın verileri betimsel analizle incelenmiştir. “Betimsel analiz; bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması olmak üzere dört

aşamadan oluşur” (Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010 s. 322).

BULGULAR

İki Yıl Okul Tatili kitabındaki konuşma ifadelerinin %47,5'i (f=217) dil kullanımında açık ol ilkesini barındırırken Notre Dame'ın Kamburu kitabında bu oranın %39,3 (f=115) olduğu görülmektedir. Kibar ol, resmiyet ve saygı ilkelerine bakıldığında birbirlerine yakın sayılarda olduğu; fakat dostluk ilkesinin İki Yıl Okul Tatili kitabında (f=30) Notre Dame'ın Kamburu'na (f=6) göre fazlaca bulunmaktadır. Elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Lakoff'un Kibarlık İlkelerine Göre Konuşma İfadelerinin Dağılımı

İlkeler	İki Yıl Okul Tatili (f)	İki Yıl Okul Tatili (%)	Notre Dame'ın Kamburu (f)	Notre Dame'ın Kamburu (%)
Dil kullanımında açık ol	217	47,5	115	39,3
Kibar ol	11	2,4	14	4,7
Resmiyet	7	1,5	9	3
Saygı	7	1,5	8	2,7
Dostluk	30	6,5	6	2
Kibarlık İlkeleri Toplamı	272	59,6	152	52
Toplam	456	100	292	100

İki Yıl Okul Tatili kitabında en fazla dost ve yakınlık (f=39) edimsözü yer alırken Notre Dame'ın Kamburu'nda en fazla çatışmacı edimsöz (f=45) yer almaktadır. İşbirlikçi edimsöz oranına bakıldığında İki Yıl Okul Tatili'nde %5,7 (f=26) iken Notre Dame'ın Kamburu'nda %1,7 (f=5); rekabetçi edimsözün ise birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Leech'in Edimsöz Çeşitlerine Göre Konuşma İfadelerinin Dağılımı

Edimsöz	İki Yıl Okul Tatili (f)	İki Yıl Okul Tatili (%)	Notre Dame'ın Kamburu (f)	Notre Dame'ın Kamburu (%)
Rekabetçi	15	3,2	17	5,8
Dost ve Yakınlık	39	8,5	14	4,7
İşbirlikçi	26	5,7	5	1,7
Çatışmacı	34	7,4	45	15,4
Edimsöz Toplamı	114	25	81	27,7
Toplam	456	100	292	100

Notre Dame'ın Kamburu'nda en fazla övgü ilkesi (f=14); İki Yıl Okul Tatili'nde ise uyuşum ilkesi (f=25) yer almaktadır. Tevazu ilkesinin İki Yıl Okul Tatili'nde yalnızca %0,2 (f=1); Notre Dame'ın Kamburu'nda ise hiç bulunmaması dikkat çekicidir. Kendine yararı azaltıp, dinleyiciye yararı artırmaya ilişkin olan cömertlik ilkesinin her iki kitapta da sadece bir tane olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Leech'in Kibarlık İlkelerine Göre Konuşma İfadelerinin Dağılımı

İlkeler	İki Yıl Okul Tatili (f)	İki Yıl Okul Tatili (%)	Notre Dame'ın Kamburu (f)	Notre Dame'ın Kamburu (%)
Nezakət	20	4,3	12	6,5
Cömertlik	1	0,2	1	0,3
Övgü	8	1,7	14	4,7
Tevazu	1	0,2	0	0
Uyuşum	25	5,4	6	2
Duygudaşlık	23	5	9	3
Kibarlık İlkeleri Toplamı	78	17,1	41	14
Toplam	456	100	292	100

Kitaplardaki yüz tehdit edici eylemlerin birbirine yakın olmadığı görülmüştür. Fakat diğerinin olumsuz yüzünü tehdit eden eylemlerin (%6,1 ve %6,8); konuşucunun olumsuz yüzünü tehdit eden eylemlerin (%1 ve %0,3) ve konuşucunun olumlu yüzünü tehdit eden eylemlerin (%2,6 ve %4,1) iki kitapta da yakın oranlarda olduğu görülmüştür. Dinleyicinin olumlu yüzünü tehdit eden eylemlerin Notre Dame'ın Kamburu'nda (f=53) fazlaca yer alması dikkat çekicidir. Elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Brown ve Levinson'ın Yüz Tehdit Edici Eylemlerine Göre Konuşma İfadelerinin Dağılımı

Yüz Tehdit Edici Eylemler	İki Yıl Okul Tatili (f)	İki Yıl Okul Tatili (%)	Notre Dame'ın Kamburu (f)	Notre Dame'ın Kamburu (%)
Diğerinin olumsuz yüzünü tehdit eden eylemler	28	6,1	20	6,8
Dinleyicinin olumlu yüzünü tehdit eden eylemler	35	7,6	53	18,1
Konuşucunun olumsuz yüzünü tehdit eden eylemler	5	1	1	0,3
Konuşucunun olumlu yüzünü tehdit eden eylemler	12	2,6	12	4,1
Yüz Tehdit Edici Eylem Toplamı	80	17,5	86	29,4
Toplam	456	100	292	100

İki kitapta da kayıtsız edimin az olduğu (f=1 ve f=2) görülmektedir. Olumsuz kibarlık ise İki Yıl Okul Tatili'nde %0,2 (f=1) oranında bulunurken bu oran Notre Dame'ın Kamburu'nda %3,7'dir (f=11). Kayıtlı doğrudan edim (f=40) ve olumlu kibarlık (f=12) en fazla Notre Dame'ın Kamburu'nda yer almaktadır. İki kitaptaki toplam yüz tehdit edici eylemlerle başa çıkma stratejileri oranları karşılaştırıldığında Notre Dame'ın Kamburu'nda daha fazla olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Brown ve Levinson'ın Olası Yüz Tehdit Edici Eylemlerle Başa Çıkma Stratejileri Göre Konuşma İfadelerinin Dağılımı

Yüz Tehdit Edici Eylemlerle Başa Çıkma Stratejileri	İki Yıl Okul Tatili (f)	İki Yıl Okul Tatili (%)	Notre Dame'ın Kamburu (f)	Notre Dame'ın Kamburu (%)
Kayıtlı Doğrudan Edim	21	4,6	40	13,6
Kayıtsız Edim	1	0,2	2	0,6
Olumlu Kibarlık	3	0,6	12	4,1
Olumsuz Kibarlık	1	0,2	11	3,7
Başta Çıkma Stratejileri	26	5,7	65	22,2
Toplam	456	100	292	100

İki Yıl Okul Tatili kitabında olumsuz yüze yapılan saldırı %0,2 (f=1) iken kayıt dışı kabalık stratejisi bulunmamaktadır. Notre Dame'ın Kamburu'nda ise en fazla doğrudan kayıtlı (f=32) stratejisi bulunmaktadır. İki kitaptaki toplam kabalık stratejileri oranlarına bakıldığında Notre Dame'ın Kamburu'nda (%3,2), İki Yıl Okul Tatili'ne (%22,6) göre daha fazla bulunduğu görülmektedir. Elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Culpeper'in Dilde Kabalık Stratejilerine Göre Konuşma İfadelerinin Dağılımı

Kabalık Stratejileri	İki Yıl Okul Tatili (f)	İki Yıl Okul Tatili (%)	Notre Dame'ın Kamburu (f)	Notre Dame'ın Kamburu (%)
Kayıt Dışı	0	0	6	2
Doğrudan Kayıtlı	7	3,2	32	10,9
Olumlu Yüze Yapılan Saldırı	7	3,2	18	6,1
Olumsuz Yüze Yapılan Saldırı	1	0,2	10	3,4
Kabalık Stratejileri Toplamı	15	3,2	66	22,6
Toplam	456	100	292	100

İki Yıl Okul Tatili kitabında tabu sözcüğe hiç yer verilmediği görülmektedir. Notre Dame'ın Kamburu'nda ise hastalık ve ölüm tabu sözcükleri yer almazken en fazla farklı topluluklara ilişkin nefret (f=18) tabu sözcükleri yer almıştır. Elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Bousfield'in Tabu Sözcüklerine Göre Konuşma İfadelerinin Dağılımı

Kabalık Stratejileri	İki Yıl Okul Tatili (f)	İki Yıl Okul Tatili (%)	Notre Dame'ın Kamburu (f)	Notre Dame'ın Kamburu (%)
Doğa üstü yer, varlık ve güçler	0	0	11	3,7
Vücut salgıları ve vücut organları	0	0	2	0,6
Hastalık ve ölüm	0	0	0	0
Farklı topluluklara ilişkin ön yargı ve nefret	0	0	18	6,1
Tabu Sözcük Toplamı	0	0	31	10,6
Toplam	456	100	292	100

SONUÇ VE ÖNERİLER

Lakoff'un kibarlık ilkelerine bakıldığında iki kitapta da dil kullanımının açık ol ilkesinin fazla oranda olduğu görülmüştür. Kibar olma ilkesi iki kitapta birbirine yakın yüzdeler (%2,4 ve %4,7) sahipken dostluk ilkesi (%6,5) İki Yıl Okul Tatili kitabında daha fazladır. Konuşma ifadeleri Leech'in edimsöz çeşitlerine göre incelendiğinde dost ve yakınlık edimsözün (%8,5) en fazla İki Yıl Okul Tatili kitabında yer alırken Notre Dame'ın Kamburu'nda en fazla çatışmacı edimsöz (%15,4) yer aldığı tespit edilmiştir. Leech'in kibarlık ilkelerine bakıldığında Notre Dame'ın Kamburu'nda en fazla övgü ilkesi (f=14); İki Yıl Okul Tatili'nde ise uyuşum ilkesi (f=25) yer almaktadır. Kitaplardaki yüz tehdit edici eylemlerin birbirine yakın olmadığı görülmüştür. Fakat diğerinin olumsuz yüzünü tehdit eden eylemlerin (%6,1 ve %6,8); konuşucunun olumsuz yüzünü tehdit eden eylemlerin (%1 ve %0,3) ve konuşucunun olumlu yüzünü tehdit eden eylemlerin (%2,6 ve %4,1) iki kitapta da yakın oranlarda olduğu görülmüştür. Dinleyicinin olumlu yüzünü tehdit eden eylemlerin ise Notre Dame'ın Kamburu'nda (f=53) fazlaca yer aldığı tespit edilmiştir. Olası yüz tehdit edici eylemlerle başa çıkma stratejileri incelendiğinde iki kitapta da kayıtsız edimin az olduğu (f=1 ve f=2) görülmektedir. Kayıtlı doğrudan edim (f=40) ve olumlu kibarlık (f=12) en fazla Notre Dame'ın Kamburu'nda yer almaktadır. İki kitaptaki toplam yüz tehdit edici eylemlerle başa çıkma stratejileri oranları karşılaştırıldığında Notre Dame'ın Kamburu'nda daha fazla olduğu görülmektedir. Culpeper'in dilde kabalık stratejilerinde İki Yıl Okul Tatili kayıt dışı kabalık stratejisi bulunmamaktadır. Notre Dame'ın Kamburu'nda ise en fazla doğrudan kayıtlı (f=32) stratejisi bulunmaktadır. İki kitaptaki toplam kabalık stratejileri oranlarına bakıldığında Notre Dame'ın Kamburu'nda (%3,2), İki Yıl Okul Tatili'ne (%22,6) göre daha fazla bulunduğu görülmektedir. Tabu sözcükler ise İki Yıl Okul Tatili'nde hiç bulunmazken Notre Dame'ın Kamburu'nda en fazla farklı topluluklara ön yargı ve nefret tabu sözcükleri (%6,1) yer almıştır.

Aynı yaş grubu (9-15 yaş) çocukların okuduğu bu iki kitap karşılaştırıldığında dilde kabalık unsurlarının daha fazla Notre Dame'ın Kamburu kitabında, dilde kibarlık unsurlarının ise daha fazla İki Yıl Okul Tatili kitabında yer aldığı söylenebilir. İki kitabın çocukların olumlu duyguları kazanmalarını sağlayacağı gibi olumsuz duygularıyla baş etme becerilerini de kazandırabilir. Fakat sonuçlar doğrultusunda Notre Dame'ın Kamburu, İki Yıl Okul Tatili kitabına göre daha ilerleyen yaşlarda okutulması tavsiye edilebilir. Ayrıca çocukların dinleme ve konuşmada dildeki nezaket unsurlarını kazanabilmeleri açısından Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin öğretim programlarında ve ders kitaplarında dilde kibarlık kuramlarını temel alan kazanımlar ve etkinlikler hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akıncı Oktay, S. (2015). Sözcük düzeyinde kabalık- örtmece kelime ve argo kullanımının iletişimdeki işlevleri ve kategorileri. *Türkbilgi*, (30), 269-286.
- Aktuna Doğançay, S. ve Kamişlı, S. (1996 Ağustos). Sözeylemler bağlamında Türkçe'de kibarlık imleri. K. İmer ve N. Engin Uzun (Ed.). *VIII. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri* içinde (133-141), Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- Brown, P. ve Levinson, S. C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25(3), 349- 367.
- Culpeper, J. (2005). Impoliteness and entertainment in the television quiz show: the weakest link. *Journal of Politeness Research*, 1(1), 35-72.
- Culpeper, J., Bousfield, D. ve Wichmann, A. (2003). Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics*, 35, 1545-1579.
- Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 219-236.
- Hugo, V. (2022). *Notre Dame'ın kamburu (İş çocuk klasikleri)*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lachenicht, L. G. (1980). Aggravating language a study of abusive and insulting language. *Paper in Linguistics*, 13(4), 607-687.
- Lakoff, R. (1977). What can you do with words: politeness, pragmatics and performatives. A. Wall, B. Rogers, and J. Murphy (eds.) *Proceedings of the Texas Conference on Performatives presuppositions and Implicatures*, 79-106, Center for Applied Linguistics.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longma.

- Levinson, Stephen C. 2000. Pragmatik. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. Neu Übersetzt von M. Wiese. Herg: P.Eisenberg/H.Kiesel. Niemeyer: Tübingen
- Ortaköylüoğlu, H. (2019). *Türkçe ve İngilizce rica etkileşimlerinde kibarlık ve kabalık görünimleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Verne, J. (2022). *İki yıl okul tatili (İş çocuk klasikleri)*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

BÖLÜM 11

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARI DİL BİLGİSİ KONULARINA TEMEL OLUŞTURMA DÜZEYİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ ¹

Nuri KARASAKALOĞLU², Yasemin ALCAN³

Özet

Ders kitapları, hangi disiplinin öğretimi söz konusu olursa olsun öğrenme süreçlerine en çok dâhil edilen kaynaklardan birisi olarak bilinmektedir. Öğrenme süreçlerinde istenen başarıya ulaşılmasında ise kullanımı söz konusu olan bu kaynakların sistemli bir şekilde yapılandırılmasının önemli olduğu söylenebilmektedir. Bu doğrultuda farklı sınıf seviyelerinde kullanılacak ders kitaplarının bilinçli şekilde oluşturulmasının yanında, var olan kitapların sonraki kademelerde sunulacak içerikle devamlılık ve bütünlük taşıyıp taşımadığının incelenmesinin de ayrıca gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada, ortaokul ve lise ders kitaplarında ilk ortak konuları oluşturmasından hareketle 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki aynı konulu etkinliklere temel oluşturma düzeyi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme materyalini, 8 ve 10. sınıflarda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kullanılmak üzere MEB tarafından hazırlanan Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları oluşturmuştur. Araştırmada ulaşılan verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının fiilimsiler ve cümle türleri konularında sonraki kademe kitaplarına temel oluşturma bakımından genel anlamda yeterlilik taşıdığı ancak bu birikimin ortaöğretim kademesindeki program ve ders kitaplarında devam ettirilmesi noktasında bazı eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı ve ders kitabı içeriklerinin ilgili dil bilgisi konuları kapsamında detaylandırılması, incelenen ders kitaplarında üretmeye dayalı etkinlik kullanımının esas alınması gibi önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın, fiilimsiler ve cümle türleri konuları için hazırlanmış etkinliklerin her iki kademe ders kitaplarında nasıl işlendiğini ve kademeler arasındaki içeriksel devamlılık durumunu ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Ders Kitapları, Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları, Fiilimsiler, Cümle Türleri.

GİRİŞ

Eğitim, insanların yaşamı boyunca karşılaşacağı her türlü koşulda mücadele edebilmesine temel oluşturan bir davranış değişikliği yaratma süreci olarak ifade edilmektedir. Bu yönüyle eğitimin kişilerin çeşitli güçlüklerle karşı temel yaşam becerisi geliştirebilmesinde gerek doğumla birlikte ailede başlayan erken çocukluk döneminde gerekse kurumlar ve eğitimciler ile sunulan okul döneminde büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Eğitimin kendi içerisinde çok sayıda çalışma alanına sahip olduğu bilinmektedir. Ancak bu alanlardan, yapıp ettiklerimiz sonucunda dünyanın mevcut döngüsüne uyum sağlayabilmemiz, çevremize karşı uygun tepkilerde bulunabilmemiz ve sebep-sonuç ilişkisi kurarak muhakeme becerimizi geliştirebilmemizi sağlayan dil eğitimi, diğer alanlardan farklı bir öneme sahiptir (Hacıoğlu, 2010). Çünkü bilgi üretim ve akışının bu denli hızlı olduğu günümüzde kişilerin bu bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması ve yeniden yapılandırmasının ancak dil becerilerinin iyi geliştirilmesi ve başarılı şekilde kullanılmasıyla mümkün olabileceği belirtilebilmektedir (Çalışkan, 2016).

¹ Çalışma, III. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof.Dr. Sorumlu Yazar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, nkaracakaloglu@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5577-4551.

³ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, yaseminalcan085@gmail.com, ORCID: 0009- 0009-4266-7288.

Dil eğitimi; anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerine ait kural ve ilkelerin o dilde en az iletişim kurmayı sağlayacak düzeyde kazandırılmasına dayalı bir süreci ifade eder (Maden, 2021b). Bu eğitimin içerisinde doğrudan dil becerileri içerisine dahil edilmese dahi bu becerilerin sağlıklı şekilde kazandırılması açısından gerçekleştirilmesi gereken bir diğer öğretim ise, dil bilgisi öğretimidir. Dil bilgisi öğretimi, bir dilin ana dili veya yabancı dil olarak öğretiminde becerilerle birlikte ilgili sınıf seviyelerine uygun hangi yapıların ne düzeyde sunulması gerektiğini ifade eden bir öğretim süreci olarak ifade edilebilmektedir. Aynı kavram Sancı Uzun ve diğerleri (2019) tarafından da, “bir dilin işleyişiyle ilişkili belirli kuralların bilgisi” biçiminde tanımlanmıştır. Dinleme ve okuma becerilerini kullanırken mesajları daha başarılı çözümlenebilmek veya konuşma ve yazma becerileriyle üretim yaparken dilin kurallarına daha uygun bir yapıyı sunabilmek için dil bilgisi kural ve ilkelerinin kullanımı önemli bir paya sahiptir (Ömeroğlu, 2023). İfade edilen bu durum ise bir dilin hem beceri hem de ilke boyutuyla yani her yönüyle öğretilmesi kavramını gündeme getirmektedir. Dolayısıyla bir dilin her yönüyle öğretimi, ancak sağlıklı bir dil bilgisi öğretimiyle tamamlanması yoluyla mümkün hale gelebilecektir (Doğan ve Süğümlü, 2023).

Dil bilgisi yapılarının öğretiminde tıpkı temel dil becerilerinin öğretiminde olduğu bazı kaynakların sürece dahil edilmesi söz konusudur. Bu kaynakların en önemlilerinden bir tanesinin ise ders kitapları olduğu söylenebilir. Ders kitapları, öğrencilere sunulacak olan konu başlıklarına dair bilgi ve ayrıntıları uzmanlar tarafından belirlenmiş belirli sıralama, program ve amaçlara uygun şekilde içeren yazılı materyaller olarak bilinmektedir (Ünveren, 2018). Sahip oldukları bu kapsamla birlikte ders kitaplarının, sahip olduğu nitelik dışında program yaklaşımı ve uygulanabilirlik ilkesi açısından da çeşitli özellikleri taşıması gereken kaynaklar olduğu söylenebilmektedir (Mete ve diğerleri, 2022).

Ülkemizde Türkçenin öğretimi sürecinde ilk okuma-yazma öğretimi ile başlayıp ortaöğretim kademesinde seçili metinler üzerinden gerçekleştirilen dil ve edebiyat öğretimi ile devam eden bir süreç izlenmektedir (Maden, 2021a). Söz konusu bu süreçte yararlanılmak üzere en sık başvurulan kaynaklar ise Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları olmaktadır. İlköğretim kademesindeki Türkçe ders kitapları ile ortaöğretim kademesindeki Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları bir bakıma birbirine benzer bir kapsamın yaş seviyesine ve kademeler arası farklılıklara uygun şekilde sunulduğu kaynaklar olarak ifade edilmektedir. Dil öğretimi gibi oldukça karmaşık, çok boyutlu ve birikimli bir sürecin gerektirdiği koşullar göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu bu kitapların birbirine temel oluşturma, kademeler arası devamlılık ve içerik akışını sağlayabilme ve ilgili derslerin program kazanımlarıyla örtüşen bir görünüm sergileme gibi hususlar açısından büyük önem taşıdığı söylenebilmektedir. İfade edilen bu önem durumundan hareketle bu araştırmanın çıkış noktasını da başarılı bir dil öğretimi için her iki kademe ders kitaplarının birbirine özellikle dil bilgisi öğretimi kapsamında ne derecede temel oluşturduğu ve uygun geçişi ne ölçüde sağlayabildiği konusu oluşturmuştur. Bu kapsamda ilgili alanyazın incelendiğinde, Türkçe ders kitapları (Temizkan, 2014; Deniz ve Karagöl, 2018; Karagöl ve Tarakcı, 2019; Yavuz, 2020; Ömeroğlu ve Hakkoyunmaz, 2022; Çakmak, 2022; Maden ve Durmaz, 2023) ve Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarını (Şimşek ve Çinpolat, 2021) çeşitli kriterler açısından ayrı ayrı inceleyen çalışmalarla karşılaştırılmasına rağmen Maden (2021a), Uluçay (2011) ve Kerimoğlu (2007) tarafından daha çok metin türleri ve genel konu başlıkları üzerine yapılan birkaç karşılaştırma çalışması dışında Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının birlikte ele alınıp dil bilgisi öğretimi açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. İfade edilen bu durumdan hareketle araştırmanın, ismi paylaşılan iki kitabın dil bilgisi öğretimindeki birikim açısından birbirine temel oluşturma ve içeriksel devamlılığı sağlama düzeyinin incelenip değerlendirildiği bir çalışma olarak yapılandırılması uygun görülmüştür. Araştırmanın, dil bilgisi yapılarının her iki kademe ders kitaplarında nasıl işlendiğini ve kademeler arasındaki içeriksel devamlılık durumunu ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki aynı konulu etkinliklere temel oluşturma düzeyi açısından incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Belirlenen bu amaçtan hareketle araştırmanın problem cümlesi, “8. sınıf Türkçe ders kitapları ile 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinlikleri, konuyu sunuş biçimi, program kazanımlarına hitap etme durumu ve sonraki kademeye temel oluşturma düzeyi açısından nasıl bir görünüme sahiptir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada belirtilen amaca ulaşabilmek için ifade edilen problem cümlesi kapsamında aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı’nda bulunan fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinlikleri, program kazanımlarına hitap etme düzeyi ve konuyu sunuş biçimi bakımından nasıl bir görünüme sahiptir?
2. Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı’nda bulunan fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinlikleri, program kazanımlarına hitap etme düzeyi ve konuyu sunuş biçimi bakımından nasıl bir görünüme sahiptir?
3. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı’nda bulunan fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinlikleri, Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı’nda bulunan fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerine temel oluşturma düzeyi bakımından nasıl bir görünüme sahiptir?

Araştırmada 8 ve 10. sınıfların tercih edilme sebebi, ortaokul seviyesiyle ortaöğretim seviyesi arasındaki geçiş dönemi olan 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının, sonraki kademe Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarına temel oluşturma düzeyinin incelenmek istenmesidir. Bu kapsamda 8. sınıf ders kitapları üzerine bir inceleme yapmanın ortaokul kademesi genel birikiminin tamamını yansıtacağı düşünülmüştür. Ortaöğretim kademesinde bulunan dört sınıf düzeyinden 10. sınıf ders kitaplarının seçilmesinde ise, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan konularla ortaklık taşıyan ilk sınıf seviyesi olma durumu esas alınmıştır. 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konular açısından ortaklığın bulunmaması sebebiyle ortak konu alanının bulunduğu ilk sınıf seviyesi olan 10. sınıf düzeyi tercih edilmiştir. Sözü edilen bu kapsamda araştırmada incelenmek üzere ortaokul kademesinin genel kazanımlarını kapsayan 8. sınıf düzeyi ile bu düzeyle kazanım ortaklığı taşıyan 10. sınıf düzeyi ders kitapları seçilmiş ve bu kitaplardaki ortaklık taşıyan dil bilgisi konuları değerlendirilmeye alınmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren örneklem grubu ve verilerin analizi gibi hususlara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel tarama modelinde bir araştırma olarak desenlenmiştir. Betimsel araştırmalar, var olan bir durum, kişi ya da dokümanın çeşitli özellikleri bakımından detaylı bir biçimde incelendiği çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019). Bu araştırmanın da seçilmiş olan ders kitabı etkinliklerinin çeşitli noktalarıyla incelenmesi, ulaşılan verilerin karşılaştırmalı biçimde analiz edilmesi ve elde edilen sonuçların nesnel bir şekilde ortaya konması gibi temel özellikler bakımından betimsel araştırma desenine uygunluk gösterdiği düşünülmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından “2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Ders Kitapları” ismi altında okutulmasına onay verilen 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının tümü oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem olarak ise yine Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 8. sınıflarda okutulmak üzere kabul edilen Ortaokul ve İmam Hatip

Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı ile 10. sınıflarda okutulmak üzere kabul edilen Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı olmak üzere iki farklı ders kitabının kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmanın inceleme materyali olarak yalnızca MEB Yayınları tarafından yayımlanan ders kitaplarının tercih edilmesinin sebebi, farklı sayı ve içeriğe sahip ders kitaplarından kaynaklanabilecek yanlış değerlendirmelerin önüne geçilmek istenmesidir. Bu kapsamda örneklem grubunun seçimi esnasında arasında karşılaştırma yapılacak kitap sayısı ve yayınevi türü eşitlenmeye çalışılmış ve kriterlere uygunluk gösteren ders kitapları değerlendirilmeye alınmıştır. Ayrıca çalışmanın kazanımlar boyutunda doğru değerlendirmeler yapılabilmesi için 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın da incelenen kaynaklara dahil edilmesi uygun görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniğinin kullanımı tercih edilmiştir. İçerik analiz tekniği, belirli kriter ya da kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen kodlamalar yoluyla, bir bütünü olduğundan daha küçük parçalara ayırarak detaylı şekilde özetlemeye dayanan sistematik bir analiz tekniği olarak bilinmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019). Araştırmada elde edilen verilerin analizi, bu analiz tekniğine ve sunulan araştırma sorularına uygunluk taşıyacak şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada esas alınan ders kitaplarının incelenmesiyle elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygunluk taşıyan üç başlık altında sunulmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı'nın İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın, “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı'nda bulunan fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinlikleri, program kazanımlarına hitap etme düzeyi ve konuyu sunuş biçimi bakımından nasıl bir görünüme sahiptir?” biçimindeki ilk sorusuna yanıt verilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, ismi verilen ders kitabındaki etkinliklerin program kazanımlarına hitap etme düzeyi ve konuyu sunuş biçimine dair bulgular, tablolar hâlinde sırasıyla paylaşılmıştır. İfade edilen bu kapsamda öncelikle fiilimsiler ve cümle türleri konularıyla ilişkili program kazanımları ve aynı konu başlıkları kapsamında ders kitabına yerleştirilmiş etkinlik yönergeleri, Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Fiilimsiler ve Cümle Türleri Konusu Etkinliklerinin Program Kazanımlarına Hitap Etme Düzeyi (8. Sınıf MEB)

Program Kazanımları	Ders Kitabındaki Etkinliklerde Sunulan Uygulama Yönergeleri
T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	“Aşağıdaki cümlelerde geçen isim-fiilleri (masterları) bulunuz. İsim-fiillerin aldığı eki örnekteki gibi gösteriniz.”
“Fiilimsilerin türleri farklıdır. Farklı türleri tanımlayınız.”	“Aşağıdaki metinde geçen sıfat-fiilleri (ortaçları) bulunuz. Sıfat-fiilin aldığı eki örnekteki gibi gösteriniz.”
“Fiilimsilerin türleri farklıdır. Farklı türleri tanımlayınız.”	“Aşağıdakilerin hangisinde isim-fiil kullanılmıştır?”
“Fiilimsilerin türleri farklıdır. Farklı türleri tanımlayınız.”	“Aşağıdaki dizelerin hangisinde fiilimsiye yer verilmiştir?”
“Fiilimsilerin türleri farklıdır. Farklı türleri tanımlayınız.”	“Aşağıdaki cümlelerde geçen zarf-fiilleri (bağ-fiil) bulunuz. Zarf-fiillerin aldığı eki örnekteki gibi karşılıklarına yazınız.”
“Fiilimsilerin türleri farklıdır. Farklı türleri tanımlayınız.”	“Aşağıdaki cümlelerde geçen fiilimsileri bulup türlerini

	<p>belirleyerek uygun bölümleri işaretleyiniz.”</p> <p>“Aşağıdaki mektubu okuyunuz. Mektupta geçen fiilimsileri bulup türlerini belirleyerek uygun bölümlere yazınız.”</p> <p>“Aşağıdaki cümlelerle ilgili verilen bilgileri inceleyiniz. Doğru olanın başına “D”, yanlış olanın başına “Y” yazınız.” (Verilen ifadelerin tamamı fiilimsiler konusu kapsamına sahip olduğu görülmüştür.)</p> <p>“Bu dizelerdeki fiilimsinin türce özdeşi hangi seçenekte doğru verilmiştir?”</p>
	<p>“a) Aşağıdaki cümlelerin yüklemine bulunuz. Yüklemine göre cümlelerin türünü yazınız. b) Siz de isim ve fiil cümlelerine örnek veriniz.”</p> <p>“Aşağıda verilen cümleleri yüklem yeri bakımından değerlendirip ilgili kutucuğu işaretleyiniz.”</p> <p>“a) Aşağıdaki cümleleri yapısına göre inceleyip uygun kutucuğu işaretleyiniz. b) Siz de cümle türlerine uygun birer örnek cümle yazınız.”</p> <p>“Aşağıdakilerden hangisi devrik bir isim cümlesidir?”</p> <p>“Bu parçada numaralanmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (Soruda sunulan şıkların cümle türleri konusuna hitap edecek biçimde düzenlenmiş olduğu görülmüştür.)”</p> <p>“Aşağıdaki cümleleri anlamına göre inceleyiniz. Anlam özelliğine göre uygun kutucuğu işaretleyiniz.”</p> <p>“Aşağıdaki cümlelerin özelliklerini (yüklem türüne, yüklem yerine, anlamına ve yapısına göre) tespit ederek cümlelerin altına örnekteki gibi yazınız.”</p> <p>“Anlatılanlara göre oğlun çok hırslıymış.” cümlesi için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? (Soruda sunulan şıkların cümle türleri konusunun ana bileşenlerini yansıtabilecek biçimde gruplandırıldığı ve sunulduğu görülmüştür.)”</p>
<p>T.8.4.19. Cümle türlerini tanıtır.</p> <p>“Kavramsal tanımlamalara girilmez.”</p>	

Tablo 1’ de verilen kazanımlar incelendiğinde, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda fiilimsiler konusu için “T.8.3.9. *Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.*”; cümle türleri konusu içinse “T.8.4.19. *Cümle türlerini tanıtır.*” biçiminde olmak üzere her iki konu başlığı için farklı kazanım ve açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Aynı tablo, konu başlıkları altında sunulan etkinlik yönergeleri bakımından değerlendirildiğinde ise, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin doğrudan konulara ait öğeleri tespit etmeye ya da konu başlıklarına yönelik yeni yapılar oluşturmaya yönelik yönergeler içerdiği söylenebilir. Etkinlik yönergelerinin bir kısmında konu alt başlıklarının ayrı ayrı ele alındığı; diğer bir kısmında ise, bütünsel konu başlıkları olarak sunulduğu görülmektedir. Ancak oluşturulma biçimi ve kapsamı değişse dahi tüm etkinliklerin, fiilimsileri ve cümle çeşitlerini fark ettirme, sezdirme, buldurma, işaretleme ya da alternatif bir örnek sunmaya yönelik benzer hedeflere sahip olduğu ifade edilebilmektedir. Söz konusu bu kullanımdan hareketle, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı’nda bulunan fiilimsiler ve

cümle türleri konusu etkinliklerinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ilgili kazanım ve açıklamalara tam anlamıyla hitap ettiği düşünülebilir. Araştırmada 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan etkinliklerin incelenmesi için belirlenen diğer bir ölçüt ise etkinliklerin konuyu sunuş biçimidir. İfade edilen bu kapsamda, ders kitabına yerleştirilmiş fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin konuyu sunuş biçimleri ve bu biçimlere dair örnek kullanımlar, Tablo 2 ve Tablo 3'te sırasıyla verilmiştir:

Tablo 2. Fiilimsiler Konusu Etkinliklerinin Konuyu Sunuş Biçimi (8. Sınıf MEB)

Konu Başlığı	Konuyu Biçimi	Sunuş	Örnek Etkinlik Görselleri						
	Verilen cümlelerde/metinlerde bulunan fiilimsilerin tespit edilmesine yönelik etkinlikler		<p>Aşağıdaki cümlelerde geçen zarf-fiilleri (baş-fil) bulunuz. Zarf-fiillerin aldığı eki örnekteki gibi karşlarına yazınız.</p> <table border="1"><thead><tr><th></th><th>Zarf-Fiilin Aldığı Ek</th></tr></thead><tbody><tr><td>Ortalık ağarıyor, hâlâ kadınlar <u>geli</u>p gidiyor.</td><td>-ip</td></tr><tr><td>Hâlâ birbirimizin boynuna sarılıp <u>kolaş</u>ıyoruz.</td><td></td></tr></tbody></table>		Zarf-Fiilin Aldığı Ek	Ortalık ağarıyor, hâlâ kadınlar <u>geli</u> p gidiyor.	-ip	Hâlâ birbirimizin boynuna sarılıp <u>kolaş</u> ıyoruz.	
	Zarf-Fiilin Aldığı Ek								
Ortalık ağarıyor, hâlâ kadınlar <u>geli</u> p gidiyor.	-ip								
Hâlâ birbirimizin boynuna sarılıp <u>kolaş</u> ıyoruz.									
	Verilen cümlelerde/metinlerde fiilimsi bulunup bulunmadığını sorgulatmaya yönelik etkinlikler		<p>Aşağıdaki dizelerin hangisinde fiilimsiye yer verilmiştir?</p> <p>A) Vıcdânım o gece dünyayı haviydi,¹ Gördüğüm şeylerin cümlesi maviydi.</p> <p>B) Yüce balkanları duman bağlamış, Gene mi gurbetten kara haber var?</p> <p>C) Seher vakti burada kimler ağlamış, Çemenzâr'üstünde taze çiğler var.</p> <p>D) Gümüş akar, çiçek kocar ırmağı, Defineler yatağıdır o eller!</p>						
Fiilimsiler	Verilen cümlelerde/metinlerdeki fiilimsilerin türlerinin belirlenmesine yönelik etkinlikler		<p>Aşağıdaki mektubu okuyunuz. Mektupta geçen fiilimsileri bulup türlerini belirleyerek uygun bölümlere yazınız.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"><p>Ankara / 12 Temmuz 1921 Azız Masyö Pierre Loti (Masyö Piyer Loti),</p><p>Şimdi aldığım 18 Mayıs 1921 tarihli nazik mektubunuza pek duygulanmış olarak sonsuz teşekkür eder ve bütün yurttaşlarım gibi kişiliğinize karşı beslediğim saygı, sevgi ve hayranlık duygularımın içtenliğine ve derinliğine inanmanızı rica ederim.</p><p>Rahatsızlığınızı öğrenince pek üzülüm ve tam iyileşmeniz haberi sabırsızlıkla bekliyorum.</p><p>Bu fırsattan yararlanarak tarihimizin en karanlık günlerinde, yenilgi ve iftiranın bizi ebediyen yok edecek gibi görüldüğü bir zamanda bize güvenini bir an bile yitirmemiş olan dostta beslediğimiz ebedî minnettarlığın teminatını, talihin Türk milletine yeniden gülümsemeye başladığı şu sırada yenilemekten pek mutluluk duyuyorum.</p><p>Size acil şifalar diliyorum.</p><p>Türkiye Büyük Millet Meclisi Reisi Mustafa Kemal</p></div> <p>(www.ataam.gov.tr/tergi/sayi-10/ataaturke-mektuplar)</p>						
	Fiilimsiler konusu çerçevesinde verilen ifadelerin doğruluğunun tespitini gerektiren etkinlikler (D/Y Soruları)		<p>7. Aşağıdaki cümlelerle ilgili verilen bilgileri inceleyiniz. Doğru olanın başına "D", yanlış olanın başına "Y" yazınız.</p> <p>() "İzlediğimiz film çok etkileyiciydi." cümlesinde isim-fil vardır.</p> <p>() "Fındık toplamak gerçekten çok zormuş." cümlesinde birden fazla fiilimsi vardır.</p> <p>() "İsteddiği oyuncak alınınca dünyalar onun oldu." cümlesinde "alınınca" sözcüğü zarf-fiildir.</p> <p>() "Sokaktan gelen gürültülerle uyanık geçen sabah." cümlesinde "geçen" sözcüğü isim-fiildir.</p> <p>() "İstanbul'dan getirdiği hediyeler çok ilginç." cümlesinde "getirdiği" sözcüğü sıfat-fiildir.</p>						

Tablo 2 incelendiğinde, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan fiilimsiler konusu etkinliklerinin konuyu; *verilen cümlelerde/metinlerde bulunan fiilimsilerin tespit edilmesine*

yönelik etkinlikler, verilen cümlelerde/metinlerde fiilimsi bulunup bulunmadığını sorgulatmaya yönelik etkinlikler, verilen cümlelerdeki/metinlerdeki fiilimsilerin bulunup türlerinin belirlenmesine yönelik etkinlikler ve fiilimsiler konusu çerçevesinde verilen ifadelerin doğruluğunun tespitini gerektiren etkinlikler (D/Y Soruları) olmak üzere dört farklı etkinlik türüyle sunulduğu görülmektedir. Tabloda örneği bulunan etkinlikler ve yönergeleri değerlendirildiğinde, bazı etkinliklerin fiilimsilerin özel bir türüne hitap edecek şekilde düzenlenirken bazı etkinliklerin ise, tüm fiilimsi türlerini kapsayacak biçimde yapılandırıldığı görülmektedir. Aynı etkinliklerin esas alınan soru tiplerine odaklanıldığında ise, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru/yanlış soruları gibi farklı soru tiplerinde etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak her ne kadar farklı soru tipleri ve etkinlik türleriyle sunulmuş olsa da kitaptaki tüm etkinliklerin var olan yapıları bulmaya yönelik tasarlandığı söylenebilir. Bu yönüyle etkinliklerin yalnızca bütünden parçaya ilkesine hitap ettiği; yeni bağlamlar oluşturmaya yönelik bir yönlendirmenin söz konusu olmadığı düşünülebilir. Tüm bu kullanımlar birlikte değerlendirildiğinde, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan fiilimsiler konusu etkinliklerinin farklı soru tipleriyle, dört farklı kullanım başlığı altında ve bütünden parçaya ilkesi doğrultusunda tasarlandığı ifade edilebilir.

Tablo 3. Cümle Türleri Konusu Etkinliklerinin Konuyu Sunuş Biçimi (8. Sınıf MEB)

Konu Başlığı	Konuyu Biçimi	Sunuş	Örnek Etkinlik Görselleri															
	Verilen cümlelerin türlerini çeşitli boyutlar açısından (anlam, öge dizilişi vb.) tespit etmeye yönelik etkinlikler		a) Aşağıdaki cümlelerin yüklemine bulunuz. Yüklemine göre cümlenin türünü yazınız. <p style="text-align: right;">Yüklemin Türüne Göre</p> <table border="1"><tr><td>Gidiyorum gündüz gece. Yüklem</td><td><input type="radio"/></td><td>Fiil Cümlesi</td></tr><tr><td>Uzun ince bir yoldayım.</td><td><input type="radio"/></td><td>.....</td></tr></table>	Gidiyorum gündüz gece. Yüklem	<input type="radio"/>	Fiil Cümlesi	Uzun ince bir yoldayım.	<input type="radio"/>									
Gidiyorum gündüz gece. Yüklem	<input type="radio"/>	Fiil Cümlesi																
Uzun ince bir yoldayım.	<input type="radio"/>																
	Farklı cümle türlerine örnek cümleler oluşturmaya yönelik etkinlikler		b) Siz de isim ve fiil cümlelerine örnek veriniz. <p>İsim Cümlesi:</p> <p>.....</p> <p>Fiil Cümlesi:</p> <p>.....</p>															
Cümle Türleri	Verilen cümlelerin türüne uygun kutucuğu işaretlemeye yönelik etkinlikler		a) Aşağıdaki cümleleri yapısına göre inceleyip uygun kutucuğu işaretleyiniz. <table border="1"><thead><tr><th></th><th>Tek Yüklemli Cümle</th><th>Fiilimsi Bulunan Cümle</th><th>Birden Çok Yüklemli Cümle</th><th>Bağlacı Olan Cümle</th></tr></thead><tbody><tr><td>Falcılar sırayla kralın kızının falına bakmışlar.</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Büyük kralımız, inanmayın, üzülmeyin.</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table>		Tek Yüklemli Cümle	Fiilimsi Bulunan Cümle	Birden Çok Yüklemli Cümle	Bağlacı Olan Cümle	Falcılar sırayla kralın kızının falına bakmışlar.	X				Büyük kralımız, inanmayın, üzülmeyin.				
	Tek Yüklemli Cümle	Fiilimsi Bulunan Cümle	Birden Çok Yüklemli Cümle	Bağlacı Olan Cümle														
Falcılar sırayla kralın kızının falına bakmışlar.	X																	
Büyük kralımız, inanmayın, üzülmeyin.																		
	İstenen türe ait bir cümleyi, verilen çok sayıda cümle arasından seçtirmeye yönelik etkinlikler		7. Aşağıdakilerden hangisi devrik bir isim cümlesidir? A) Yeniden her şeye başlamak güzeldir. B) Yaşam sadece hayal etmek değildir. C) Çocukları bu hayatı güzel yapan. D) Düşünmedin beni hiç ne yaparım diye.															

Verilen bir metindeki cümlelerin türleri hakkında yönlendirilen sorulara yanıt vermeye yönelik etkinlikler

8. (I) Ebru sanatı, kendine has malzeme ve uygulama özelliğine sahiptir. (II) Ebru sanatında kullanılan bütün malzeme ve araçlar ebrucu tarafından hazırlanır. (III) Boyaların tamamı tabiatın doğal yöntemlerle elde edilir. (IV) Suyun yoğunlaşmasını sağlayan kitle, bitkisel esaslı bir ana malzemedir ve boyaların kitle üzerinde açılmasını sağlayan doğal asit de hayvanın safra kesesindeki öddür.

Bu parçada numaralanmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) I numaralı cümle fiilimsi bulunan cümledir.
- B) II numaralı cümle birden çok yüklemi olan cümledir.
- C) III numaralı cümle tek yüklemli cümledir.
- D) IV numaralı cümle bağlacı olan cümledir.

Aşağıdaki cümlelerin özelliklerini (yüklem türüne, yüklem yerine, anlamına ve yapısına göre) tespit ederek cümlelerin altına örnekteki gibi yazınız.

Verilen cümleleri türleri bakımından çözümlenmeye yönelik etkinlikler

1. Şimdi bir rüzgâr geçti buradan.

fiil cümlesi – devrik cümle – olumlu cümle – tek yüklemli cümle

2. Nerelerde gezmiş tozmuş?

Tablo 3 incelendiğinde, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan cümle türleri konusu etkinliklerinin konuyu; *verilen cümlelerin türlerini çeşitli boyutlar açısından (anlam, öge dizilişi vb.) tespit etmeye yönelik etkinlikler, farklı cümle türlerine örnek cümleler oluşturmaya yönelik etkinlikler, verilen cümlelerin türüne uygun kutucuğu işaretlemeye yönelik etkinlikler, istenen türe ait bir cümleyi verilen çok sayıda cümle arasından seçtirmeye yönelik etkinlikler, verilen bir metindeki cümlelerin türleri hakkında yönlendirilen sorulara yanıt vermeye yönelik etkinlikler ve verilen cümleleri türleri bakımından çözümlenmeye yönelik etkinlikler* olmak üzere altı farklı etkinlik türüyle sunulduğu görülmektedir. Etkinliklerin yönergeleri kendi içerisinde gruplandırıldığında, hem öğrencilere sunulan cümlelerin tür bakımından incelenmesine hem de özellikleri verilen yeni cümlelerin oluşturulmasına yönelik bir yapının söz konusu olduğu ifade edilebilir. Bu yönüyle ilgili etkinliklerin, hem var olan yapıları çözümlenmeye hem de belirli özelliklere sahip yeni yapılar oluşturmaya yönlendiren ve parçadan bütüne-bütünden parçaya ilkelerinin her ikisine de hitap eden bir yapıda sunulduğu söylenebilir. Aynı etkinliklerin esas alınan soru tiplerine odaklanıldığında ise, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorular gibi farklı soru tiplerinin kullanıldığı görülmektedir. Tüm bu kullanımlar birlikte göz önünde bulundurulduğunda, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan cümle türleri konusu etkinliklerinin farklı soru tipleriyle, altı farklı kullanım başlığı altında ve parçadan bütüne-bütünden parçaya ilkeleri doğrultusunda yapılandırıldığı söylenebilir.

Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı' nın İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın, "*Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı'nda bulunan fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinlikleri, program kazanımlarına hitap etme düzeyi ve konuyu sunuş biçimi bakımından nasıl bir görünüme sahiptir?*" biçimindeki ikinci sorusuna yanıt verilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, ismi verilen ders kitabındaki etkinliklerin program kazanımlarına hitap etme düzeyi ve konuyu sunuş biçimine dair bulgular, tablolar hâlinde sırasıyla paylaşılmıştır. İfade edilen bu kapsamda öncelikle fiilimsiler ve cümle türleri konularıyla ilişkili program kazanımları ve aynı konu başlıkları kapsamında ders kitabına yerleştirilmiş etkinlik yönergeleri, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Fiilimsiler ve Cümle Türleri Konusu Etkinliklerinin Program Kazanımlarına Hitap Etme Düzeyi (10. Sınıf MEB)

Program Kazanımları	Ders Kitabındaki Etkinliklerde Sunulan Uygulama Yönergeleri
A.1.12. Metinden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar.	“Okuduğunuz metinde geçen fiilimsilere bu bilgiden hareketle örnekler bulunuz.”
A.2.16. Metinden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar. A.3.14. Metinden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar.	“Metindeki fiilimsiler metnin dil ve anlatımına nasıl katkı sağlamıştır? Sözlü olarak ifade ediniz.”
A.4.15. Metinden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar.	“Buna göre metinde geçen zarf-fiillere örnekler bulunuz. Bulduğunuz örneklerin altını çiziniz.”
(Her bir kazanım farklı bir beceri başlığı altında sunulmuştur.)	“Buna göre metinde geçen isim-fiillere örnekler bulunuz.”
	“Buna göre metinde geçen sıfat-fiillere örnekler bulunuz.”
	“Buna göre metindeki “Benzine kan geldi. Gerçi yine başı dönmeye başlamıştı. Fakat sesi işitilmeyen ökçesiz terlik giydireceğini düşünerek doktora kendini göstermiyor.” cümlelerinde geçen yan cümlecikleri bularak bunların altını çiziniz.”
	“Okuduğunuz metinden alınan yukarıdaki cümleler, anlamına göre olumlu cümlelere örnektir. Siz de okuduğunuz metinden anlamına göre olumsuz, ünlem ve soru cümlelerine örnekler bulunuz. Bulduğunuz örneklerin altını çiziniz”
	“Siz de metinden bu tür sözde soru cümlelerine örnekler bulunuz.”
	“Okuduğunuz metinden alınan aşağıdaki cümleleri anlamlarına göre inceleyiniz.”
B.8. Farklı cümle yapılarını ve türlerini kullanır.	“Aşağıdaki parçada yer alan cümleleri anlamaları yönünden inceleyiniz. İncelediğiniz cümlelerin anlamlarına göre türlerini söyleyiniz.”
“Bir yazıda basit, birleşik, sıralı, bağlı, eksilteli, devrik, kurallı cümle; isim cümlesi ve fiil cümlesi şeklinde farklı cümle yapıları/türlerinin kullanılmasının metne katkısı vurgulanır.”	“Buna göre okuduğunuz metinden alınan aşağıdaki cümleleri, yüklemlerinin türüne göre çeşitlerini belirleyerek karşılarındaki yay ayrıçalarına işaretleyiniz.”
	“Buna göre aşağıda verilen cümleleri anlamına, yüklemine yeri ve türüne göre inceleyiniz.”
	“Aşağıdaki cümleler okuduğunuz metinden alınmıştır. Bu cümlelerin yüklemine türüne göre çeşitlerini söyleyiniz.”
	“Okuduğunuz metinden alınan aşağıdaki cümleleri, yapılarına ve yüklemlerinin yerine göre inceleyiniz.”
	“Aşağıdaki cümleler okuduğunuz metinden alınmıştır. Verilen cümlelerin; yapılarına, anlamlarına, yüklemlerinin türüne göre çeşitlerini belirleyiniz.”
	“Aşağıdaki cümleleri yapısına ve yüklem türüne göre inceleyerek boş bırakılan yerlere yazınız.”
	“Aşağıdaki cümleler okuduğunuz metinden alınmıştır. Bu cümleleri yapılarına, anlamlarına, yüklemlerinin yerine ve

türüne göre inceleyerek aşağıdaki boşluklara yazınız.”

“Okuduğunuz metinden **basit ve birleşik cümle örnekleri** bulup altını çiziniz.”

“Metinde geçen “Kışının şiddetinden tahıl altmış günde olup ambarlara konulur.” cümlesini **cümle türlerine** göre inceleyerek aşağıdaki şemalara yazınız.”

“Okuduğunuz *Daha Dün* adlı metinden **sıralı cümle** örnekleri bulunuz. Bulduğunuz örneklerin altını çiziniz.”

“Okuduğunuz *Selçuk’tan Söke’ye* adlı metinden birleşik **cümle örnekleri** bulunuz. Bulduğunuz birleşik cümlelerin çeşitlerini söyleyiniz.”

Tablo 4’te verilen kazanımlar incelendiğinde, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda her iki konu başlığı için farklı kazanım ve açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Kazanımların içerik ve kapsamına bakıldığında, fiilimsiler konusu için oluşturulmuş doğrudan bir kazanımın bulunmadığı ve bu konu başlığının programda verilen genel dil bilgisi kazanımları içine dâhil edildiği söylenebilir. Bu kapsamda fiilimsiler konusunun farklı beceri alanı başlıkları altında sunulmuş sabit bir kazanım olan “*Metinden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar.*” kazanımı kapsamına dâhil etmek mümkün görünmektedir. Cümle türleri konusuna dair bir inceleme yapıldığındaysa konuya ilişkin program bünyesinde ayrıntılı bir açıklamanın da paylaşıldığı ayrı bir kazanımın bulunduğu görülmektedir. Sözü edilen bu durumdan hareketle 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nın farklı dil bilgisi konularına ilişkin farklı kazanımlar içerme noktasında bir tutarlılığa sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 4’te verilen fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin yönergeleri incelendiğinde, etkinliklerin her iki konu başlığı altında da herhangi bir cümle ya da metinde bulunan temel konu öğelerini bulmaya yönelik olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Yönergelerin içerik ve kapsamı incelendiğinde, kitapta bulunan etkinliklerin bazılarında konu alt başlıklarının ayrı ayrı ele alındığı; bazılarında ise, bütünsel konu başlıkları olarak sunulduğu söylenebilir. Ancak kapsamı değişse dahi tüm etkinliklerin, fiilimsiler ve cümle türlerini fark ettirme, sezdirme ve buldurmaya yönelik benzer hedeflere sahip olduğu ifade edilebilmektedir. Tüm bu kullanımlardan hareketle, Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı’nda bulunan fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda yer alan ilgili kazanım ve açıklamalara tam anlamıyla hitap ettiği düşünülebilir.

Araştırmada 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bulunan etkinliklerin incelenmesi için belirlenen diğer bir ölçüt ise etkinliklerin konuyu sunuş biçimidir. İfade edilen bu kapsamda, ders kitabına yerleştirilmiş fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin konuyu sunuş biçimleri ve bu biçimlere dair örnek kullanımlar, Tablo 5 ve Tablo 6’da sırasıyla verilmiştir.

Tablo 5. Fiilimsiler Konusu Etkinliklerinin Konuyu Sunuş Biçimi (10. Sınıf MEB)

Konu Başlığı	Konuyu Biçimi	Sunuş	Örnek Etkinlik Görselleri
Fiilimsiler	Verilen bir örnekten hareketle fiilimsilere örnek buldurmaya yönelik etkinlikler		1. Okuduğunuz metinde geçen "Geçeninden otuz üç akçe alırdı, geçmeyeninden döve döve kırk akçe alırdı." cümlesinde altı çizili kelimeler fiilimsidir. Fiilimsiler; fiil gibi -ma, -me eki ile olumsuzu yapılabilen ancak fiiller gibi çekimlenemeyen kelimelerdir. Okuduğunuz metinde geçen fiilimsilere bu bilgiden hareketle örnekler bulunuz.
	Fiilimsilerin kullanıldığı metnin dil ve anlatımına nasıl katkı sağladığını ifade etmeye yönelik etkinlikler		2. Metindeki fiilimsiler metnin dil ve anlatımına nasıl katkı sağlamıştır? Sözlü olarak ifade ediniz.
	Verilen cümlelerdeki/metinlerdeki istenilen türdeki fiilimsilerin bulunmasına yönelik etkinlikler		1. Okuduğunuz metinde geçen "Kerem, Aslıhan'ı görünce Hasene Hanım'ın ayağına düşüp tazim eyledi." cümlesinde altı çizili kelimeler zarf görevli fiilimsilerdir. Zarf-fiiller -ıp (-ip, -up, -üp), -arak (-erek), -ınca (-ince), -ken, -maksızın (-meksizin) gibi ekler alır. Buna göre metinde geçen zarf-fiillere örnekler bulunuz. Bulduğunuz örneklerin altını çiziniz.
	Bir metindeki/cümledeki fiilimsilerin yan cümlecik oluşturduğu durumları tespit etmeye yönelik etkinlikler		1. Fiilimsiler cümlede yan cümlecik oluşturabilir. Okuduğunuz metinde geçen "Gözleri aralık kapıya ilişince, neredeyse nefesi duracaktı." cümlesindeki altı çizili bölüm zarf-fiilin oluşturduğu bir yan cümleciktir. Buna göre metindeki "Benzine kan geldi. Gerçi yine başı dönmeye başlamıştı. Fakat sesi işitilmeyen öksüz terlik giydireceğini düşünerek doktora kendini göstermiyor." cümlelerinde geçen yan cümlecikleri bularak bunların altını çiziniz.

Tablo 5 incelendiğinde, 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda bulunan fiilimsiler konusu etkinliklerinin konuyu; *verilen bir örnekten hareketle fiilimsilere örnek buldurmaya yönelik etkinlikler*, *fiilimsilerin kullanıldığı metnin dil ve anlatımına nasıl katkı sağladığını ifade etmeye yönelik etkinlikler*, *verilen cümlelerdeki/metinlerdeki istenilen türdeki fiilimsilerin bulunmasına yönelik etkinlikler* ve *bir metindeki/cümledeki fiilimsilerin yan cümlecik oluşturduğu durumları tespit etmeye yönelik etkinlikler* olmak üzere dört farklı etkinlik türüyle sunulduğu görülmektedir. Tabloda örneği bulunan etkinlikler ve yönergeleri değerlendirildiğinde, bazı etkinliklerin fiilimsilerin özel bir türüne hitap edecek şekilde düzenlenirken bazı etkinliklerin ise, tüm fiilimsi türlerini kapsayacak biçimde yapılandırıldığı söylenebilir. Ayrıca etkinliklerde yalnızca öğrencilere sunulan fiilimsilerin tespit edilmesine yönelik bir yapının söz konusu olduğu da ulaşılan bulgular arasında sayılabilir. Bu sebeple ilgili etkinliklerin, sadece var olan yapıları çözümlenmeye yönelik oluşturulduğu ve yeni bağlamlar oluşturmaya yönelik bir yönlendirmeyi içermediği düşünülebilir. Belirtilen bu yönüyle söz konusu etkinliklerin yalnızca bütünden parçaya ilkesine hitap eden bir yapıda sunulduğu ifade edilebilir. Aynı etkinliklerin esas alınan soru tiplerine odaklanıldığında ise, etkinliklerin tamamında metinde işaretleme yapması ya da konu hakkındaki fikirleri sözlü olarak ifade etmeyi içeren kısa cevaplı soru tipinin kullanıldığı belirtilebilir. Tüm bu kullanımlar birlikte göz önünde bulundurulduğunda, 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda yer alan fiilimsiler konusu etkinliklerinin yalnızca kısa cevaplı soru tipiyle, dört farklı kullanım başlığı altında ve bütünden parçaya ilkesi doğrultusunda yapılandırıldığı söylenebilir.

Tablo 6. Cümle Türleri Konusu Etkinliklerinin Konuyu Sunuş Biçimi (10. Sınıf MEB)

Konu Başlığı	Konuyu Biçimi	Sunuş	Örnek Etkinlik Görselleri																									
Cümle Türleri	Verilen cümleleri/metni belirli tür özellikleri bakımından incelemeye yönelik etkinlikler	Bir metindeki cümlelerden istenilen türdeki cümleleri buldurmaya yönelik etkinlikler	<p>1. • Önce kendine hâkim oluyordu. • O sırada, kalabalığın arasından garip giyimli genç bir kızın çıktığını gördü.</p> <p>Okuduğunuz metinden alınan yukarıdaki cümleler, anlamına göre olumlu cümlelere örnektir. Siz de okuduğunuz metinden anlamına göre olumsuz, ünlem ve soru cümlelerine örnekler bulunuz. Bulduğunuz örneklerin altını çiziniz.</p>																									
			<p>1. Okuduğunuz metinden alınan aşağıdaki cümleleri anlamlarına göre inceleyiniz.</p> <ul style="list-style-type: none">• O, buna sükûttan başka bir şeyle mukâbele göstermediğinden usak evde konuşmak vesilesi bula-madan geçen hayatının öcünü kendisinden çıkarırdı.• Sabit, musır bir veda ile gözlerini o levhadan ayırmıyordu.• Birden, bu siyah gecenin karşısında aklına başka gecenin hatırası geldi. <p>1. Aşağıdaki cümleleri yapısına ve yüklem türüne göre inceleyerek boş bırakılan yerlere yazınız.</p> <p>Türk sinemasının usta isimlerinden Münir Özkul, 93 yaşında hayatını kaybetti. 15 Ağustos 1925 tarihinde İstanbul'da dünyaya gelen Münir Özkul, tiyatrodaki ilk sahne deneyimini 1940 yılında Bakırköy Halkevi'nde yaşadı. 1980'lerin ortalarında Ferhan Şensoy'un Ortaoyuncular topluluğuna katıldı, aralarında "İstanbul'u Satıyorum"un da yer aldığı dört oyunda rol aldıktan sonra sahnelere veda etti. İlk dönem filmlerinden dikkat çekenleri Edi ile Büdü, Balıkçı Güzeli ve Kalbimin Şarkısı'dır.</p> <p>1. Aşağıdaki cümleler okuduğunuz metinden alınmıştır. Bu cümleleri yapılarına, anlamlarına yüklem türüne göre inceleyerek aşağıdaki boşluklara yazınız.</p> <p>■ Araştırmacılar beyin tarama görüntülerini küçük parçalara böldü. Yapılarına göre : Yüklemine göre : Anlamına göre : Türüne göre :</p> <p>■ Erken teşhis ayrıca hastalığın ilerleyişini yavaşlatmak için bireylerin yaşam tarzlarında de-ğişiklikler yapmasına da imkân verebilir. Yapılarına göre : Yüklemine göre : Anlamına göre : Türüne göre :</p> <p>■ Araştırmacılar ellerindeki verilerle sınırlıydı, bu yüzden algoritmanın hastalığın başlamasını daha da erken öngörüp öngöremeyeceğini test edemediler. Yapılarına göre : Yüklemine göre : Anlamına göre : Türüne göre :</p> <p>■ Amaç algoritmaya hastalıklı ve sağlıklı beyinleri birbirinden ayırt etmeyi öğretmekti. Yapılarına göre : Yüklemine göre : Anlamına göre : Türüne göre :</p> <p>1. Yüklem türüne göre cümleler ikiye ayrılır. Yüklemi fiil olan cümleler fiil cümlesi, isim olanlar ise isim cümlesi olarak adlandırılır. Buna göre okuduğunuz metinden alınan aşağıdaki cümleleri, yüklem türüne göre çeşitlerini belirleyerek karşılarındaki yay ayraçlarına işaretleyiniz.</p> <table border="1"><thead><tr><th></th><th>Fiil Cümlesi</th><th>İsim Cümlesi</th></tr></thead><tbody><tr><td>Benim bilmecelelere karnım tok.</td><td>()</td><td>()</td></tr><tr><td>İşkembenin üstüne tekerlecik, yuvarlacık bir şey korlar.</td><td>()</td><td>()</td></tr><tr><td>Neye çalışıyoruz kapıyı?</td><td>()</td><td>()</td></tr><tr><td>A Karagözüm öyle değil.</td><td>()</td><td>()</td></tr><tr><td>Bilme çabuk be!</td><td>()</td><td>()</td></tr><tr><td>Boğazını sıkayım arada sırada.</td><td>()</td><td>()</td></tr><tr><td>Efendim, bilirim ben onu.</td><td>()</td><td>()</td></tr><tr><td>Sen de benden tokatları ye avuç!</td><td>()</td><td>()</td></tr></tbody></table>		Fiil Cümlesi	İsim Cümlesi	Benim bilmecelelere karnım tok.	()	()	İşkembenin üstüne tekerlecik, yuvarlacık bir şey korlar.	()	()	Neye çalışıyoruz kapıyı?	()	()	A Karagözüm öyle değil.	()	()	Bilme çabuk be!	()	()	Boğazını sıkayım arada sırada.	()	()	Efendim, bilirim ben onu.	()	()	Sen de benden tokatları ye avuç!
	Fiil Cümlesi	İsim Cümlesi																										
Benim bilmecelelere karnım tok.	()	()																										
İşkembenin üstüne tekerlecik, yuvarlacık bir şey korlar.	()	()																										
Neye çalışıyoruz kapıyı?	()	()																										
A Karagözüm öyle değil.	()	()																										
Bilme çabuk be!	()	()																										
Boğazını sıkayım arada sırada.	()	()																										
Efendim, bilirim ben onu.	()	()																										
Sen de benden tokatları ye avuç!	()	()																										

I. Metinde geçen "Kışının şiddetinden tahıl altmış günde olup ambarlara konulur." cümlesini cümle türlerine göre inceleyerek aşağıdaki şemalara yazınız.

Yüklemine Türlüne Göre

Yüklemine Yerine Göre

Anlamına Göre

Yapısına Göre

Verilen örnek bir cümleye özdeş olmayan cümleyi buldurmaya yönelik etkinlikler

18. Tarihe, topluma, sanata şekil ve yön vermiş sanatçıların, bilim adamlarının, siyasetçilerin hayatı daima insanların ilgisini çekmiştir.

Aşağıdakilerden hangisi bu cümleyle yapısı bakımından özdeş değildir?

- A) Çeşitli sebeplerle yazılabilen anılarda dürüstlük, samimiyet ve sorumluluk duygusu ön planda olmalıdır.
- B) İnsanlar, toplumdaki değişmelerle unutulmaya yüz tutmuş toplum değerlerini yaşatma gayesi ile anılarını yazabilir.
- C) Açık, anlaşılır ve sade bir dille yazılan anı kitapları olduğu gibi süslü ve sanatlı bir dille yazılan anı kitapları da vardır.
- D) Üzerinden uzun zaman geçtiği için yanlış hatırlanan pek çok bilginin anıların içine girmesi kaçınılmazdır.
- E) Yazarlar günün şartlarına göre anılarını değiştirebilir, onlara yeni yorumlar ve bakış açıları getirebilirler.

Verilen bir metindeki cümlelerin türleri hakkında yönlendirilen sorulara yanıt vermeye yönelik etkinlikler

17. (I) Şiirlerini okumasını isterdik. (II) Zaten o da bunu bizden beklendi. (III) Gözlüğü dikkatle takar, cebinden çıkardığı kâğıtlardan yeni şiirlerini sanki büyük insanlardan bir topluluk karşısındaymiş gibi heyecanla, ciddiyetle okurdu. (IV) Birkaç şiiri vardı ki onları söylerken biz çocuklar ağlayacak hâle gelirdik. (V) O şiirleri şimdi okuduğumda da bir heyecan kaplar içimi.

Bu parçada numaralandırılmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) I. cümle yapısına göre bileşik cümledir.
- B) II. ve III. cümle yapısına göre diğer cümlelerden farklıdır.
- C) III. cümlede birden fazla sıfat tamlaması kullanılmıştır.
- D) IV. cümle anlamına göre olumsuz bir cümledir.
- E) V. cümle yüklemine göre diğer cümlelerle özdeşdir.

Tablo 6 incelendiğinde, 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda bulunan cümle türleri konusu etkinliklerinin konuyu; *bir metindeki cümlelerden istenilen türdeki cümleleri buldurmaya yönelik etkinlikler*, *verilen cümleleri/metni belirli tür özellikleri bakımından incelemeye yönelik etkinlikler*, *verilen örnek bir cümleye özdeş olmayan cümleyi buldurmaya yönelik etkinlikler* ve *verilen bir metindeki cümlelerin türleri hakkında yönlendirilen sorulara yanıt vermeye yönelik etkinlikler* olmak üzere dört farklı etkinlik türüyle sunulduğu görülmektedir. Etkinliklerin yönergeleri kendi içerisinde gruplandırıldığında, yalnızca öğrencilere sunulan cümlelerin tür bakımından incelenmesine yönelik bir yapının söz konusu olduğu söylenebilir. Bu yönüyle ilgili etkinliklerin, yalnızca var olan yapıları çözümlenmeye yönlendiren, belirli özelliklere sahip yeni yapılar oluşturmayı içermeyen ve sadece bütünden

parçaya ilkesine hitap eden bir yapıda sunulduğu ifade edilebilir. Aynı etkinliklerin esas alınan soru tiplerine odaklanıldığında ise, açık uçlu, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorular gibi farklı soru tiplerinin kullanıldığı belirtilebilir. Tüm bu kullanımlar birlikte değerlendirildiğinde, 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda yer alan cümle türleri konusu etkinliklerinin farklı soru tipleriyle, dört farklı kullanım başlığı altında ve bütünden parçaya ilkesi doğrultusunda yapılandırıldığı söylenebilir.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı'nın Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı'na Temel Oluşturma Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmamızın, “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı'nda bulunan fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinlikleri, Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı'nda bulunan fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerine temel oluşturma düzeyi bakımından nasıl bir görünüme sahiptir?” biçimindeki üçüncü sorusuna yanıt verilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, ismi verilen ders kitaplarındaki etkinliklerin program kazanımlarına hitap etme düzeyi ve konuyu sunuş biçimine dair bulgular, karşılaştırmalı olarak oluşturulan tablolar hâlinde sırasıyla paylaşılmıştır. İfade edilen bu kapsamda öncelikle ilgili ders kitaplarındaki fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin program kazanımlarına hitap etme düzeyi bakımından karşılaştırılması, Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7. Araştırmada İncelenen Ders Kitaplarındaki Fiilimsiler ve Cümle Türleri Konusu Etkinliklerinin Program Kazanımlarına Hitap Etme Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması

Konu Başlığı	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı	Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı		
	Kazanım/lar	Yönerge Örnekleri	Kazanım/lar	Yönerge Örnekleri
Fiilimsiler	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	“Aşağıdaki cümlelerde geçen isim-fiilleri (masterları) bulunuz. İsim-fiillerin aldığı eki örnekteki gibi gösteriniz.”	A.1.12. Metinden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar.	“Okuduğunuz metinde geçen fiilimsilere bu bilgiden hareketle örnekler bulunuz.”
	“Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.”	“Aşağıdaki dizelerin hangisinde fiilimsiye yer verilmiştir?” “Aşağıdaki cümlelerde geçen fiilimsileri bulup türlerini belirleyerek uygun bölümleri işaretleyiniz.” “Aşağıdaki cümlelerle ilgili verilen bilgileri inceleyiniz. Doğru olanın başına “D”, yanlış olanın başına “Y” yazınız.” (Verilen ifadelerin tamamı fiilimsiler konusuna sahiptir)	(Dil bilgisine yönelik tüm konu kazanımları, tüm konuları kapsayacak aynı ve tek bir kazanım sunulmuştur.)	“Buna göre metinde geçen zarf-fiillere örnekler bulunuz. Bulduğunuz örneklerin altını çiziniz.” “Buna göre metindeki “Benzine kan geldi. Gerçi yine başı dönmeye başlamıştı. Fakat sesi işitilmeyen ökçesiz terlik giydireceğini düşünerek doktora kendini göstermiyor.”

		<p>olduğu görülmüştür.)</p> <p>“Bu dizelerdeki fülmsinin türce özdeşi hangi seçenekte doğru verilmiştir?”</p>		<p>cümlelerinde geçen yan cümlecikleri bularak bunların altını çiziniz.”</p>
<p>Cümle Türleri</p>	<p>T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır. “Kavramsal tanımlamalara girilmez.”</p>	<p>“a) Aşağıdaki cümleleri yapısına göre inceleyip uygun kutucuğu işaretleyiniz. b) Siz de cümle türlerine uygun birer örnek cümle yazınız.”</p> <p>“Aşağıdakilerden hangisi devrik bir isim cümlesidir?</p> <p>“Bu parçada numaralanmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (Soruda sunulan şıkların cümle türleri konusuna hitap edecek biçimde düzenlenmiş olduğu görülmüştür.)</p> <p>“Aşağıdaki cümlelerin özelliklerini (yükleminin türüne, yükleminin yerine, anlamına ve yapısına göre) tespit ederek cümlelerin altına örnekteki gibi yazınız.”</p> <p>“Anlatılanlara göre oğlun çok hırslıymış.” cümlesi için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? (Soruda sunulan şıkların cümle türleri konusunun ana bileşenlerini yansıtacak biçimde gruplandırıldığı ve sunulduğu görülmüştür.)</p>	<p>B.8. Farklı cümle yapılarını ve türlerini kullanır.</p> <p>“Bir yazıda basit, birleşik, sıralı, bağlı, eksilteli, devrik, kurallı cümle; isim cümlesi ve fiil cümlesi şeklinde farklı cümle yapıları/türlerinin kullanılmasının metne katkısı vurgulanır.”</p>	<p>“Okuduğunuz metinden alınan yukarıdaki cümleler, anlamına göre olumlu cümlelere örnektir. Siz de okuduğunuz metinden anlamına göre olumsuz, ünlem ve soru cümlelerine örnekler bulunuz. Bulduğunuz örneklerin altını çiziniz”</p> <p>“Siz de metinden bu tür sözde soru cümlelerine örnekler bulunuz.”</p> <p>“Aşağıdaki cümleler okuduğunuz metinden alınmıştır. Bu cümleleri yapılarına, anlamlarına, yüklemelerinin yerine ve türüne göre inceleyerek aşağıdaki boşluklara yazınız.”</p> <p>“Okuduğunuz metinden basit ve birleşik cümle örnekleri bulup altını çiziniz.”</p>

Tablo 7 incelendiğinde, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı ile Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı'ndaki fiilimsiler ve cümle türleri konusu kazanımlarının ve bu kazanımların gerçekleştirilmesi için söz konusu kitaplara yerleştirilen örnek etkinlik yönergelerinin karşılaştırmalı olarak yer aldığı görülmektedir. Tabloda sunulan bilgilerden hareketle söz konusu ders kitaplarının ilgili konu alanlarında özel bir kazanıma sahip olma durumu ve ders kitaplarında sunulan etkinlik yönergelerinin kazanımlara uygunluk düzeyi olmak üzere iki farklı noktada karşılaştırılabilmesi mümkün görünmektedir.

Kitaplarda yer alan ilgili etkinliklerin, oluşturulduğu konu alanına dair özel bir kazanıma sahip olma durumu değerlendirildiğinde, her iki kitapta da ilgili konu alanlarına yönelik olarak yerleştirilmiş farklı kazanımlara hitabın söz konusu olduğu söylenebilir. Cümle türleri konusu kapsamında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır." biçiminde, 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda ise "B.8. Farklı cümle yapılarını ve türlerini kullanır." biçiminde olmak üzere her iki ders kitabına hitap eden öğretim programında da farklı ve birbirinin devamı niteliğinde kazanımların yer aldığı görülmektedir. Söz konusu kazanımlardan 8. sınıflara ait olan kazanımda "*Kavramsal tanımlamalara girilmez.*" biçiminde bir açıklamaya yer verilmesi ve 10. sınıflara ait olan kazanımın açıklamasında ise "*Bir metindeki farklı cümle türlerinin metnin anlamına katkısı vurgulanır.*" minvalindeki bir ifadeyle konunun anlam ve şekil açısından ayrıntılandırılmış olması, söz konusu devamlılığı destekler niteliktedir. Öte yandan aynı programlar, fiilimsiler konusu kazanımları kapsamında değerlendirildiğinde ise farklı bir durumun söz konusu olduğu ifade edilebilmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında fiilimsiler konusu için doğrudan "T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar." biçiminde bir kazanıma yer verilirken 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda aynı konunun genel dil bilgisi kurallarının yer aldığı "A.1.12. Metinden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar." biçimindeki geniş kapsamlı kazanım içerisine dâhil edilmiş olması, ifade edilen durumu destekler niteliktedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, kitaplardaki cümle türleri konusu kazanımlarında ifade edilebilen ardışıklık durumunun fiilimsiler konusu kazanımlarında belirsizlik taşıdığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı'nda karşılanmaya çalışılan dil bilgisi kazanımının fiilimsiler konusuna dair herhangi bir ayrıntıyı içermemesinden dolayı 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı'nda sunulan içerik ve kapsamın sonraki kademe kitabında devamlılık taşıyıp taşımadığı noktasının yeterince netleştirilmediği ifade edilebilir. Bu kapsamda Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın ve dolayısıyla 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı'nın fiilimsiler konusu kazanımı kapsamında önceki kademeyle ardışıklık taşıyan bir tutarlılığa sahip olmadığı ve bu yönüyle eksik kabul edilebileceği düşünülmektedir.

Kitaplardaki etkinlikler, yönergelerden hareketle değerlendirildiğinde ise 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin doğrudan konulara ait öğeleri tespit etmeye ya da konu başlıklarına yönelik yeni yapılar oluşturmaya yönelik yönergeler içerdiği görülmektedir. Bu kapsamda ilgili kitaptaki etkinliklerin fiilimsileri ve cümle çeşitlerini fark ettirme, sezdirme, buldurma, işaretleme ya da alternatif bir örnek sunmaya yönelik hedeflere sahip olduğu ifade edilebilir. Aynı durum 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı'ndaki etkinlikler açısından incelendiğinde ise, etkinliklerin her iki konu başlığı altında da herhangi bir cümle ya da metinde bulunan temel konu öğelerini bulmaya yönelik olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Bu sebeple 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki etkinliklerden, yalnızca mevcut ifadeleri çözümlenmeye yönelik yapılandırılması ve yeni bir bağlam oluşturmaya dair herhangi bir yönlendirme içermemesi açılarından farklılık gösterdiği belirtilebilir. Kitaplarda yer alan etkinliklerin ortaklık taşıdığı durum göz önünde bulundurulduğunda ise, kitaplardaki etkinlik yönergelerinin bir kısmında konu alt başlıklarının ayrı ayrı ele alınırken diğer bir kısmında bütünsel konu başlıkları olarak sunulmasının her iki kitabın ortak özelliği olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Tablo 8. Araştırmada İncelenen Ders Kitaplarındaki Fiilimsiler ve Cümle Türleri Konusu Etkinliklerinin Konuyu Sunuş Biçimi Bakımından Karşılaştırılması

Konuyu Sunuş Biçimi		
Konu Başlığı	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı	
Fiilimsiler	Verilen cümlelerde/metinlerde bulunan fiilimsilerin tespit edilmesine yönelik etkinlikler	Verilen bir örnekten hareketle fiilimsilere örnek buldurmaya yönelik etkinlikler
	Verilen cümlelerde/metinlerde fiilimsi bulunup bulunmadığını sorgulatmaya yönelik etkinlikler	Fiilimsilerin kullanıldığı metnin dil ve anlatımına nasıl katkı sağladığını ifade etmeye yönelik etkinlikler
	Verilen cümlelerdeki/metinlerdeki fiilimsilerin bulunup türlerinin belirlenmesine yönelik etkinlikler	Verilen cümlelerdeki/metinlerdeki istenilen türdeki fiilimsilerin bulunmasına yönelik etkinlikler
	Fiilimsiler konusu çerçevesinde verilen ifadelerin doğruluğunun tespitini gerektiren etkinlikler (D/Y Soruları)	Bir metindeki/cümledeki fiilimsilerin yan cümlecik oluşturduğu durumları tespit etmeye yönelik etkinlikler
Cümle Türleri	Verilen cümlelerin türlerini çeşitli boyutlar açısından (anlam, öge dizilişi vb.) tespit etmeye yönelik etkinlikler	Bir metindeki cümlelerden istenilen türdeki cümleleri buldurmaya yönelik etkinlikler
	Farklı cümle türlerine örnek cümleler oluşturmaya yönelik etkinlikler	Verilen cümleleri/metni belirli tür özellikleri bakımından incelemeye yönelik etkinlikler
	Verilen cümlelerin türüne uygun kutucuğu işaretlemeye yönelik etkinlikler	Verilen örnek bir cümleye özdeş olmayan cümleyi buldurmaya yönelik etkinlikler
	İstenen türe ait bir cümleyi, verilen çok sayıda cümle arasından seçtirmeye yönelik etkinlikler	Verilen bir metindeki cümlelerin türleri hakkında yönlendirilen sorulara yanıt vermeye yönelik etkinlikler
	Verilen bir metindeki cümlelerin türleri hakkında yönlendirilen sorulara yanıt vermeye yönelik etkinlikler	-
	Verilen cümleleri türleri bakımından çözümlenmeye yönelik etkinlikler	-

Tablo 8 incelendiğinde, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı ile Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı'ndaki fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin konuyu sunuş biçimlerinin karşılaştırmalı olarak sunulduğu görülmektedir. Kitapların konuyu sunuş biçiminin iki farklı konu başlığı altında değerlendirilmesi sebebiyle kitaplar arasından yapılacak bir karşılaştırmanın da fiilimsiler ve cümle türleri olmak üzere iki farklı bölüm hâlinde yapılabilmesi mümkün görünmektedir.

Bu kapsamda fiilimsiler konusu çerçevesinde 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan fiilimsiler konusu etkinliklerinin konuyu; *verilen cümlelerde/metinlerde bulunan fiilimsilerin tespit edilmesine yönelik etkinlikler, verilen cümlelerde/metinlerde fiilimsi bulunup bulunmadığını sorgulatmaya yönelik etkinlikler, verilen cümlelerdeki/metinlerdeki fiilimsilerin bulunup türlerinin belirlenmesine yönelik etkinlikler* ve *fiilimsiler konusu çerçevesinde verilen ifadelerin doğruluğunun tespitini gerektiren etkinlikler (D/Y Soruları)* olmak üzere dört farklı etkinlik türüyle sunulduğu görülmektedir. 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda bulunan fiilimsiler konusu etkinliklerinin ise aynı konuyu; *verilen bir örnekten hareketle fiilimsilere örnek buldurmaya yönelik etkinlikler, fiilimsilerin kullanıldığı metnin dil ve anlatımına nasıl katkı sağladığını ifade etmeye yönelik etkinlikler, verilen cümlelerdeki/metinlerdeki istenilen türdeki fiilimsilerin bulunmasına yönelik etkinlikler* ve *bir metindeki/cümledeki fiilimsilerin yan cümlecik oluşturduğu durumları tespit etmeye yönelik etkinlikler* biçiminde dört farklı etkinlik türüyle sunulduğu görülmektedir. Her iki kitapta bulunan sunuş biçimleri karşılaştırıldığında, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan *verilen cümlelerde/metinlerde bulunan fiilimsilerin tespit edilmesine yönelik etkinlikler* başlığı ile 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda bulunan *verilen cümlelerdeki/metinlerdeki istenilen türdeki fiilimsilerin bulunmasına yönelik etkinlikler* başlığının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca etkinliklerin önerdiği temel öğrenme ilkeleri hakkında yorumda bulunulduğunda, fiilimsiler konusu etkinliklerinin her iki kitapta da var olan yapıları tespit etmeye yönelik bütünden parçaya ilkesi çerçevesinde yapılandırılmasının ise aralarındaki diğer bir benzerliği oluşturduğu ifade edilebilir. Bu noktada dil bilgisi yapılarının kişiler tarafından üretildiği ve yeni bağlamlarda kullanıldığı bir koşulda öğrenmenin daha iyi şekilde gerçekleştiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, ya her iki sınıf seviyesi için basitten karmaşığa doğru devam edecek ya da yalnızca 10. sınıf seviyesine uygun kabul edilebilecek şekilde yeni bağlamlarda fiilimsileri kullanmaya dönük etkinlikler düzenlenmesinin bir öneri olarak sunulabileceği düşünülmektedir. Çünkü bir öğrencinin ana dili öğretiminde eşik nokta sayılabilecek ortaokul seviyesinden bitiş seviyesi olan ortaöğretim seviyesinin sonuna kadar yürütülen öğretim faaliyetlerinde gerek sözlü gerekse yazılı üretimlerde yeni yapıları kullanmaya dönük yönlendirmelere yer verilmemesi, eleştirilebilir bir yön olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan her ne kadar her iki kitapta da var olan yapıların tespitine yönelik bir yönlendirme söz konusu olsa da sunuş biçimlerinin ayrıntıları incelendiğinde 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin konunun biçimsel özellikleri dışında anlam ve işlevleri konusunda da farkındalık kazandırmaya dönük olması bakımından daha ayrıntılı bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8 cümle türleri etkinlikleri açısından incelendiğinde, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan cümle türleri konusu etkinliklerinin konuyu; *verilen cümlelerin türlerini çeşitli boyutlar açısından (anlam, öge dizilişi vb.) tespit etmeye yönelik etkinlikler, farklı cümle türlerine örnek cümleler oluşturmaya yönelik etkinlikler, verilen cümlelerin türüne uygun kutucuğu işaretlemeye yönelik etkinlikler, istenen türe ait bir cümleyi, verilen çok sayıda cümle arasından seçtirmeye yönelik etkinlikler, verilen bir metindeki cümlelerin türleri hakkında yönlendirilen sorulara yanıt vermeye yönelik etkinlikler* ve *verilen cümleleri türleri bakımından çözümlemeye yönelik etkinlikler* olmak üzere altı farklı etkinlik türüyle sunulduğu ifade edilebilir. Aynı konulu etkinliklerin 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda ise *bir metindeki cümlelerden istenilen türdeki cümleleri buldurmaya yönelik etkinlikler, verilen cümleleri/metni belirli tür özellikleri bakımından incelemeye yönelik etkinlikler, verilen örnek bir cümleye özdeş olmayan cümleyi buldurmaya yönelik etkinlikler* ve *verilen bir metindeki cümlelerin türleri*

hakkında yönlendirilen sorulara yanıt vermeye yönelik etkinlikler olmak üzere dört farklı etkinlik türüyle sunulduğu görölmektedir.

Her iki kitap arasındaki konuyu sunuş biçimi ve konunun ayrıntılarına değinme durumları değerlendirildiğinde, genel itibarıyla her iki kitapta da var olan cümle türü özelliklerini belirlemeye yönelik birikimli bir yapının seviyelere uygun metin seçimleriyle devam ettirildiği söylenebilir. Ancak kitaplar arasındaki bu benzerlik dışında içeriksel düzenleme ve devamlılığın bazı noktalarda farklılaştığını ifade etmek mümkün görölmektedir. Bu kapsamda 8. sınıf seviyesi için hazırlanmış kitaptaki etkinliklerin konuyu tanıma, anlama, keşfetme ve çözümlenmeden üretme ve oluşturmaya dek devam eden çok boyutlu bir süreci içerdiği belirtilebilir. 10. sınıflar için hazırlanmış olan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'ndaki etkinliklerde ise var olan cümle türlerini tespit etmeye ve konu özelliklerinin farkına varmaya hitap eden çeşitli yönerge biçimlerinin tercih edildiği ancak istenilen ve özellikleri belirtilen yapıda yeni bağlamlar oluşturmaya yönelik yönlendirmelere yer verilmediği görölmektedir. Bu çerçevede her iki kitapta, cümle türleri konusuna dair özelliklerin ayrıntısını derecelendirilmiş bir yapıda sunma konusunda bir devamlılığın bulunmadığı; 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda başlatılan tam öğrenme sürecinin 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'ndaki etkinliklerle pekiştirilmesi ve tamamlanması noktasında çeşitli eksikliklerin bulunduğu ifade edilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki aynı konulu etkinliklere temel oluşturma düzeyi açısından incelenmesi ve değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada, öncelikle her iki ders kitabındaki fiilimsi ve cümle türleri konulu etkinliklerin program kazanımlarına hitap etme durumları incelenmiştir. Söz konusu incelemede, incelenen ders kitabı etkinliklerinin program kazanımlarıyla ilişkilendirilebilmesi ve bu kazanımlara hitap etme durumunun değerlendirilebilmesi için her iki ders kitabının hazırlanmasında rehber olarak alınan öğretim programları üzerinde de incelemelerde bulunulmuştur. Yapılan inceleme sonucunda, cümle türleri konusu kapsamında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı olmak üzere incelenen her iki programda da ders kitaplarına yansıtılabilecek nitelikte, konu alanlarına özgü ve birbirinin devamı niteliğinde kazanımların yer aldığı ve bu kazanımların kitaplardaki etkinliklerde kendine yer bulduğu görölmüştür. Ayrıca söz konusu kazanımların her ikisinde de kazanım açıklamalarına yer verilerek konunun sunumuna dair ayrıntıların paylaşılması da söz konusu devamlılığı destekler niteliktedir. Öte yandan aynı programlar, fiilimsiler konusu kazanımları kapsamında değerlendirildiğinde ise farklı bir durumun söz konusu olduğu söylenebilir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve dolayısıyla 8. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı kapsamında fiilimsiler konusu için doğrudan bir kazanıma yer verilirken 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı'nda aynı konunun genel dil bilgisi konularını kapsayabilecek geniş kapsamlı bir kazanımla karşılandığı görölmektedir. Programda verilen ayrıntıların doğrudan ders kitaplarına ve bu kitaplarda verilen etkinlik yönergelerine yansıdığı fikri de göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu durumun 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı için bir birikimliliği sağlama ve tutarlılık sorunu olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Kitaplara yansıtılan konu kazanımlarına dair tüm bu değerlendirmelerden hareketle ise, ilgili ders kitaplarının cümle türleri konusu kazanımlarını yansıtma kapsamında devamlılık taşıdığı ancak aynı tutarlılık ve netliğin fiilimsiler konusu kazanımlarını yansıtma durumu için belirtilemeyeceği yönünde bir yorumda bulunmak mümkün görölmektedir.

Kitaplardaki etkinliklerin program kazanımlarına hitap durumu yönergelerden hareketle değerlendirildiğinde ise hem 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı hem de 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı MEB Yayınları Ders Kitabı'ndaki fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin doğrudan konulara ait öğeleri tespit etmeye ya da konu başlıklarına yönelik yeni yapılar

oluşturmaya yönelik yönergeler içerdiği görülmüştür. Bu kapsamda ilgili ders kitaplarında yer alan etkinlik yönergelerinin ilgili konu alanlarına yönelik kapsam geçerliliğine sahip olduğunun söylenebileceği düşünülmektedir. Araştırmada incelenen ders kitaplarındaki fiilimsi ve cümle türleri konusu etkinliklerinin program kazanımlarına hitap etme düzeyi bakımından karşılaştırılmasına ilişkin tüm bulgulardan hareketle, ifade edilen etkinliklerin tamamının gerek içeriksel açıdan gerekse sahip olduğu yönergeler açısından program kazanımlarına doğrudan hitap ettiği ancak birbirinin devamı niteliğinde olma ve ilgili derslerin öğretim programlarında karşılık bulma noktasında bazı eksikliklere sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada incelenen ders kitaplarındaki fiilimsiler ve cümle türleri konusu etkinliklerinin incelenip değerlendirildiği diğer bir nokta ise söz konusu etkinliklerin konuyu sunuş biçimleridir. Bu kapsamda her iki kitapta yer alan fiilimsiler konusu etkinliklerinin konuyu sunuş biçimleri incelendiğinde, “verilen cümlelerde/metinlerde bulunan fiilimsilerin tespit edilmesine yönelik” ortak bir kullanımın söz konusu olduğu görülmüştür. Ayrıca her ne kadar genel yapı olarak ortak bir kullanım söz konusu olsa da sunuş biçimlerinin ayrıntıları incelendiğinde 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’ndaki etkinliklerin konunun biçimsel özellikleri dışında anlam ve işlevleri konusunda da farkındalık kazandırmaya dönük olması bakımından daha ayrıntılı bir içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu ortaklığın her iki kitap arasındaki konu akışı, güçlük düzeyi ve devamlılığı sağlama konusunda birikimli bir yapıyı sunduğu söylenebilir. Öte yandan ilgili etkinliklerin her iki kademe için de yalnızca var olan yapıları çözümlenmeye yönelik oluşturulmuş olmasının bir eksiklik olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. İfade edilen bu kapsamda ilgili kitapların, aralarında ortaklık taşıyan yönlendirme ve içerikleri bulundurmaları ile yapı, anlam ve işlev gibi nitelikleri kendi aralarındaki belirli geçişlerle sağlayabilmeleri açılarından fiilimsi konusu kapsamını devamlı ve birikimli bir şekilde sunabildiği; yeni yapılar oluşturmaya yönelik yönlendirme içerme noktasında ise bazı düzenlemeleri gerektirdiği belirtilebilir. Benzer kapsamdaki alanyazın incelendiğinde, Aslan (2017) tarafından yapılan bir çalışmada da ders kitaplarındaki cümle bilgisi öğretimi kapsamında fiilimsiler konusu üzerine inceleme gerçekleştirilmiş; konunun yalnızca şekilsel değil anlama olan katkısı açısından da benimsenmesi üzerinde durulmuş ve fiilimsiler konusu etkinliklerin başta olmak üzere tüm cümle öğretimi etkinliklerinin üretime dayalı olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yönleriyle ifade edilen araştırma bulgularının mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ders kitaplarındaki cümle türleri konusu etkinliklerinin konuyu sunuş biçimleri incelendiğinde, genel itibarıyla her iki kitapta da var olan cümle türü özelliklerini belirlemeye yönelik birikimli bir yapının seviyelere uygun metin seçimleriyle devam ettirildiği görülmüştür. Fakat kitaplar arasındaki bu benzerlik dışında içeriksel düzenleme ve devamlılığın bazı noktalarda farklılaştığını ifade etmek mümkün görünmektedir. Bu çerçevede 8. sınıf seviyesi için hazırlanmış kitaptaki etkinliklerin konuyu tanıma, anlama, keşfetme ve çözümlenmeden üretme ve oluşturmaya dek devam eden çok boyutlu bir süreci içerdiği; 10. sınıflar için hazırlanmış olan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’ndaki etkinliklerde ise var olan cümle türlerini tespit etmeye ve konu özelliklerinin farkına varmaya hitap eden çeşitli yönerge biçimlerinin tercih edildiği ancak istenilen ve özellikleri belirtilen yapıda yeni bağlamlar oluşturmaya yönelik yönlendirmelere yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durumda ise 8. sınıf seviyesi için hazırlanan ders kitabının hem bütünden parçaya hem de parçadan bütüne doğru öğrenmeye zemin hazırladığını ancak 10. sınıflar için hazırlanmış ders kitabında ise aynı durumun yalnızca bütünden parçaya ilkesiyle sunulduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Özellikle öğrencilerin çeşitli dilsel yapıları anlamlandırmaya ve mantık çerçevesine oturtmaya en çok yatkın olduğu kademenin ortaöğretim kademesi olduğu düşünüldüğünde, sunulan etkinliklerin üretime ve yaratıcılığa yönelik unsur içermeyişinin büyük bir eksiklik olduğu ifade edilebilir.

İncelenmek üzere seçilen ders kitaplarındaki cümle türleri konusu etkinlikleri hakkında yapılan tüm bu değerlendirmelerden hareketle, kitaplardaki etkinliklerin büyük bir kısmının var olan yapıları tespit etmeye ve isimlendirmeye yönelik içeriği sunma bakımından devamlılık ve tutarlılık gösterdiği ancak yeni yapılar üretmeye yönelik yeterli teşviği sunmada 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı’nda çeşitli eksikliklerin bulunduğu ifade edilebilir. Benzer

kapsamda Albayrak (2022) tarafından yapılan bir çalışmada da sözcük grupları genel başlığı içerisinde farklı konu başlıklarına dair incelemeler yapılmış, etkinliklerin genelinin aşamalılık ilkesine uygunluk gösterdiği ve değişen sınıf düzeyleriyle birbirinin devamı niteliğinde bir görünüm sunduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın da mevcut çalışma sonuçlarıyla özellikle devamlılık ve aşamalılık özellikleri bakımından örtüşme gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca ilgili alanyazın incelendiğinde, Kerimoğlu (2007) tarafından dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan bir çalışmada, dil bilgisine dair çeşitli kavramların farklı eğitim kademeleri için hazırlanmış kitaplardaki konu işleniş biçimleri üzerinde durulmuş ve ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite biçimindeki üç aşama altında konunun hangi biçimde ele alındığı konusu, devamlılık ilkesi de göz önünde bulundurularak karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise dil bilgisi öğretiminin bütünlüğüne vurgu yapılarak ilgili kapsamda çeşitli öneriler paylaşılmıştır. Bu araştırmanın da gerek farklı kademeler arasındaki devamlılık durumunu belirlemeye çalışması gerekse dil bilgisi öğretimi kavramının bütünlüğüne vurgu yapması açılarından mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiğini ifade etmek mümkün görünmektedir.

Araştırmada incelenen ders kitapları hakkında yapılan tüm inceleme ve değerlendirmelerden hareketle en genel araştırma sonucunun, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının fiilimsiler ve cümle türleri konularında sonraki kademe kitaplarına temel oluşturma bakımından genel anlamda yeterlilik taşıdığı ancak bu birikimin üretime dönüştürülmesi ve ortaöğretim kademesindeki program ve ders kitaplarında devam ettirilmesi noktasında bazı eksikliklerin bulunduğu yönünde belirtilmesi mümkün görünmektedir. İfade edilen bu sonuçlardan hareketle, 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve ders kitabı içeriklerinin ilgili dil bilgisi konuları kapsamında detaylandırılması, incelenen her iki kademe ders kitabında da seviyelere uygun üretmeye dayalı etkinlik kullanımının esas alınması ve incelenen ders kitaplarının diğer dil bilgisi konuları bakımından da incelendiği kıyaslama çalışmalarının yapılması gibi önerilerde bulunulabileceği düşünülmektedir. Söz konusu önerilerin dışında araştırmaya hazırlık esnasında fark edilerek araştırmanın inceleme materyallerini seçmede esas alınan kriterlerin sunulduğu bölümde gerekçelendirilen ve ortaöğretim kademesindeki dil bilgisi konularının yalnızca iki sınıf seviyesine dağıtılmış olduğunu yansıtan hususun, eleştiriye açık olduğu söylenebilir. Bu kapsamda ortaokul kademesinde bulunan tüm seviye ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının programca belirlenen uygun sırayla dağıtılmış olmasına rağmen ortaöğretim kademesinde verilmesi gereken dil bilgisi konularının yalnızca 10 ve 11. sınıflarda ve ortaokul kademesinden farklı bir sıra ile sunulmuş olduğu görülmüştür. Söz konusu durumun araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturan kademeler arası dil bilgisel yapılara temel oluşturma durumunu tehlikeye atacağı ve birikimlilik ilkesinin gözetilmesinde problem teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu sebeple yalnızca ilgili konu başlıklarında verilen etkinliklerin değil aynı zamanda her iki kademe için oluşturulan öğretim programları ve konu dağılımlarının da tekrar gözden geçirilmesi ve mümkün olduğunca süreklilik sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmesinin gereklilik olduğu ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Albayrak, F. (2022). Türkçe dil bilgisi öğretimine bütüncül bir yaklaşım: Dil bilgisiyle ilgili kazanımların program ve ders kitaplarındaki görünümleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 829-857.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe- Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Çakmak, M. C. (2022). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki anlatım bozukluğu etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 226-247.
- Çalışkan, G. (2016) Türkçe dersi öğretim Programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214.

- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.
- Doğan, K. & Süğümlü, Ü. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle dil bilgisi etkinliklerinin ilişkisi. *TEBD*, 21(2), 731-757.
- Hacıoğlu, Ö. (2010). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının cümle bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karagöl, E. ve Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.
- Kerimoğlu, C., (2007). “Türkçe dil bilgisi öğretiminde yapı bakımından cümle sınıflandırmaları”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, ss. 98-107.
- Maden, S. (2021a). Metin türü ve yazar tercihleri bağlamında Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 734-764.
- Maden, S. (2021b). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Maden, S. ve Durmaz, N. (2023). Türkçe ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi (8. sınıf örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(3), 1201-1220.
- MEB (2018). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- MEB (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10 ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mete, F., Çiçek, S. ve Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384.
- Ömeroğlu, A. F. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularına yönelik etkinliklerin geliştirilme düzeyi ve metinlerle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(2), 313-329.
- Ömeroğlu, A. F. ve Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362.
- Sancı Uzun D., Atalay, E. ve Ekinci Çelikpazu E. (26-27 Eylül 2019). *Türkçe dersi öğretim programında yer alan dil bilgisi kavramlarının Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde ele alınışları üzerine bir inceleme*. XIV. ULUSLARARASI BÜYÜK TÜRK DİLİ KURULTAYI, Bakü-Azerbaycan.
- Şimşek, Y. ve Çinpolat, E. (2021). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının okunabilirlik özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1) , 233-250.
- Temizkan, M. (2014) Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Uluçay, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlere altyapı oluşturmada yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Ünveren, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 1575-1592.
- Yavuz, M. (2020). *Türkçe dersi öğretim programı ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

BÖLÜM 12

HİNDİSTAN VE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ¹

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin bir parçası olarak insanlar yaşamlarının önemli bir kısmını bu formel ve informal yapı içerisinde geçirerek iletişim kurmakta, etki yaratmakta ve etkilenmektedir (Toytok, 2017). Bu nedenle eğitim sistemlerinin etkililiği toplumun bugünü ve yarını açısından önemli kabul edilmektedir. Eğitim sistemlerinin yeterlilik göstergesinde de sıklıkla kullanımına baş vurulan yöntem ise karşılaştırma yapmaktır. Karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürlerin ve farklı eğitim sistemlerinin ele alınarak karşılaştırıldığı (Ada ve Baysal, 2008; Khakpour, 2012), farklı ülkelerdeki eğitimin etkilerine yönelik uluslararası tutarlı verilerin elde edilmesinin amaçlandığı (Alexander, Broadfoot ve Phillips, 1999: 21) bir yaklaşımdır. Bir ya da birden fazla ülkenin eğitim uygulamalarının açıklandığı bu yaklaşım (Cowen ve Kazamias, 2009) ile eğitim sorunlarının nedenleri belirlenebilir ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilebilir (Neff, Lauwerys ve Varış, 1979; Türkoğlu, 2012: 5). Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ile ülkelerin eğitim sistemleri, öğretim programları, eğitim politikalarının yanı sıra ülkelerin kültürel değerleri ve yönetim felsefeleri incelenebilmektedir (Bray, Adamson ve Mason, 2014). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, diğer ülkelerin eğitim uygulamalarının belirlenmesinin yanı sıra ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasını sağlamaktadır (Arno ve, 2003; Crossley ve Watson, 2003). Kaliteli ve nitelikli bir eğitimin amaçlandığı günümüzde, eğitim sistemlerini iyileştirmek ve eğitimin niteliğini artırmak amacıyla karşılaştırmalı eğitim araştırmaları gerçekleştirilmekte ve bu kapsamda yeni eğitim politikaları geliştirilmektedir (Akyol ve Yeşilbaş Özenç, 2021).

Hindistan, dünyanın en gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojilerine sahip ülkelerden biridir. Ülkede 1988 yılında Ulusal Yazılım ve Hizmet Şirketleri Birliği (National Association of Software and Service Companies, NASSCOM) kurulmuş ve yazılım endüstrisi hızla ilerlemeye başlamıştır (Damar, 2022). 90'lı yıllardan itibaren yazılım endüstrisinde kaydedilen bu ilerlemeler, istihdam ve ihracatı da olumlu yönde etkilemiştir (Nicholson ve Sahay, 2008). Aynı tarihlerde ülkede arge birimleri ve yazılım teknoloji parkları gibi çeşitli teknoloji merkezleri kurulmuştur (Solanki ve Sinha, 2017). Hindistan temiz enerji kaynaklarının tüm bireylere ulaştırılması amacıyla kurulan Mission Innovation adlı birliğin de bir üyesi olup, bu kapsamda ülkede çeşitli yatırımlar ve teknoloji uygulamaları geliştirilmektedir (Mission Innovation, 2023). Hindistan'da yaşanan teknolojik gelişmeler eğitim sistemlerini de etkilemiş; bu kapsamda eğitim veren yüksek teknik eğitim kurumları ve teknoloji enstitüleri, Amerika Birleşik Devletleri ve Çin'den sonra dünyanın en iyi eğitim kurumları arasında yerini almıştır (Damar, 2022). Özetle Hindistan, büyük bir yüzölçümüne ve çokkültürlü bir toplumsal yapıya sahip olmasına karşın gelişen teknolojilerle birlikte önemli ilerlemeler kaydetmektedir. Ülkede yazılım teknolojileri eğitime entegre edilmekte ve öğrencilere küreselleşen dünyada gerekli olan temel beceriler kazandırılmaktadır.

Türkiye'de Hindistan Eğitim Sistemi üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde; Hindistan eğitim sistemi (Coşkun, 2022; Göçer, 2015; Küçükali ve diğerleri, 2021; Mazlum, 2018), Türkiye ile Hindistan'daki öğretim programlarının karşılaştırılması (Ersöz, Abalı-Öztürk ve Demir, 2023) ve Hindistan ve Türkiye'de erken çocukluk eğitimi (Mercan ve Bozkurt, 2023) üzerine çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

¹Sorumlu yazar: Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/TÜRKİYE, yasemin.yesilbass@gmail.com
ORCID:000-0002-5590-4520

Buradan hareketle, bu konuda yapılmış çalışmaların sayısının sınırlı düzeyde olduğunu söylenebilir. Türkiye ile benzer şekilde yoğun bir nüfusa sahip olan ancak eğitimde yapay zeka ve ileri teknolojileri kullanarak önemli bir ilerleme kaydeden Hindistan'ın eğitim sisteminin incelenmesinin ve bu eğitim sisteminin Türkiye'deki eğitim sistemiyle karşılaştırılmasının, Türkiye'deki eğitim politikalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada Hindistan Eğitim Sisteminin incelenmesi, ardından bu eğitim sistemi ile Türk Eğitim Sistemini karşılaştırılarak her iki ülke arasındaki benzerliklerin ve farklıların ortaya konması amaçlanmıştır. Bu kapsamda ülkelerin arasındaki farklıların değerlendirilmesinde; (1) sosyoekonomik ve demografik özellikler (2) eğitim politikaları, eğitim sistemini yapılanması ve eğitim programları, (3) eğitim sistemi kademeleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada öncelikle Hindistan Eğitim Sistemi, ardından Türkiye Eğitim Sistemi açıklanmıştır. Son bölümde bu iki ülkenin eğitim sistemleri arasındaki dikkat çekici farklılıklar vurgulanarak, Türkiye'deki eğitim sistemine yönelik öneriler getirilmiştir.

Hindistan Eğitim Sistemi

Ülkenin sosyoekonomik ve demografik özellikleri

Hindistan, üniter özelliklere sahip federal yapıdaki parlamenter hükümet sisteminin olduğu bir ülkedir (National Portal of India, 2023a). 2023 yılında ülkenin isminin değiştirilmesi gündeme gelmiştir. Hindistan, ülke için en yaygın kullanılan isim olmakla birlikte, Hintli yetkililer ve halk tarafından genellikle Bharat ve bazen de Hindustan olarak adlandırılmaktadır (Euronews, 2023). Hindistan'ın her eyaleti kendine özgü bir demografiye, tarihe ve kültüre, kıyafete, festivallere ve dile sahiptir (Know India, 2023). Ülkede etnik ve kültürel çeşitlilik ön plandadır. Hindistan'ın binlerce yıldır gelişen ve bölgelere göre değişiklik gösteren farklı bir kültürü vardır. Ülkede kültür ve geleneklere bağlılık önemli bir yere sahiptir. Hindistan'da dini inançlar ve uygulamalar çeşitlilik göstermektedir. Din, tarih boyunca Hindistan kültüründe önemli bir rol oynamıştır. Yasalar ve gelenekler ülkedeki dini çoğulculuğu ve hoşgörüyü teşvik etmektedir. Din özgürlüğü hakkı Hindistan Anayasası tarafından temel bir hak olarak ilan edilmiştir (Institute of Management Study, 2021).

Hindistan, kültürel ve etnik çeşitliliğin yanı sıra çok sayıda dilin konuşulduğu bir ülkedir. Hindistan, 387 yaşayan dil ve 11 soyu tükenmiş dil olmak üzere toplam 398 dile ev sahipliği yapan bir ülkedir. Hindistan aynı zamanda yeryüzündeki en eski dillerden olan Sanskritçe ve Tamilce'nin ortaya çıkış yeridir (IndiaTimes, 2023). Hindistan Anayasasında eyaletlerde konuşulan 22 dil anadil olarak kabul edilmiştir. Sanskritçenin yanı sıra anadil kabul edilen 21 modern Hint dili: Assamca, Bangla, Bodo, Dogri, Gujarati, Hintçe, Keşmirce, Kannada, Konkani, Maithili, Malayalam, Manipuri, Marathi, Nepali, Oriya, Punjabi, Tamil, Telugu, Santali, Sindhi ve Urduca olarak sıralanmaktadır [Ministry of Education, Government of India (MOE), 2023].

2023 yılı verilerine göre Hindistan'ın nüfusu 1,433,626,517'dir. Hindistan nüfusu toplam dünya nüfusunun %17,76'sına denk gelmektedir. Ülkenin nüfusu her geçen yıl artmaya devam etmektedir. Halkın %36,3'ü şehirlerde (2023 yılında 518.239.122 kişi), %67,3'ü kırsal bölgelerde yaşamaktadır. Ülkede ortalama yaş 28,2'dir. Doğumda yaşam beklentisi 72.03 yıldır. Bebek ölüm oranı her 1000 canlı doğumda 24.5'tir (Woldometers, 2023). Bir eyaletler birliği olan Hindistan, Parlamenter Hükümet sistemine sahip egemen, laik, demokratik bir cumhuriyettir. Başkan, eyaletler birliğinin anayasal yürütme organıdır. Eyaletlerde ise başkanın temsilcisi olarak vali, yürütmenin başıdır. Ülkede 28 eyalet ve 8 birlik bölgesi bulunmaktadır. Birlik bölgeleri, başkan tarafından atanan bir yönetici aracılığıyla yönetilmektedir (Know India, 2023). Benzer şekilde eyaletlerde de valiye tavsiyelerde bulunan ve başında başbakanın bulunduğu bir Bakanlar Kurulu vardır. Bu bölüm Hindistan'ın merkezi, eyalet ve yerel düzeydeki yönetim ve idaresi konusunda yetkilidir. Hindistan Anayasasında, Parlamento ve Yasama Organı, Birlik yönetimi, eyalet, bölge ve yerel yönetimlere ilişkin bilgiler yer almaktadır (National Portal of India, 2023a).

Hindistan’da 2022 yılı verilerine göre ülkede iş gücü katılım oranı %39.71, işsizlik oranı ise %7.33’tir. Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH), 2023 yılında 3,732.22 (milyar ABD doları) olarak hesaplanmıştır. 21. yüzyılın başında serbest piyasa ekonomisine doğru hızla ilerleyen Hindistan’ın gelişimi günümüzde artarak devam etmektedir. Ülke, dünyanın hızla gelişen ekonomik güçlerinden biri haline gelmiştir (Statista, 2023). 2022 yılı verilerine göre ülkede kişi başına GSYH 2,388.6 ABD dolarıdır. Ülkede kişi başına GSYH büyümesi yıllık %6.3’tür (World Bank, 2023a). Ülkede 15-24 yaş arası genç okuryazarlık oranı %95’tir (UNESCO, 2023). Ülkede tarım, destekleyici sektörlerle birlikte özellikle de geniş kırsal alanlarda, tartışmasız en büyük geçim kaynağıdır. Ayrıca Gayri Safi Yurtiçi Hasılaya da önemli bir katkıda bulunmaktadır (National Portal of India, 2023b).

Ülkedeki Eğitim Politikaları, Eğitim Sistemini Yapılanması ve Eğitim Programları

Eğitim Politikaları

Hindistan Ulusal Eğitim Politikası 1986 yılında çerçevelenmiş, 1992 yılında geliştirilmiştir. Bu otuz yıl içinde eğitim, eski eğitim politikasının üstesinden gelemediği bazı önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Eğitimin temel amacı “kalite, yenilik ve araştırma” olarak değiştirilmiştir (Raj & Khare, 2020). Bu bağlamda Hindistan’da Eğitim Bakanlığının ana hedefleri şunlardır (MOE, 2023):

- Ulusal Eğitim Politikasını oluşturmak ve bu politikanın etkili bir biçimde uygulanmasını sağlamak
- İnsanların eğitime kolay erişemediği bölgeler de dahil olmak üzere ülke genelinde eğitim kurumlarına erişimin sağlanması ve eğitimde kalitenin artırılması da dahil olmak üzere planlı kalkınma
- Yoksullar, kadınlar ve azınlıklar gibi dezavantajlı gruplara özel önem verilmesi
- Toplumun yoksun kesimlerinden hak eden öğrencilere burs, kredi sübvansiyonu vb. şekillerde maddi yardım sağlamak
- Ülkedeki eğitim fırsatlarını geliştirmek için UNESCO, yabancı hükümetler ve üniversiteler ile yakın çalışmak da dahil olmak üzere eğitim alanında uluslararası iş birliğini teşvik etmek.

Hindistan eğitim sisteminin temel politikalarından biri herkese eşit eğitim imkânı sağlanması ve azınlıkların kendi kültürlerine uygun olan eğitimlerden yararlanma hakkının sunulmasıdır (Coşkun, 2022). 2020 yılında yayımlanan Ulusal Eğitim Politikasında (National Education Policy, NEP), Hindistan’ın, sürdürülebilir bir şekilde adil ve dinamik bir bilgi toplumuna dönüştürülmesine doğrudan katkıda bulunan, Hindistan ahlakına dayanan bir eğitim sistemi kurma yoluyla eğitimde büyük bir dönüşüm öngörülmüştür. NEP 2020, erişim, eşitlik, kalite, ekonomiklik ve sorumluluktan oluşan beş temel üzerine kurulmuştur (Şekil 1).



Şekil 1. Hindistan Ulusal Eğitim Politikası (Kaynak: MOE, 2023'den uyarlanmıştır)

Hindistan Ulusal Eğitim Politikasına göre okul eğitiminde, sadece bilişsel becerileri, yani hem okuryazarlık ve aritmetik gibi “temel becerileri” hem de eleştirel düşünme ve problem çözme gibi “üst düzey becerileri” değil, aynı zamanda kültürel farkındalık ve empati, azim ve cesaret, takım çalışması, liderlik, iletişim gibi “sosyal beceriler” olarak da adlandırılan sosyal ve duygusal becerileri de geliştirmesi gerektiğine dair temel değerler ve ilkeler üzerinde durmaktadır (MOE, 2023).

Eğitime Erişim

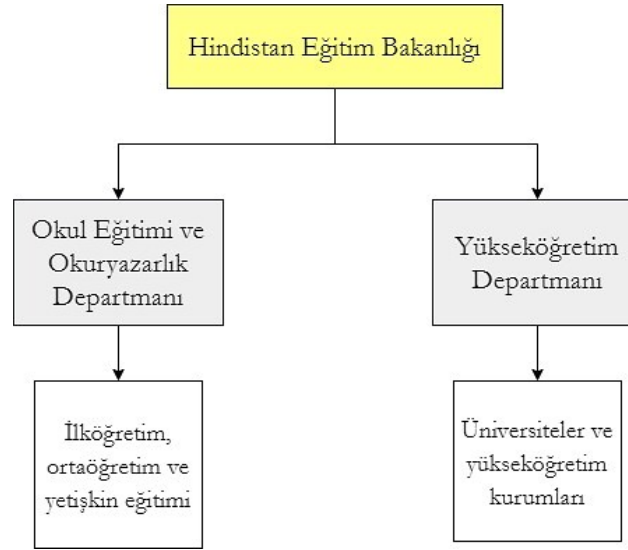
Hindistan'ın sosyal dokusuna işlenmiş eşitsizlik katmanları iyi bilinmektedir ve hem öğretmenler hem de öğrenciler bunları okula ve sınıfa taşımaktadır. Dil, kast, inanç, cinsiyet, konum, kültür ve gelenekler gibi sosyal ayrımlar, içsel önyargılarıyla birlikte nesilden nesile aktarılmaktadır. Hindistan genelinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır ve bu durum her iki cinsiyetin de hayatını etkilemekle birlikte, istatistiksel olarak en dezavantajlı durumda olanlar kız çocuklarıdır. Kız çocuklarının okulu bırakma olasılığı erkek çocuklarına kıyasla daha yüksektir. Kadının yerinin evi olduğuna dair toplumsal cinsiyet yargıları da devam etmekte ve bu durum kız çocuklarının okulu bırakmasına neden olmaktadır (UNICEF, 2023). Hindistan'da eğitim altyapısı kırsal ve kentsel alanlar arasında eşitsiz bir şekilde dağılmıştır. Kırsal kesimdeki öğrenciler, okul sayısının az olması ve yetersiz erişilebilirliğinin yanı sıra düşük kalitede eğitim görmektedir. Orta ve yüksek eğitim kurumlarının kentsel alanlarda yoğunlaşması, kırsal kesimdeki insanların eğitime katılımını sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla eyaletler arasındaki eğitim çıktıları da önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Agrawal, 2014). Özellikle kırsal kesimdeki kız öğrenciler ve kentsel yoksulluk içinde yaşayan vatandaşlar büyük ölçüde okuma yazma bilmeyenleri ve okula kayıtlı olmayanları temsil etmektedir (Nayar, 2002).

Eğitimde yaşanan eşitsizlikler eğitimin pek çok kademesinde yaşanmakta olup okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların eğitime erişiminde de benzer durumlar gözlenmektedir. Örneğin; Kumar Choudhury, Joshi ve Kumar (2023) çalışmasında Hindistan'da okul öncesi eğitime erişimde önemli bölgesel (kırsal/kentsel) ve sosyoekonomik eşitsizlikler olduğunu, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan kız çocuklarının ve dezavantajlı sosyal gruplara mensup çocukların erken çocukluk eğitimine katılma olasılıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hindistan'da kadınların okuma-yazma oranı erkeklere göre çok daha düşüktür. Hükümetin teşvik sağlama çabalarına karşın (ücretsiz öğle yemeği, ücretsiz kitap ve üniforma desteği) özellikle muhafazakâr kültürel tutumlara sahip aileler kız çocuklarının okula gitmesini engellemektedir. Ülkede pek çok kızın okula gönderilmeyip erken yaşta evlendirildiği görülmektedir. Bu nedenle ortaöğretimde kadınların okulu bırakma oranı yüksektir (Singh, 2018). Ülkede eğitim hizmetlerinin maliyetli olması, teknoloji ve eğitimin entegre edilmesinin

amaçlandığı öğretim programlarının hayırseverler desteğiyle yürütülmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla hem finansal yetersizlikler nedeniyle okullarda teknoloji temelli öğretim kaynakları sınırlı düzeyde olmakta hem de aileler çocuklarını okula göndermek için maddi zorluklarla baş etmek durumunda kalmaktadır (Jyothi, 2022). Günümüzde Hindistan'da bireylerin %37'sinden fazlası açlık sınırının altında yaşamaktadır. Dolayısıyla vatandaşların, eğitim maliyetini temel düzeyde bile yönetemedikleri görülmektedir (Sunny, 2021).

Eğitim Sisteminin Yapılanması

Hindistan'da eğitim sisteminin merkezindeki kurum olan Hindistan Eğitim Bakanlığı [Ministry of Education (MOE)], 1985 yılında kurulmuştur. Eğitim Bakanlığı, iki ayrı departmandan oluşmaktadır. Bunlar; Okul Eğitimi ve Okuryazarlık Departmanı (Department of School Education and Literacy) ile Yükseköğretim Departmanıdır (Department of Higher Education) (Şekil 2).



Şekil 2. Hindistan'da Eğitim Sisteminin Yapılanması (Kaynak: MOE, 2023'den uyarlanmıştır)

Ülkede Okul Eğitimi ve Okuryazarlık Departmanı, ilköğretim, ortaöğretim, yetişkin eğitimi kapsamında tüm bireylerin kaliteli eğitime erişiminin sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu eğitimler aracılığıyla eşitlikçi ve adil bir toplum yapısının geliştirilmesi, ulusal kalkınmanın ve bütünleşmenin sağlanması hedeflenmektedir. Yükseköğretim Departmanı ise üniversiteler ve yükseköğretim kurumlarındaki eğitimlerin verilmesinden sorumludur (MOE, 2023).

Hindistan eyaletlerden oluşan bir federasyondur ve yetkiler federal hükümet ve eyaletler arasında dağıtılmaktadır. Hindistan Eğitim Sistemi hem federal hükümet hem de eyalet hükümetleri tarafından yönetilmektedir. Ancak, eğitim sisteminin yönetimi ve okullardaki eğitim hizmetleri geleneksel olarak eyaletlere bağlıyken, merkezi hükümet ulusal düzeyde politikalar belirlemektedir (Raj & Khare, 2020). Ülkede Eğitim Bakanlığı merkezi yapının en tepesinde bulunmaktadır. Eyalet Bakanlıkları ise doğrudan Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Eyalet Bakanlıklarının altında Okul Eğitimi ve Okuryazarlık Müsteşarı ve Yükseköğretim Müsteşarı bulunmaktadır (Coşkun, 2022; MOE, 2023). Hindistan eğitim sisteminde merkezi ve eyalet sisteminin yanı sıra çeşitli kurum ve kuruluşlar eğitimde söz sahibi olmaktadır. Üniversite Hibeleri Komisyonu (University Grants Commission, UGC), Eğitim İstişare Merkez Kurulu (The Central Advisory Board of Education, CABE), Tüm Hindistan Teknik Eğitim Konseyi (All India Council for Technical Education, AICTE), Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi (National Council for Teacher Education, NCTE) ve Hindistan Yüksek Eğitim Komisyonu (Higher Education Commission of India, HECI) bu kurumlara örnektir (MOE, 2023; Raj & Khare, 2020).

Ulusal Eğitim Araştırma ve Eğitim Konseyi (National Council of Educational Research & Training, NCERT), okul eğitiminde niteliksel iyileştirmeye yönelik politikalar ve programlar konusunda merkezi ve eyalet hükümetlerine yardımcı olmak ve tavsiyelerde bulunmak üzere Hindistan hükümeti tarafından 1961 yılında kurulan özerk bir kuruluştur. NCERT'in ve onu oluşturan birimlerin ana hedefleri arasında; okul eğitimiyle ilgili alanlarda araştırmayı üstlenmek, teşvik etmek ve koordine etmek; örnek ders kitapları, ek materyaller hazırlamak ve yayınlamak, multimedya dijital materyaller vb. geliştirmek; öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini düzenlemek; yenilikçi eğitim teknikleri ve uygulamaları geliştirmek ve yaymak; devletin eğitim departmanları, üniversiteler, STK'lar ve diğer eğitim kurumlarıyla iş birliği yapmak ve ağ oluşturmak yer almaktadır (National Council of Educational Research & Training, 2023). Kısacası ülkede eğitimde söz sahibi olan pek çok kurum ve kuruluş bulunmaktadır.

Eğitim Programı

Hindistan'da okul eğitimi için Ulusal Müfredat Çerçevesi (The National Curriculum Framework for School Education, NCF), Milli Eğitim Politikası (The National Education Policy, NEP) 2020 vizyonuna dayalı olarak ve bu vizyonun uygulanmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir [National Steering Committee for National Curriculum Frameworks (NCF), 2023]. Hindistan'da eğitim sistemini farklı müfredat organları yönetmektedir. Bunlar; (1) Ulusal Eğitim Araştırma ve Öğretim Konseyi, (2) Eyalet Hükümet Kurulları, (3) Orta Öğretim Merkez Kurulu, (4) Hint Okulu Sertifika Sınavı Konseyi, (5) Ulusal Açık Eğitim Enstitüsü, (6) İslami Medrese Okul Kurulları, (7) Özerk okullar, (8) Uluslararası Bakalorya veya Cambridge kapsamındaki uluslararası okullardır (Studylib, 2014).

Ülkede Ulusal Müfredat Kurulu, öğretim programının öğrencilerin çevresini ve kültürünü kapsayan bütünsel bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtmiştir (NCF, 2005; Akt. Ersöz, Abalı-Öztürk ve Demir, 2023). Hindistan'da eğitim programları çekirdek bir program üzerine inşa edilmekte olup farklı bölgelerdeki ihtiyaçlara göre derslerin eklenebildiği esnek bir programa sahiptir (Coşkun, 2022). Eğitim programlarında sekiz müfredat alanı bulunmaktadır. Bunlar; dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat, disiplinlerarası alanlar, beden eğitimi ve mesleki eğitimi (Şekil 3). Programdaki her bir alanın kendine özgü öğrenme standartları ve içerik seçimi, pedagojik yaklaşımlar ve değerlendirme yöntemleri için özel önerileri bulunmaktadır (NCF, 2023).



Şekil 3. Hindistan'da Öğretim Programı Alanları (Kaynak: NCF, 2023)

Şekilde görüldüğü gibi, ülkede öğretim programlarına ilişkin pek çok öğretim programı alanı bulunmaktadır. Ayrıca Hindistan'da yapay zeka okuryazarlığına önem verilmekte, eğitim ile teknolojinin bütünleştirildiği bir eğitim sisteminin oluşturulması amaçlanmaktadır. Hindistan Hükümeti'nin kamu politikası düşünce kuruluşu NITI Aayog, 2018 yılında Hindistan'da yapay zeka okuryazarlığının önemini kabul etmiş ve bunu ulusal bir öncelik olarak görmüştür (UNESCO, 2022). Özetle, Hindistan'da teknolojinin eğitime entegre edildiği bir öğretim programının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Ülkedeki eğitim sistemi kademeleri

Hindistan'da okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitim sistemi kademeleri 5+3+2+2 şeklindedir. Ülkede okul öncesi eğitim zorunlu olmayıp, 6-14 yaş arasındaki öğrencileri kapsayan sekiz yıllık ilköğretim kademesi ücretsiz ve zorunludur (Coşkun, 2022). Ortaöğretim kademesi iki yıl genel/alt ortaöğretim, sonraki iki yıl yüksek ortaöğretim olmak üzere dört yıllık eğitimden oluşmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde özel eğitim daha yaygın olmakla birlikte, devlet okullarında eğitim ücretsiz olmaya devam etmektedir (Scholaro Database, 2023). Yükseköğretim kademesi ise ortaöğretim sürecinin tamamlanmasının ardından istenilen bir alanda çalışmak için eğitim vermeyi hedeflemekte ve bu kapsamda çok sayıda uzmanlaşmış okul ve kolejleri içermektedir (Sunny, 2021). Hindistan'daki okul kademelerine Şekil 4'te yer verilmektedir.

ifadesi yer almaktadır. Yapılan çalışmalar, 3-6 yaş arası her 10 çocuktan neredeyse 8'inin bazı ECCE programlarına kayıtlı olduğunu göstermiştir, ancak eyaletler arasında büyük farklılıklar vardır (Örneğin; Uttar Pradesh eyaleti yüzde 43,7 ile en düşük katılım oranına sahipken Karnataka eyaleti yüzde 86,6 ile en yüksek katılım oranına sahiptir) (UNICEF, 2023). Ülkede okul öncesi eğitimden Kadın ve Çocuk Gelişimi Bakanlığı (Ministry of Women and Child Development) sorumludur (Coşkun, 2022). Bakanlık, toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun ve çocuk merkezli mevzuat, politika ve programlar oluşturmak üzere bakanlıklar arası ve sektörler arası iş birliğini teşvik etmek için kadın ve çocuklara yönelik devlet eylemindeki boşlukları ele almak amacıyla kurulmuştur (Ministry of Women & Child Development, 2023).

İlköğretim

Hindistan'da temel eğitim ile öğrencilere yaşamı boyunca kullanacakları yetenekler gibi farklı konularda temel bir kavrayış kazandırmak amaçlanmaktadır (Sunny, 2021). İlköğretim kademesi 6-14 yaş arasındaki öğrencileri kapsamakta olup, sekiz yıllık öğrenim süresini içermektedir (Scholaro Database, 2023). Ülkede ilköğretim ücretsiz ve zorunludur. İlköğretim kademesi, 5 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokuldan (upper primary school) oluşmaktadır. Ülkede ilköğretim okulları finansal kaynaklarına ve resmi olarak tanınma durumlarına göre sınıflandırılmaktadır (Coşkun, 2022). 6-14 yaş grubundaki tüm çocuklara zorunlu ve ücretsiz eğitim verilmesini öngören Eğitim Hakkı Yasası (Right to Education Act), son dört yılda okullara kayıtlarda şaşırtıcı bir artış olduğunu ortaya koyan istatistiklerle birlikte ülkenin eğitim sisteminde bir devrim yaratmıştır. Özel sektörün aktif katılımı ile Hindistan eğitim sisteminde olumlu yönde değişimler gözlenmiştir (Shaguri, 2013). Ülkede ilköğretim kademesinde özel öğretim kurumları önemli bir etkiye sahiptir.

Ortaöğretim

Hindistan'da ortaöğretim 14-18 yaş aralığındaki öğrencileri kapsamaktadır. Ülkede ortaöğretim iki yıl genel/alt ortaöğretim, sonraki iki yıl yüksek ortaöğretim olmak üzere dört yıllık eğitimden oluşmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde özel öğretim kurumları daha yaygın olmakla birlikte, devlet okullarında eğitim ücretsiz olmaya devam etmektedir (Scholaro Database, 2023). Ortaöğretim kademesinde hem akademik eğitim hem de mesleki eğitime yönelik programlar düzenlenmektedir. Akademik ortaöğretim kurumları öğrencileri üniversiteye hazırlarken, mesleki ortaöğretim kurumları öğrencileri politeknikler ya da sanayi eğitimi enstitülerine hazırlamaktadır (UNESCO, 2011; Akt. Coşkun, 2022). Öğrenciler ortaöğretim kademesinde üniversiteye ya da mesleki okullara hazırlanabilmekte ve bu okullardan birini tercih edebilmektedir.

Yükseköğretim

Hindistan'ın yükseköğretim sistemi, ülkedeki 45.000'den fazla kurumda yaklaşık 26 milyon öğrenciyle ABD ve Çin'den sonra dünyada üçüncü sırada yer almaktadır (Hoque, 2022; Shaguri, 2013). Yükseköğretim kurumlarında, Üniversite Hibeler Komisyonu (The University Grants Commission, UGC), üçüncül seviyedeki ana yönetim organıdır ve merkez ile eyalet arasında koordinasyon sağlayarak hükümete tavsiyelerde bulunmaktadır. Yüksek öğrenim akreditasyonu, UGC tarafından kurulan on iki özerk organ tarafından izlenmektedir (Shaguri, 2013). Üniversite Hibeler Komisyonu, çeşitli düzeylerde yükseköğretimin standartlarını koordine eder, belirler ve sürdürür (Gupta & Dubey, 2019). Ülkede yükseköğretim kurumlarında eğitim; genel eğitim, mesleki eğitim ve uzmanlık eğitimi şeklinde olmaktadır (Jahan & Selvarani, 2015).

Hindistan'da yükseköğretim, ortaöğretim sürecinin tamamlanmasının ardından istenilen bir alanda çalışmak için eğitim vermeyi hedeflemekte ve bu kapsamda çok sayıda uzmanlaşmış okul ve kolejleri içermektedir (Sunny, 2021). Hindistan'da kurumsal çerçeve, Parlamento (Merkezi Üniversiteler) veya Eyalet Yasama Meclisi (Eyalet Üniversiteleri) tarafından kurulan Üniversiteler, Saygın Üniversiteler (merkezi hükümet bildirim yoluyla kendi derecelerini verme yetkisine sahip bir üniversite statüsü verilen kurumlar), Ulusal Öne Sahip Enstitüler (Parlamento tarafından söz konusu statü verilen prestijli kurumlar) ve Eyalet Yasama Yasası ile kurulan Kurumlar ve Üniversiteye bağlı kolejlerden (hem devlet destekli hem de

desteklenmeyen) oluşmaktadır. Üniversiteler ve onu oluşturan yüksekokullar Hindistan'daki başlıca yükseköğretim kurumlarıdır (Jahan & Selvarani, 2015). 2021 yılı itibariyle Hindistan'da Üniversite Hibe Komisyonu; 54 Merkezi Üniversite, 443 Devlet Üniversitesi, 399 Devlet Özel Üniversitesi, Eyalet Yasama Yasası kapsamında kurulan 3 Kurum ve 126 Üniversite Sayılan Kurum olduğunu açıklamıştır (MOE Annual Report, 2021).

Hindistan'da eğitimde özel sektörün önemli bir etkisi vardır. Ülkede yükseköğretim kurumlarının %60'ından fazlası özel sektör tarafından desteklenmektedir (Shaguri, 2013). Yükseköğretimde özelleştirmeler kimi araştırmacılar tarafından eleştirilmesine karşın ülkede yükseköğretim hizmetlerinin verilmesinde özelleştirmenin önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir (Singh, 2018). Hindistan ayrıca uzaktan eğitimi teşvik etmek için bir Açık Üniversite sistemi geliştirmiştir. Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi (IGNOU) bu sistemin öncüsüdür ve şu anda Hindistan'da 14 açık üniversite bulunmaktadır (Jahan & Selvarani, 2015).

Türkiye Eğitim Sistemi

Ülkenin sosyoekonomik ve demografik özellikleri

Türkiye 780.576 km² yüzölçümüne, 85 milyon 279 bin 553 nüfusa sahip [Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2023a] demokratik ve laik bir hukuk devletidir (Tuncel, 2023). Türkiye'de referandum ile Anayasa değişikliğine gidilerek 24 Haziran 2018 tarihinde hem yasal hem de fiili olarak Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçilmiştir (Turan, 2018). Türkiye'nin nüfusu 2023 yılı verilerine göre, 85 milyon 279 bin 553'tür (TÜİK, 2023a). Ülkede nüfusun büyüme oranı % 0.76'dır (World Economic Forum, 2023). Türkiye'de nüfusun %15,2'sini genç nüfus oluşturmaktadır (TÜİK, 2023a). Ülkede işsizlik oranı %9,1, istihdam oranı ise %48,3'tür (TÜİK, 2023b). 2023 yılı verilerine göre Türkiye'de GSYH 906 Milyar ABD dolarıdır. Kişi başına düşen GSYH ise 10.661,2 ABD dolarıdır. Ülkede doğumda beklenen yaşam süresi 77,7 yıldır (World Bank, 2023b). Toplam doğurganlık hızı her kadın başına doğumda 1.92'dir (World Economic Forum, 2023). Türkiye yurtdışından göç alan bir ülke olup, yurt dışından Türkiye'ye göç edenlerin sayısı 2022 yılında, bir önceki yıla göre %33,2 azalarak 494 bin 52 kişi olmuştur. Türkiye'ye 2022 yılında gelen yabancı uyruklu nüfus içinde ilk sırayı %25 ile Rusya vatandaşları almaktadır (TÜİK, 2023c).

Ülkedeki Eğitim Politikaları, Eğitim Sistemini Yapılanması ve Eğitim Programları

Eğitim Politikaları

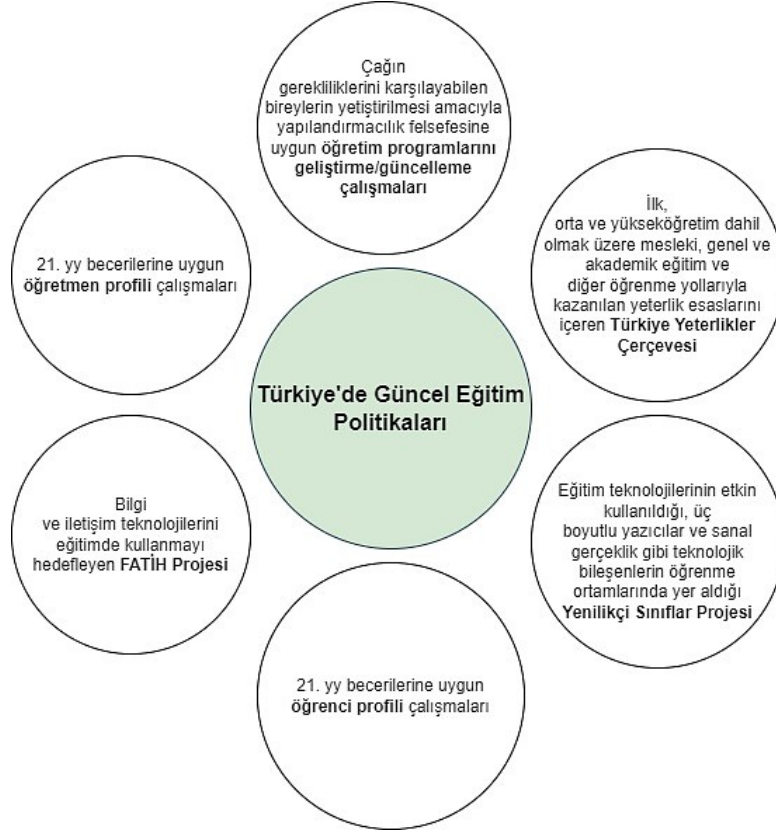
Türkiye'de eğitim sistemine ilişkin ilk yasal düzenleme 1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesidir. Genel Eğitim Tüzüğü olarak da adlandırılan bu belgede eğitim hakkı, eğitim sisteminin belirlenmesi, eğitim yönetimi, eğitim ödenekleri, öğretmen yetiştirme ve istihdamı gibi pek çok konuda bilgiler yer almaktadır. 1911 yılına gelindiğinde Maarif-i Umumiye ve Teşkilatı Nizamnamesi (Eğitim Teşkilat Tüzüğü) ile eğitim politikasına ilişkin bütünsel bir yapı oluşturulmuştur. 23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisinin (TBMM) açılmasıyla birlikte İcra Vekilleri Heyeti'nde (Bakanlar Kurulu) Maarif Vekâleti yer almıştır. Ardından Millî Eğitim Bakanlığı çeşitli isimlerle anılsa da eğitim hizmetlerinin yönetildiği merkezi bir birim olarak yerini almıştır [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023a].

1973 yılında yayımlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Türk Millî Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkelerin yer aldığı bir kanundur. Bu kanunda eğitim sisteminin genel yapısı, okul bina ve tesisleri, eğitim araç gereçleri, öğretmenlik mesleği ve devletin eğitim hizmetlerindeki görev ve sorumluluklarına ilişkin hükümler yer almaktadır. Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven, insan haklarına ve Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, topluma karşı sorumluluk duyan; yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,
3. İlgî ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırarak hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

Böylece hem Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak hem de milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak amaçlanmaktadır. Türk Milli Eğitiminin 14 temel ilkesi vardır. Bunlar; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin iş birliği, her yerde eğitimidir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak, küresel, ekonomik ve toplumsal gelişmelerden etkilenen eğitim sisteminin dünyaya uyum sağlaması amacıyla Türkiye’de çeşitli eğitim politikaları geliştirilmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. Türkiye’de Güncel Eğitim Politikaları (Kaynak: Hamarat, 2019; MEB, 2023a)

Şekil 5’te yer alan politikalar kapsamında öncelikle yeni yüzyılın öğretmen profili üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bunu çağın gerekliliklerini karşılayabilecek bireylerin yetiştirilmesi amacıyla yapılandırıcılık felsefesine doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim programlarının geliştirilmesi ve yenilenmesi izlemiştir. Öğretim programlarını güncelleme çalışmaları 2005 yılında başlayıp 2016 yılında tamamlanmıştır. Ardından öğrenci profili çalışmaları, Fırsatları

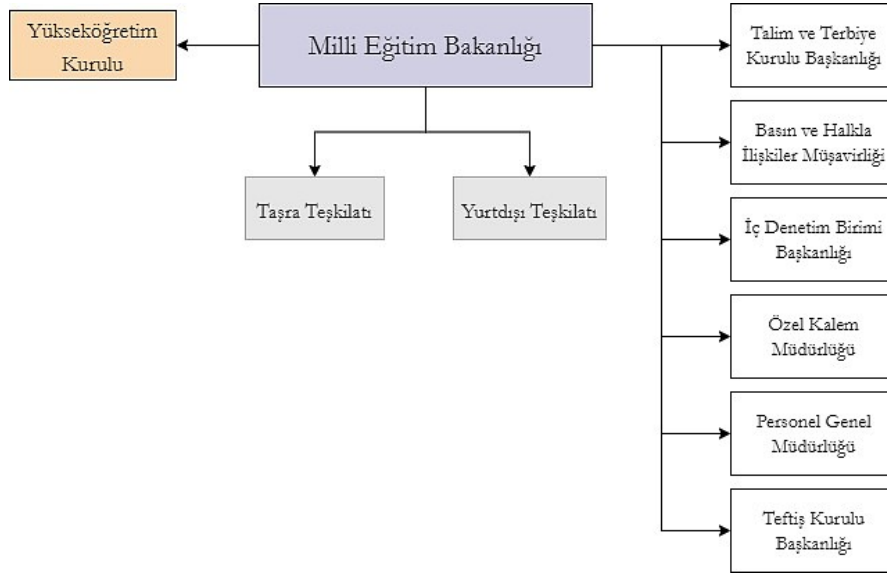
Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) gerçekleştirilmiştir (Hamarat, 2019). Bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde kullanmayı hedefleyen (Ekici ve Yılmaz, 2013), tablet, tahta, ağ, öğretmen eğitimi, içerik ve yazılım bileşenlerinden oluşan (TÜBİTAK ULAKBİM, 2023), eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirerek teknoloji araçlarını öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını amaçlayan Fatih Projesi 2012 yılında başlatılmış (Hamarat, 2019), günümüzde dijital EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ile hizmet vermektedir. TYÇ ise Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu bir şekilde tasarlanan ilk, orta ve yükseköğretim dahil olmak üzere mesleki, genel ve akademik eğitim ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan yeterlik esaslarını içeren ulusal yeterlikler çerçevesini ifade etmektedir (Hamarat, 2019). MEB 2023 yılında “Yenilikçi Sınıflar” adlı uygulama ile ülke genelinde eğitim teknolojilerinin etkin kullanıldığı, bilgisayarın yanı sıra üç boyutlu yazıcılar ve sanal gerçeklik gibi teknolojik bileşenlerin öğrenme ortamlarında yer alacağını belirtmiştir (MEB, 2023a).

Eğitime Erişim

Türk Millî Eğitiminin temel ilkelerinden “Genellik ve Eşitlik” ilkesine göre eğitim kurumları dil, din, ırk, cinsiyet ve engellilik ayrımı gözetmeden herkese açıktır. Bunun yanı sıra “Fırsat ve İmkân Eşitliği” ilkesi kapsamında maddi imkanlardan yoksun olan öğrencilerin eğitimine yönelik parasız yatılılık, burs, kredi ve diğer yollarla çeşitli yardımlar yapılmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973; Akyol ve Yeşilbaş-Özenç, 2023). Türkiye’de devlet okulları, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde devlet bütçesinden finanse edilmektedir. Bu okullar tüm öğrenciler için ücretsiz eğitim hizmeti sunmaktadır (Eurydice, 2023). Ayrıca nüfusun az ya da dağınık, okullardaki öğrenci sayısının yetersiz olduğu, toplu taşıma hizmeti bulunmayan ve yol şartlarının elverişsiz olduğu yerlerde taşınabilir eğitim ile öğrencilerin eğitime erişimi sağlanmaktadır (MEB, 2014). Ülkede kız öğrencilerin eğitime erişimine yönelik çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Örneğin, MEB 2019-2023 yılı Stratejik Planında “kız çocukların eğitime katılımını yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek” hedefine yer verilmiştir (MEB, 2019). Benzer şekilde kız çocuklarının eğitime erişim eşitsizliğinin giderilmesinde önemli bir role sahip olan Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı da 2023-2028 Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nda “çocukların örgün eğitim dışında kalma gerekçeleri gözetilerek örgün eğitime katılımlarını sağlayıcı politika ve tedbirlerle desteklenmesi” hedefi yer almaktadır (Arık ve Akay, 2023; MEB, 2023b). Kısacası, Türkiye’de eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin önüne geçilmesinde çeşitli uygulamalar ve politikalar geliştirilmektedir.

Eğitim Sisteminin Yapılanması

Millî Eğitim Bakanlığı, anayasada yer alan merkezi yönetim ilkesi kapsamında Türkiye Cumhuriyeti’nde merkezden yönetilen tüm eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinden sorumludur (Eurydice, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı, merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatından oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği, İç Denetim Birimi Başkanlığı, Özel Kalem Müdürlüğü, Personel Genel Müdürlüğü ve Teftiş Kurulu Başkanlığı bulunmaktadır. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu da Millî Eğitim Bakanlığına bağlıdır (MEB, 2023a) (Şekil 6).



Şekil 6. Türkiye’de Eğitim Bakanlığının Yapılanması (Kaynak: SGB, 2018)

Şekilde görüldüğü üzere eğitime ilişkin bakanlıklar ve kurullar Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanmaktadır. MEB vizyonunu; “hayata hazır, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi” olarak açıklamıştır. Bu kapsamda oluşturulan misyon ise “düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş; bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış; millî kültür ile insanlığın ve demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş; iletişime ve paylaşımına açık, sanat duyarlılığı ve becerisi gelişmiş; hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek; yaratıcı, yenilikçi, barışçı, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamak” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2023a). Dolayısıyla ülkedeki örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri MEB tarafından gerçekleştirilmekte ve denetlenmektedir. Türk Eğitim Sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimleri kapsamaktadır. Yaygın eğitim ise örgün eğitimle aynı zamanda veya farklı zamanlarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerini ifade etmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Eğitim Programları

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, eğitim sistemini, eğitim ve öğretim plan ve programlarını, ders kitaplarını hazırlamak, hazırlananları incelemek veya inceletmek, araştırmak, geliştirmek ve uygulamaya ilişkin görüşlerini millî eğitim bakanına sunmakla yükümlüdür (MEB, 2023c). Türkiye’de eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin amaçlanması ve anadilde eğitimin yapılması eğitim faaliyetlerinin devlet tarafından belirlenen sınırlar çerçevesinde gerçekleştirildiğini göstermektedir (Şimşek ve Kartal, 2019). Türkiye’de Millî Eğitimin Temel İlkelerinden Planlılık İlkesi kapsamında, eğitimde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemi, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanmakta ve gerçekleştirilmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

2017 yılında eğitim programlarında yapılan değişikliklerinden sonra günümüzde eğitim programlarında öğrencilere millî ve manevi değerler ile 21. yüzyıl yeterliklerinin kazandırılmasının önem kazandığı görülmektedir (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Türkiye’de öğretim programlarının değişimine yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığının okul öncesinden lise son sınıfa kadar tüm eğitim kademelerinde hazırlıklarını yürüttüğü yeni müfredatın, 2024-2025 eğitim öğretim döneminde okul öncesi, ilköğretim birinci,

ortaokul beşinci ve lise dokuzuncu sınıflardan itibaren kademeli şekilde uygulanması planlanmaktadır. "Bütüncül Eğitim: Türkiye Yüzyılı Modeli Öğretim Programları Geliştirme Çalıştayı" kapsamında MEB'in yürüttüğü müfredat değişikliği ile öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki açıdan çok yönlü gelişimini esas alan "bütüncül eğitim" yaklaşımı hedeflenmektedir. Öğretim programlarının sadeleştirilmesine yönelik çalışmalar da gerçekleştirilmektedir (MEB, 2023a).

Ülkedeki eğitim sistemi kademeleri

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde sorumludur. Ülkede eğitim çeşitli resmi ve özel öğretim kurumlarında verilen okul öncesi eğitim faaliyetleriyle başlamaktadır. Ülkede eğitim sistemi 4+4+4 olarak ifade edilen 4 yıl ilkököl, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl ortaöğretim kademesi olmak üzere 12 yıllık zorunlu eğitim kademesinden oluşmaktadır. Ortaöğretimin tamamlanmasının ardından yükseköğretim kademesinde öğrencilerin üniversite eğitimini tamamlayabileceği kurumlar bulunmaktadır [Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB), 2018]. Türkiye'deki eğitim sistemi kademelerine Şekil 7'de yer verilmiştir.

Yaş	Eğitim Kademesi	Okul türü
23	YÜKSEKÖĞRETİM	Üniversite
22		
21		
20		
19		
18		
17		
16	ZORUNLU EĞİTİM (İLKOKUL, ORTAOKUL, ORTAÖĞRETİM)	Lise
15		
14		
13		
12		Ortaokul/İmam hatip ortaokulu
11		
10		
9		
8		İlkokul
7		
6		
5		
4	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	Bağımsız anaokulu
3		
2		Kreş
1		

Şekil 7. Türkiye'de Eğitim Sistemi Kademeleri (Kaynak: SGB, 2018)

Okul Öncesi Eğitim

Türkiye’de okul öncesi eğitim ilköğretim çağına gelmemiş öğrencilerin eğitimini içermektedir. Bu eğitim isteğe bağlıdır ve zorunlu eğitim kapsamına girmemektedir. Okul öncesi eğitim, resmi ve özel öğretim kurumlarında gerçekleştirilmektedir (Eurydice, 2023). Türkiye’de okul öncesi eğitim 0-36 ay çocuklar için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının sorumluluğundaki Kreş ve Gündüz Bakımevlerinde, 36-66 aylık çocuklara anaokulu ve uygulama sınıflarında, 48-66 aylık çocuklara ana sınıflarında verilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde uygun fiziksel kapasiteye göre ana sınıfları ve uygulamalı sınıflar olarak açılmaktadır (Kılıç ve diğerleri, 2015). Ülkede anasınıfı ve anaokulları Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü sorumluluğundadır. Ülkede özel gereksinimli çocuklar için Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğundaki özel eğitim anaokulları hizmet vermektedir (SGB, 2018).

İlkokul ve Ortaokul

Türkiye’de ilkokul eğitimi 5,5-10 yaş arasındaki çocuklara Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğunda verilmektedir (SGB, 2018). 69 ayını dolduran öğrenciler ilkokula kayıt yaptırabilmektedir (Eurydice, 2023). Ülkede ortaokul eğitimi ise 10-14 yaş grubu öğrencileri kapsamaktadır. Ortaokul eğitimi, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü sorumluluğundaki ortaokullarda ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün denetimindeki imam hatip ortaokullarında gerçekleştirilmektedir. Ülkede özel gereksinimli öğrenciler için özel eğitim ilkokulları ve özel eğitim ortaokulları hizmet vermektedir (SGB, 2018). İlkokul ve ortaokulların amacı; her öğrencinin iyi birer vatandaş olabilmesi için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri yönünden hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır (Kılıç ve diğerleri, 2015).

Ortaöğretim

Türkiye’de ortaöğretim 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa göre dört yıllık zorunlu eğitimi kapsamaktadır. Ortaöğretim örgün ya da yaygın eğitime dayalı tüm mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını kapsamaktadır (Eurydice, 2023). Ortaöğretim kademesi 14-17 yaş grubu öğrencilerin eğitimine yöneliktir. Ülkede ortaöğretim kademesinde eğitim veren genel ve özel öğretim kurumları mevcuttur. Ülkede altı tür ortaöğretim kurumu vardır. Bunlar; fen lisesi, anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, spor lisesi, mesleki ve teknik liseler ile anadolu imam hatip liseleridir. Ayrıca özel gereksinimi olan öğrenciler için özel eğitim mesleki eğitim okulları bulunmaktadır (SGB, 2018).

Yükseköğretim

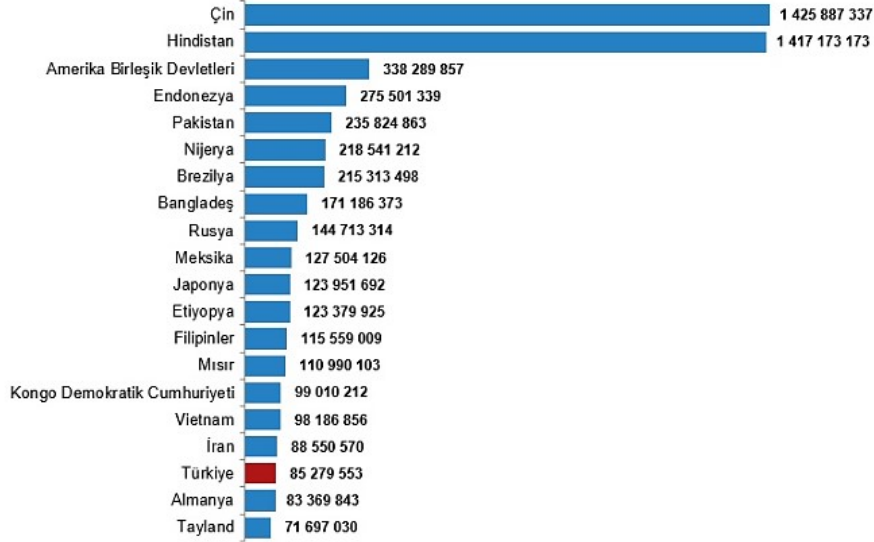
Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki eğitim öğretim faaliyetleri Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim programları düzenlenmektedir (SGB, 2018). Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır (Kılıç ve diğerleri, 2015). Yükseköğretim kademesinde ortaöğretime tamamlanmış 17 yaş ve üzeri öğrenciler eğitim görmektedir. Ülkede üniversiteler, meslek yüksekokulları, yüksek teknoloji enstitüleri ve üniversite dışı diğer yükseköğretim kurumlarında (yüksek polis ve askeri okullar ve akademiler) yükseköğretim hizmetleri gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de 129’u devlet, 75’i vakıf üniversitesi ve 5’i vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 209 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (Eurydice, 2023). Öğrenciler devlet ve vakıf üniversitelerinde yükseköğretim kademesini tamamlayabilmektedir. Vakıf üniversitelerine başvuran öğrencilere çeşitli devlet desteği sağlanmaktadır (Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2005).

Öğrenciler lisans eğitiminin ardından üniversitelerde ilgili bölümlerde lisansüstü eğitim alabilmektedir.

Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

1. Ülkelerin sosyoekonomik ve demografik özellikler açısından karşılaştırılması

Hindistan, dünyada nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu ülkelerden biridir. Hindistan nüfusu toplam dünya nüfusunun %17,76'sını oluşturmaktadır (Woldometers, 2023). 2022 yılı verilerine göre nüfusun en yüksek olduğu ilk 20 ülke şu şekildedir (Şekil 8):



Şekil 8. Nüfusun En Yüksek Olduğu İlk 20 Ülke (2022) (Kaynak: TÜİK,2023a)

Şekilde görüldüğü üzere, Çin'den sonra dünyada nüfusun en yoğun olduğu ikinci ülke Hindistan'dır. Türkiye her geçen yıl artan nüfusuyla ilk 20 ülke arasında yerini almıştır. Türkiye, 85 milyon 279 bin 553 kişi nüfusu ile nüfus büyüklüğüne göre 194 ülke arasında 18. sırada yer alırken, dünya toplam nüfusunun %1,1'ini oluşturmaktadır (TÜİK, 2023a). Ülkelerin gayri safi yurtiçi hasıla miktarı karşılaştırıldığında ise 2023 yılında Hindistan'da GSYH 3 trilyon 732.22 milyar ABD doları olarak hesaplanmıştır (Statista, 2023). Ülkede kişi başına GSYH 2,388.6 ABD dolarıdır (World Bank, 2023a). Türkiye'de ise GSYH 906 Milyar ABD dolarıdır. Kişi başına düşen GSYH ise 10.661,2 ABD dolarıdır. (World Bank, 2023b). Hindistan'da GYSH'nin Türkiye'den oldukça fazla olduğu görülmektedir. Ancak ülkelerin nüfus ve GYSH oranları karşılaştırıldığında bu oranın her iki ülkede birbirine yakın olduğu görülmektedir. 2021 yılı Uluslararası Para Fonu'nun (IMF) açıkladığı verilere göre Türkiye dünyanın en büyük 20 ekonomisinden birisidir. Türkiye'nin 817,5 milyar ABD doları GSYH ile 20. sırada yer almıştır. Hindistan 3 Trilyon 188 milyar ABD doları ile 6. sırada yer almaktadır (Euronews, 2022). Ülkelerdeki işsizlik ve istihdam oranlarına bakıldığında; Türkiye'de işsizlik oranı %9,1, istihdam oranı ise %48,3'tür (TÜİK, 2023b). Türkiye'de işsizlik oranı Hindistan'a göre (%7.33) daha fazla olmasına karşın istihdam oranı (%39.71) daha yüksektir (Statista, 2023). Buradan hareketle, her iki ülkede de iş fırsatlarının ve istihdamın düşük düzeyde olduğu ve işsizliğin çözülmesi gereken önemli bir problem olduğu söylenebilir.

Her iki ülkedeki sosyokültürel yapılar incelendiğinde; Türkiye'de Hindistan'a benzer şekilde kültürel farklılıklar söz konusudur. Türkiye tarih boyunca pek çok uygarlığın yaşadığı çok kültürlü bir toplum yapısına sahiptir. Türkiye'nin kurucusu Mustafa Kemal ATATÜRK, "Ne

mutlu Türküm diyene!” sözü ile toplumun tüm fertlerinin ortak kimlik altında bütünleşebileceğini ifade etmiştir. Başka bir deyişle, farklı etnik kökenden gelmiş olsa da aynı coğrafi ve kültürel ortamda yaşayan tüm bireylerin Türklük kavramı çatısı altında bir araya geleceğini belirtmiştir (Çelik, 2008). Ancak Hindistan’daki kültürel çeşitlilik ve sosyal sınıf ayrımı Türkiye’den farklılık göstermektedir. Ülkede kast sisteminden kaynaklı ortaya çıkan tabakalaşma uzun yıllardır devam etmektedir. Bu açıdan her iki ülkedeki sosyokültürel yapının birbirinden oldukça farklı olduğu söylenebilir.

2.Eğitim politikaları, eğitim sisteminin yapılanması ve eğitim programlarının karşılaştırılması

Hindistan’da eğitim politikalarının temelinde “kalite, yenilik ve araştırma” ilkeleri yer almakta olup (Raj & Khare, 2020), ulusal eğitim politikasının oluşturulması, dezavantajlı grupların eğitime erişiminin sağlanması, eğitim fırsatlarının geliştirilmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmektedir (MOE, 2023). Benzer şekilde Türkiye’de de eğitim politikaları kapsamında milli, ahlaki ve kültürel değerleri benimseyen öğrenciler yetiştirmek, öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek sahibi olmaları için yetiştirmek, ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Türkiye’de 2017 yılında eğitim programlarında yapılan değişikliklerinden sonra günümüzde eğitim programlarında öğrencilere milli ve manevi değerler ile 21. yüzyıl yeterliklerinin kazandırılmasının önem kazandığı görülmektedir (Hamarat, 2019). Türkiye’de Milli Eğitimin Temel İlkelerinden Planlılık İlkesi kapsamında, eğitimde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkilerini geliştirmek amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Hindistan’da ise Ulusal Müfredat Kurulu, öğretim programının öğrencilerin çevresini ve kültürünü kapsayan bütünsel bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtmiştir (NCF, 2005; Akt. Ersöz, Abalı-Öztürk ve Demir, 2023). Ayrıca Hindistan’da yapay zeka okuryazarlığına önem verilmekte (UNESCO, 2022), eğitim ile teknolojinin bütünleştirildiği bir eğitim sisteminin oluşturulması amaçlanmaktadır.

Hindistan’da dil, kast, inanç, cinsiyet, kültür ve gelenekler gibi sosyal ayrımlar Hindistan’da toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ve eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Türkiye, Dünya Ekonomik Forumu tarafından yayımlanan Küresel Cinsiyet Eşitsizliği raporuna göre 0.638 puan ile 146 ülke arasında 129.sıradadır. Hindistan, 0.643 puan ile Türkiye’nin iki sıra gerisinde olup 127. sıradadır (World Economic Forum, 2023). Türkiye önceki yıllara oranla cinsiyet eşitsizliğinde olumlu yönde değişim göstermektedir. Her iki ülkede de eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesine ilişkin politikaların geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Eğitime erişimin sınırlı olduğu bir ülkede gelişmenin ve kalkınmanın gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir.

3.Eğitim sistemi kademelerinin karşılaştırılması

Hindistan’da eğitim sisteminin merkezinde Hindistan Eğitim Bakanlığı bulunmaktadır (MOE, 2023). Hindistan Eğitim Sistemi hem federal hükümet hem de eyalet hükümetleri tarafından yönetilmektedir (Raj ve Khare, 2022). Türkiye’de ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) merkezden yönetilen tüm eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinden sorumludur (Eurydice, 2019). Hindistan’da okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitim sistemi kademeleri 5+3+2+2 şeklindedir. Ülkede okul öncesi eğitim zorunlu olmayıp, 6-14 yaş arasındaki öğrencileri kapsayan 5 yıl ilköğretim ve 3 yıl ortaokul olmak üzere sekiz yıllık ilköğretim kademesi ücretsiz ve zorunludur (Coşkun, 2022). Ülkede ortaöğretim iki yıl genel/alt ortaöğretim, sonraki iki yıl yüksek ortaöğretim olmak üzere dört yıllık eğitimden oluşmaktadır (Scholaro Database, 2023). Ülkede yükseköğretim kurumlarında eğitim; genel eğitim, mesleki eğitim ve uzmanlık eğitimi şeklinde olmaktadır (Jahan & Selvarani, 2015). Türkiye’de de Hindistan’a benzer şekilde okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Ancak okul kademelerindeki eğitim süresi farklılık göstermekte olup, Türkiye’de 4+4+4 olarak ifade edilen 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl ortaöğretim kademesi olmak üzere 12 yıllık zorunlu eğitim kademesi bulunmaktadır (SGB, 2018).

Türkiye’den farklı olarak Hindistan’da yalnızca ilköğretim zorunlu eğitim kapsamında olup ortaöğretim zorunlu değildir. Kısacası, Türkiye’de Hindistan’dan farklı olarak zorunlu eğitim süresi daha uzundur. Türkiye’de ortaöğretimin tamamlanmasının ardından yükseköğretim kademesinde öğrencilerin üniversite eğitimini tamamlayabileceği kurumlar bulunmaktadır. Yükseköğretim ortaöğretim kademesinin tamamlanmasının ardından en az iki yıllık yükseköğretim eğitimi veren kurumlarda gerçekleştirilmektedir (Kılıç ve diğerleri, 2015). Üniversiteler, meslek yüksekokulları, yüksek teknoloji enstitüleri ve üniversite dışı diğer yükseköğretim kurumlarında (yüksek polis ve askeri okullar ve akademiler) yükseköğretim hizmetleri gerçekleştirilmektedir (Eurydice, 2023). Her iki ülkenin eğitim sistemi kademeleri incelendiğinde zorunlu eğitim süresinin Hindistan’da 8 yıl, Türkiye’de 12 yıl olduğu görülmektedir. Ayrıca Hindistan’da özel okulların sayısı dikkat çekici ölçüdedir. Özellikle, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesinde özel öğretim daha yaygındır (Scholaro Database, 2023). Türkiye’de ise eğitim öğretim faaliyetleri büyük ölçüde devlet okulları tarafından gerçekleştirilmektedir.

SONUÇ

Hindistan gelişmiş yazılım teknolojisine sahip olmasına karşın ülkedeki eğitim eşitsizliklerine henüz bir çözüm bulabilmiş değildir. Ülkede cinsiyet ve sosyal sınıf ayrımından dolayı eğitime erişimde öğrenciler güçlük yaşamaya devam etmektedir. Bir taraftan yazılım ve bilgi iletişim teknolojilerine önemli ölçüde yatırım yapılarak bu yeni teknolojilerin eğitime entegre edilmesi üzerine çalışmalar yapılırken diğer yandan dezavantajlı grupların eğitime erişimindeki problemler devam etmektedir. Bunun sebebinin ülkedeki gelir eşitsizliği olduğu düşünülmektedir. Ülkede toplumsal sınıf ayrımı, kast, din ve inançlar ve kültürel farklılıklardan dolayı toplumsal ayrımlar devam etmektedir. Bu toplumsal ayrımların yanı sıra ülkede nüfusun yoğun olması da eğitime erişimde güçlüklerin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda yüksek gelir grubuna sahip bir kesim teknoloji temelli, nitelikli eğitime erişirken, düşük gelir grubuna sahip bireyler henüz temel eğitime ulaşmakta güçlük çekmektedir. Dünyanın ileri gelen teknolojilerine sahip olan Hindistan’da öncelikle temel düzeydeki eğitim eşitsizliklerinin giderilmesinin önemli olduğunu düşünülmektedir. Tüm bireylerin eğitime eşit bir şekilde erişiminin sağlanması ve özellikle kız çocuklarının eğitime erişiminin önündeki engellerin giderilmesi önem teşkil etmektedir.

Türkiye için bu durum değerlendirildiğinde Türkiye henüz Hindistan gibi dünyada önemli yazılım teknolojileri geliştiren ülkeler arasında yer almamaktadır. Türkiye’de yeni yeni teknolojinin eğitime entegre edilmesine yönelik projeler ve çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda eğitimde eşitsizliklerin giderilmesine, dezavantajlı grupların ve kız çocuklarının eğitime erişimine yönelik politikalar geliştirilmektedir. Türkiye’de çağın gerekliliklerine ayak uydurabilen ve küreselleşen dünyada gelişen teknolojilere uyum sağlayabilecek eğitim programının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Okulların teknoloji temelli eğitime uygun şekilde donatılması ve eğitim programlarının teknoloji ile bütünleşen bir biçimde revize edilmesi gereklidir. Hindistan ile karşılaştırıldığında eğitim, teknoloji ve inovasyon açısından Türkiye’nin birkaç adım geride olduğunu ve bu kapsamda çeşitli projeler yaparak, eğitime ayrılan bütçeyi doğru şekilde kullanarak dünyanın teknolojide ileri gelen ülkeleri arasında yer alabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de Hindistan’a benzer şekilde yüksek teknoloji enstitülerinin sayısı artırılarak ve ulusal bazda bu okullarda yapılan projeler ve uygulamalar desteklenerek eğitimde yenilik ve gelişme sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş. ve Baysal, Z. N. (2008). Türkiye ve Avrupa Birliği’ne üye bazı ülkelerin eğitim yapıları ve yönetimleri açısından karşılaştırılması. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 16(1-2), 1-23.
- Agrawal, T. (2014). Educational inequality in rural and urban India. *International Journal of Educational Development*, 34, 11-19. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.05.002>
- Alexander, R., Broadfoot, P. & Phillips, D. (Ed.). (1999). *Learning from comparing: new directions in comparative education research: volume 1: contexts, classrooms and outcomes*. Oxford: Symposium.

- Arık, B. M. ve Akay, S. S. (2023). Kız Çocukların Eğitim Hakkı. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/09/KizCocuklarinEgitimHakki.pdf> Erişim Tarihi: 22.11.2023.
- Arnone, R. F. (2003). Introduction: Reframing Comparative Education. R. F. Arnone, C. Alberto & A. Torres (edt.) In *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (1-24). London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Akyol, B. & Yeşilbaş-Özenç, Y. (2021). Singapur ile Türkiye’de okul yöneticisi ve öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *TEBD*, 19(2), 904-925. <https://doi.org/10.37217/tebd.919484>
- Akyol, B. & Yeşilbaş-Özenç, Y. (2023). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2014). *Introduction*. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds), *Comparative Education Research, Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer.
- Coşkun, B. (2022) Hindistan eğitim sistemi. *Alanyazın* 3(1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.85.102>
- Cowen, R. & Kazamias, A. M. (2009). *International handbook of comparative education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Crossley, M. & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education: Globalisation, Context and Difference*. Routledge.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye’deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Çobanoğlu, R. & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Damar, M. (2022). Yazılım Sektörünün İki Lider Ülkesi Hindistan ve İrlanda, Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Öneriler. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 29-52.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Euronews (2022). IMF verileri güncellendi: Türkiye dünyanın kaçınıcı büyük ekonomisi? <https://tr.euronews.com/2022/11/22/imf-verileri-guncelledi-turkiye-2021-ve-2022de-dunyanin-en-buyuk-20-ekonomisi> Erişim Tarihi: 01.12.2023.
- Euronews (2023). Culture News. <https://www.euronews.com/culture/2023/09/09/will-india-be-renamed-bharat-heres-some-countries-change-their-name> 30.11.2023.
- Eurydice (2019). Turkey Overview. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/> Erişim Tarihi: 02.10.2019.
- Eurydice (2023). Overview: Türkiye. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/overview> Erişim Tarihi: 01.02.2023.
- Ersöz, S., Abalı-Öztürk, Y. ve Demir, M. K. (2023). Türkiye ve Hindistan ilköğretim 4. sınıf matematik dersi öğretim programlarının program öğeleri bağlamında karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 635-654.
- Göçer, G. (2015). Karşılaştırmalı Eğitim (Dünya Ülkelerinden Örneklerle). A. Türkoğlu (Ed), *Hindistan Eğitim Sistemi* içinde (ss.227-244). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gupta, B. & Dubey, S. (2019). Contemporary Issues and Challenges in the Indian Education System. *International Journal of Engineering and Management Research*, 9(1), 190-194. <https://doi.org/10.31033/ijemr.9.1.05>
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye’nin Eğitim Politikaları*. İstanbul: Seta Yayınları.
- Hoque, I. (2022). Higher Education System in India: Emerging Issues and Prospects. *Journal of Survey in Fisheries Sciences*, 9(1), 336-340.
- IndiaTimes, (2023). Different Cultural Aspects of India. <https://www.indiatimes.com/explainers/news/explained-the-cultural-diversity-of-india-607412.html> Erişim Tarihi: 30.11.2023.

- Institute of Management Study (2021). Indian Cultural Diversity: The True Beauty & Essence of India. <https://ims-cal.org/wp-content/uploads/2021/10/VOICES-OCT-2021.pdf> Erişim Tarihi: 30.11.2023.
- Jahan, K. K. & Selvarani, D. C. (2015). Higher Education in India: Issues and Challenges. International Conference on Humanities, Literature and Management (ICHLM'15) Jan. 9-10, 2015 Dubai (UAE).
- Jyothi, A. (2022). Primary Education In India: Progress And Challenges. *International Journal of Novel Research and Development (IJNRD)*, 7(12), 719-723.
- Khakpour, A. (2013). Methodology of Comparative Studies in Education. *Contemporary Educational Researches Journal*, 2(1), 20-26.
- Kılıç, A. F., Yurdabakan, A., Kılıç, A., Özoğlu, M., Gülabacı, M., Selçuk Süzme, P., Yıldız, R., Güzel, S. ve Canbolat, Y. (2015). Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim, E. Türk (Ed.). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Know India (2023). States and Union Territories. <https://knowindia.india.gov.in/states-uts/> Erişim Tarihi: 18.11.2023.
- Kumar Choudhury, P., Joshi, R. & Kumar, A. (2023). Regional and socioeconomic inequalities in access to pre-primary education in India: evidence from a recent household survey. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(13), 2-25. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00117-4>
- Küçükali, R., Coşkun, H., Genç, M. O. ve Tuğrul, M. V. (2021). Eğitim Felsefesi, R. Küçükali, K. Kahveci, Ş. Ada, R. Çakır ve G. Kadan (Ed.). *Asya Pasifik Ülkeleri Eğitim Sistemleri* içinde Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mazlum, M. M. (2018). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. A. Balcı (Ed.), *Hindistan Eğitim Sistemi* içinde (ss.437-456). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği. Resmi Gazete Tarihi: 11/09/2014, Sayısı: 29116. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/12024357_tasimayonetmeliği.pdf Erişim Tarihi: 01.02.2023.
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019–2023 Stratejik Planı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_Bakanl_YYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf Erişim Tarihi: 22.11.2023.
- MEB (2023a). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 21.11.2023.
- MEB (2023b). Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı. <https://www.aile.gov.tr/media/132816/turkiye-cocuk-haklari-strateji-belgesi-ve-eylem-planı-2023-2028-dijital.pdf> Erişim Tarihi: 22.11.2023.
- MEB (2023c). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tkb.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 23.11.2023.
- Mercan, A. N. ve Bozkurt, A. (2023). Dünyada Eğitim Sistemleri ve Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları. F. Avcı ve Ö. Ateş (Ed.). *Hindistan'da Eğitim Sistemi ve Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (ss. 233-274). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete Tarihi: 24/6/1973, Sayısı: 14574. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> Erişim Tarihi: 01.02.2023.
- Ministry of Education (MOE, 2023). Ministry of Education, Government of India. <https://www.education.gov.in/> Erişim Tarihi: 15.11.2023.
- Ministry of Women & Child Development, (2023). <https://wcd.nic.in/> Erişim: 16.11.2023.
- Mission Inovation (2023). Our members: India. <https://mission-innovation.net/our-members/india/> Erişim Tarihi: 30.11.2023.
- MOE Annual Report (2021). Government of India, Ministry of Education, Department of Higher Education and Department of School Education & Literacy, Annual Report (2021-2022). https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/annual_report_eng.pdf Erişim Tarihi: 16.11.2023.
- National Council of Educational Research & Training, (2023). <https://ncert.nic.in/about-us.php?ln=en> Erişim Tarihi: 16.11.2023.

- National Portal of India, (2023a). Governance & Administration. <https://www.india.gov.in/topics/governance-administration> Erişim Tarihi: 30.11.2023.
- National Portal of India, (2023b). Agriculture. <https://www.india.gov.in/topics/agriculture> Erişim Tarihi: 30.11.2023.
- Nayar, U. (2002). Education of girls in India: An assessment. In India Education Report (pp.35-46), R. Govinda (Ed.). New Delhi: National Institute of Educational Planning and Administration and Oxford University Press.
- NCF, (2023). National Steering Committee for National Curriculum Frameworks. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/infocus_slider/NCF-School-Education-Pre-Draft.pdf Erişim Tarihi: 18.11.2023.
- Neff, K. A., Lauwerys, J. A. & Varış, F. (1979). *Mukayeseli eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Nicholson, B., & Sahay, S. (2008). Human resource development policy in the context of software exports: case evidence from Costa Rica. *Progress in Development Studies*, 8(2), 163-176.
- Raj, U.& Khare, S. H. (2020). Indian Education System In Fight Against Covid-19 Pandemic. In Ljupka Naumovska (Ed.), *The Impact of COVID19 on the International Education System* (pp.87-96). Proud Pen. https://doi.org/10.51432/978-1-8381524-0-6_6
- Scholaro Database, (2023). Education System in India. <https://www.scholaro.com/db/Countries/India/Education-System> Erişim Tarihi: 18.11.2023.
- SGB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Türk Eğitim Sistemi. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2018/Tes_2018.pdf Erişim Tarihi: 01.02.2023.
- Shaguri, O. R. (2013). Higher Education in India: Access, Equity, Quality. Access Equity Diversity and Inclusion in Higher Education, GASP. EAN World Congress Scholar.
- Singh, W. (2018). Higher Education in India: Issues and Challenges. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*, 15(5), 567 – 570.
- Solanki, D. K., & Sinha, K. (2017). Innovation and Development in Information Technology in India: Specific to Software Industry. *Journal of Technology Management for Growing Economies*, 8(2), 129-144.
- Statista, (2023). Demographics of India - statistics & facts. <https://www.statista.com/topics/10801/demographics-of-india/#editorsPicks> Tarihi: 18.11.2023.
- Studylib (2014). Private sector's contribution to K-12 education in India - Current impact, challenges and way forward. <https://studylib.net/doc/10377286/private-sector%E2%80%99s-contribution-to-k-12-education-in-india> Erişim Tarihi: 25.11.2023.
- Sunny, N. A. (2021). Intelligent Technologies for Science and Engineering. In *Indian Education System* (pp.139-150). Krishna Publication House.
- Şimşek, A. ve Kartal, S. (2019). Türkiye Eğitim Sisteminin Amaçlarında Felsefi Akımlar. *Journal of International Social Research*, 12(65), 873-880. DOI: [10.17719/jisr.2019.3500](https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3500)
- Toytok, E.H. (2017). Perception of Mobbing by Teachers and Organizational Depression: A Correlational Model Study, *Universal Journal of Educational Research*, 5(12A): 168-175,
- Tuncel, M. (2023). Türkiye Coğrafyası. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/turkiye_cografyasi Erişim Tarihi: 30.01.2023.
- Turan, M. (2018). Türkiye'nin Yeni Yönetim Düzeni: Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi. *Social Sciences Research Journal*, 7(3), 42-91.
- TÜBİTAK ULAKBİM, (2023). FATİH. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/projelerimiz/fatih> Erişim Tarihi: 21.11.2023.
- TÜİK (2023a). Dünya Nüfus Günü, 2023. <https://cuq.in/Jzpw> Erişim Tarihi: 23.11.2023.

- TÜİK (2023b). İşgücü İstatistikleri, Eylül 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Eylul-2023-49388> Erişim Tarihi: 23.11.2023.
- TÜİK (2023c). Uluslararası Göç İstatistikleri, 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2022-49457> Erişim Tarihi: 23.11.2023.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları. S. Aynal (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Nedir?* içinde (2-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- UNESCO (2022). State of the education report for India: Artificial intelligence in education; here, there and eveywhere. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382661?posInSet=36&queryId=6ff68401-9251-4149-b333-0c7e4095db44> Erişim Tarihi: 16.11.2023.
- UNESCO (2023). Education Inequalities: India. <https://www.education-inequalities.org/countries/india> Erişim Tarihi: 18.11.2023.
- UNICEF (2023). Education: India. <https://www.unicef.org/india/what-we-do/education> Erişim Tarihi: 15.11.2023.
- Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, (2005). Resmî Gazete Tarihi: 31.12.2005, Sayı:26040. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=9768&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> Erişim Tarihi: 02.02.2023.
- Woldometers (2023). Population: India. <https://www.worldometers.info/world-population/india-population/> Erişim Tarihi: 18.11.2023.
- World Bank (2023a). GDP Per Capita: India. <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=IN> Erişim Tarihi: 18.11.2023.
- World Bank (2023b). Dünya Bankası Türkiye. <https://www.worldbank.org/tr/country/turkey/overview> Erişim Tarihi: 23.11.2023.
- World Economic Forum, (2023). Global Gender Gap Report 2023. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf Erişim Tarihi: 22.11.2023.

BÖLÜM 13

HASTA KABUL VE TIBBİ KAYIT YÖNETİMİ

Yeliz CANKURTARAN¹

Özet

Hasta danışmanı, sağlık kurumuna başvuran hastaların randevularını oluşturan, hastalıkla ilgili bölüme yönlendirme yapan kişidir. Tıbbi kayıtlar doktorların tanı koymasında, istatistik çalışmalarında, bakımın devamlılığını sağlamada önemli oldukları için tıbbi kayıt yönetimini ele almak gerekir. Bu çalışmanın amacı, hasta kabul ve tıbbi kayıt yönetimi kavramlarının tanımları yapmak ve tarihsel süreçte incelenen kuramsal altyapısını araştırmaktır. Çalışmanın sonunda ise, hasta kabul ve tıbbi kayıt yönetiminin açısından önemi çerçevesinde değerlendirmeler yapılmıştır. Bu araştırma derleme çalışmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Hasta kabul, tıbbi kayıt, tıbbi kayıt yönetimi

GİRİŞ

Hasta danışmanı, sağlık kurumuna başvuran hastaların randevularını oluşturan, hastalıkla ilgili bölüme yönlendirme yapan kişidir. Hasta danışmanları devlet hastaneleri ya da özel hastanelerde çalışabilir. Hasta danışmanları hem hastanın yakınlarına gerektiğinde danışmanlık yapar, hem de hastaları yönlendirir. Hasta danışmanının asıl görevi, hasta kaydını tam olacak şekilde oluşturmaktır. Ayrıca özel sağlık kuruluşlarında faturalamada da görev alırlar.

Hasta kabul elemanı olmak için; hasta giriş-çıkış işlemleriyle ilgili ilke ve kuralları bilmek, Microsoft Office programlarına hâkim olmak ve Tıbbi Sekreterlik ve Hasta Kabul Danışmanlığı eğitimi (Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan eğitim kurumları ya da üniversitelerin verdiği Tıbbi Sekreterlik ve Hasta Kabul Danışmanlığı Eğitimi) almış olmak gerekmektedir.

Hasta kabul elemanı olan kişiler, güçlü iletişim kurma özelliğine sahip olmalı, kriz durumunu etkili bir şekilde yönetebilmeli, sayısal alanda becerikli olmalı, ekip çalışmasına önem vermeli ve sorumluluğunun farkında olmalıdırlar (<https://istanbulbogazicienstitu.com>). Hasta kabul elemanları tıp merkezleri, özel hastaneler, üniversite ve araştırma hastaneleri, aile hekimliği merkezleri, semt poliklinikleri, devlet hastaneleri, ağız ve diş sağlığı merkezleri ve tıbbi laboratuvarlarda çalışabilirler. Hasta kabul görevlilerinin çalışma saatleri kurumlara göre farklılık göstermektedir (<https://www.kariyer.net>).

Kamu hastanelerinde çalışan hasta kabul elemanlarının mesai saatleri 09.00-16.00'dır. Farklı vardiya sistemiyle çalışan hasta kabul elemanları da vardır. Ayrıca hasta kabul elemanları çalıştıkları bölümün dışında diğer birimlere destek olarak görevlendirilebilirler (<https://www.kariyer.net>).

Sağlık sektöründeki gelişmeler yeni personel ihtiyacına neden olmuştur. Eskiden sağlık sektöründe çalışan personelin pozisyonları az olduğu için görev tanımları geniştir. Ancak gereksinime bağlı olarak bu görev tanımlarının dağıtılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bundan dolayı sağlık sektöründe yeni iş imkânları ve kolları doğmuştur. Bu kollardan birisinde hasta kabuldür.

Hasta kabul, sağlık kuruluşlarında hasta ve hasta yakınlarının ön kabulünü yapan personelleridir. Bu personeller hastaları karşılarlar, onlarla iletişim kurarlar ve onlara destek olurlar. Bunun yanında hasta ve hasta yakınlarını birçok konuda bilgilendirirler. Hastanın sağlık kuruluşlarına giriş çıkışlarını yaparlar, kliniklere yönlendirme ve farklı faaliyetlerde hizmet verirler.

Önceden sağlık yönetmelik ve mevzuatlarına göre, üniversitelerin tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik, hasta kabul gibi 2 yıllık ön lisans bölümlerinden mezun olanlar bu mesleği icra

¹Sorumlu yazar: Dr. Yeliz Cankurtaran, Amasya Üniversitesi, Amasya, yeliz.cankurtaran@amasya.edu.tr. ORCID: 0000-0003-0030-3354

ederlerdi. Fakat şimdi özel veya devlet kurumlarının verdiği kurslar ve sertifikalar bile hasta kabul personeli olmak için yeterlidir (www.kursvemeslekakedemi.com).

Tıbbi kayıtlar, ortaya konulan standartlara uygun veri toplamak ve iyi bir kalite sistemi oluşturmak için tıbbi kayıtlar tutulur. Kişilerin doğum öncesinden başlayıp ölünceye kadar, sağlık kayıtlarının düzenli olması, tam tutulması ve kaydedilmesi, sağlıklı bir hayat sürdürebilmek için çok önemlidir. Hastanın tedavisinin güvenle yapılması ve ileride ortaya çıkabilecek davalarda delil özelliği taşıması nedeniyle tıbbi kayıtlar tutulmaktadır (Ankara Üniversitesi (UZEM)).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Tıbbi Kayıtların Önemi

Tıbbi kayıtların önemi aşağıda belirtilmiştir:

- Hastanın hastalığının prognozunu gösterir.
- Hasta ile hekim arasında iletişimi sağlar.
- Daha sonra hastayı takip edecek sağlık personellerine hasta hakkında bilgi verir.
- Sağlık hizmetlerinin kalitesini değerlendirmek için kullanılır.
- Hemşirelerin eğitiminde kullanılır.
- Sağlık kurumlarını yasal olarak korur.
- Tıbbi araştırmalar için önemli bir veri kaynağıdır.
- Kamu araştırmaları için veri sağlar.
- Finansman politikasında önemli rol oynar (Etgü ve Güçlü, 2022).

Tıbbi Kayıtlardan Doğan Sorumluluk

Sağlık çalışanları hem kayıtların doğruluğundan hem de tutulmasından sorumludurlar. Kayıtları tutan kişiler, kayıtların tam olması konusunda gerekli özeni göstermelidir. Dosyalardaki bilgiler hastanın bilgileridir. Sağlık personelleri bu dosyaların gizliliğinden sorumludurlar (Etgü ve Güçlü, 2022).

Tıbbi Kayıt Türleri

Tıbbi kayıt türleri yönetime göre, kaynak odaklı ve problem odaklı olmak üzere ikiye ayrılır. Kullanılan materyale göre kâğıt veya elektronik olarak iki kısımda incelenir. Kaynak odaklı kayıtlar, tıbbi bakım sağlayan hizmetlere göre düzenlenir. Probleme yönelik tıbbi kayıt yöntemi ise tedaviden sorumlu doktorun değerlendirmesinin ele alındığı, mantıksal düşüncüyü ortaya koyan yöntemlerdir (Yalçın, 2014).

Tıbbi Kayıtların Analizi

Düzenli ve tam olarak tutulan hasta dosyası, hastaya iyi bir bakım verildiğinin göstergesidir. Hasta dosyasından verimli bir şekilde faydalanmak için ilkelere göre düzenlenmeye dikkat edilmelidir. Hasta dosyalarının niceliksel analizi, hasta dosyaları arşivindeki eksik dosyalar bölümünde çalışan personelin, dosyanın evraklarının tam olup olmadığı kontrol etmek için gerçekleştirdikleri analizdir.

Hastalar taburcu olduktan sonra hasta dosyaları arşive gönderilir ve eksik dosyalar bölümündeki personel dosya içerisinde bulunması gereken rapor ve formları sıraya koyar, yapar ve eksiklik varsa bunları düzeltir ve standartlara göre kayıt analizini yapar. Hasta dosyalarının niteliksel analizini yönden incelenmesini ise hastanın tedavisinden sorumlu doktor yapar. Niteliksel analizde;

- Tıbbi kayıtlar doğru ve tutarlı mı?
- Sağlık kuruluşuna yatırım uygun mu?

- Kayıtlar ve formlarda eksiklik var mı?
- Kararlar bulgular tarafından destekleniyor mu?
- Kayıtlar tam ve zamanında tutulmuş mu? sorularına yanıt aranır.

Niteliksel analiz hastaya yapılan tedavi ve bakım hizmetinin kalitesini yükseltmek amacıyla yapılır (Yataklı Tedavi Kurumları Tıbbi Kayıt ve Arşiv Hizmetleri Yönergesi).

Hasta Dosyalarının Kullanıcıları ve Kullanım Alanları

Hasta dosyalarının kullanıcıları ve kullanım alanları aşağıda sıralanmıştır:

- Akreditasyon kurumlarında (sağlık kurumlarının hizmet kalitesini belirlemek için),
- Mahkemelerde (adli vakaların incelenmesinde),
- Sigortacılıkta,
- Eğitim kurumlarında (var olan programı incelemek için),
- Hastalar (sağlık hizmeti ve maddi kısmı hakkında bilgi almak için),
- Hekimler (hastanın tanı ve tedavilerini planlayıp meslektaşlarla paylaşmak için),
- İşverenler (işin riskine bağlı tedbir almada ve sigorta planlaması yapmak için),
- Hastane yönetimi (kalite ve personelle ilgili planlamalarda),
- Tıp ve sosyal araştırma kurum ve kuruluşları (epidemiyolojik araştırmaların yapılmasında),
- Halk sağlığı birimleri (hastalık etkenlerinin ortaya çıkarılması için planlama yapılmasında),
- Devlet hizmetleri (sağlığa ayrılacak bütçenin miktarının belirlenmesi ve planlama yapılmasında) ve
- Kredi kurumları (sağlık kuruluşunun kredi ihtiyacını gidermek amacıyla ödeme gücünün belirlenmesinde) (<https://avys.omu.edu.tr>).

Hasta Dosyalarının Sorumluluğu

Sağlık Bakanlığı Yataklı Tedavi Kurumları İşletme Yönetmeliği'ne göre, hasta dosyaları arşivinin, kurulması, çalıştırılması ve denetlenmesinden başhekim ve hastane müdürü sorumludur. Sağlık Bakanlığı tarafından hazırlanan bu yönetmelik bakanlığa bağlı bütün kurumlar için geçerlidir. Hastane yönetiminin tıbbi dokümantasyonla ilgili sorumluluğu, personel sağlanması ve eğitimi, kayıtların oluşturulması, düzenlenmesi ve saklanması, hasta dosyaları arşivi oluşturulması, dokümantasyon hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanılmasının sağlanması, ilgili komiteler ile denetimin sağlanması şeklinde özetlenebilir (Yataklı Tedavi Kurumları Tıbbi Kayıt ve Arşiv Hizmetleri Yönergesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönerge).

Sağlık Kayıtlarını Tutarken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Kayıtları tutarken hata yapılmışsa, hata yapılan yazı alttan görünecek şekilde üzeri çizilir, doğrusu yanına yazılır. Yazan kişinin ad ve soyadı, tarih ve saat kaydedilir. Hasta dosyalarının anlaşılır olması için okunaklı olmasına özen gösterilmelidir.

Buna bağlı olarak kompozisyon tarzında yazılar tercih edilmemelidir, bunun yerine çeteleme, işaretleme ve bilgisayarda yazma yöntemleri seçilmelidir. Sağlık kuruluşlarına yeni bir hasta geldiğinde doktor, hastanın daha önceki tıbbi bilgilerini görmek ister. Ayrıca hastanın eski tıbbi kayıtlarının tedaviden sorumlu doktor tarafından incelenmesi etik açıdan gereklidir.

Tıbbi kayıtlarda kısaltma yaparken bütün sağlık profesyonellerince bilinen kısaltmalar kullanılmalıdır. Aksi takdirde yanlış anlamaya bağlı hatalar ortaya çıkabilir (Ankara Üniversitesi (UZEM)).

Kayıtların Niteliği

Hasta kayıtlarının sahip olması gereken özellikler aşağıda kısaca belirtilmiştir:

- Tıbbi kayıtlar kanıt özelliği taşıması nedeniyle önemli belgelerdir.

- Kayıtlar düzenli ve ayrıntılı tutulmalıdır, okunaklı olmalıdır.
- Yasal bir belge özelliği taşıdığı için tıbbi kayıtları tutmak zorunludur.
- Kayıtlarda saati kaydetmek kişinin o saatte nerede olduğunu ispatlar ve adli olaylarda çok önemlidir.
- Kayıtlarda değişiklik yapılması ceza kanununda suç teşkil eder.
- Resmi olan ya da olmayan bütün kurumlar kayıt tutmalıdır.
- Gerçek dışı kayıtlar ceza kanununca suçtur (Ankara Üniversitesi (UZEM)).

Tıbbi Kayıt Tutulurken Dikkat Edilmesi Gerekilen Hususlar

Tıbbi kayıt tutulurken dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda sıralanmıştır:

- Hasta dosyasına kayıtları mevzuatın ve hastane politikalarının uygun gördüğü kişiler yapmalıdır.
- Tüm girişlerde işlemi yapan kişinin, kimliği, imzası ve tarih yazılmalıdır.
- Yönetim kurulu, tıbbi kadro, iç talimatları, kuralları ve düzenlemelerinin, tıbbi kayıtların muntazam, zamanında hazırlanması ve tamamlanması ile ilgili müşterek ve bireysel sorumluluğun belirtilmesini temin etmelidir.
- Hastaneye ait, onaylı bir kısaltma ve sembol listesi olmalıdır ve teşhislerde sembol ya da kısaltmalar kullanılmamalıdır.
- Bilimsel ve yönetsel açıdan gereken tüm bilgileri içermelidir.
- Formların standartlık özelliğine ve gereken sayıda olmasına özen gösterilmelidir.
- Formların, istatistiksel incelemeler ve bilgisayara aktarılması açısından uygun şekilde hazırlanması gereklidir.
- Bütün bilgiler tam ve gerçek bir biçimde kaydedilmelidir ve bunun için gereken önlemler alınmalıdır.
- Kayıtlar anında tutulmalıdır.
- Hasta adı ve dosya numarası hasta kaydındaki her sayfada olmalıdır.
- Kaydı kim yapmışsa kimliği açıkça belirtilmelidir.
- Bütün kayıtlarda tarih bulunmalıdır.
- Problem listesinde önemli hastalıklar ve tıbbi durumlar problem listesinde yer almalıdır.
- Özgeçmişte geçirilen önemli hastalıklar, ameliyatlar ve kazalar not edilmelidir.
- 14 yaşından büyük hastalarda alkol, sigara ve madde kullanımı mutlaka sorgulanmalıdır.
- Hastanın hikâyesi ve fiziksel muayeneyle ilgili yeterli bilgisi yer almalıdır.
- Bütün test ve tetkikler sağlıklı bir şekilde kaydedilmelidir.
- Tanılar ve tedavi planı bulgularla uyumlu olmalıdır.
- Bir önceki vizitte çözülememiş problemler varsa sonraki vizitelerde ele alınmalıdır.
- Aşırı ya da yetersiz konsültan kullanımı gözden geçirilmeli ve konsültan notu da dosyaya eklenmelidir.
- Laboratuvar, konsültasyon ve diğer görüntüleme raporları tekrar ele alınmasını sağlayacak biçimde saklanmalıdır.
- Aşılama ile ilgili kayıtlar yer almalıdır (<https://dspace.ankara.edu.tr>).

Yataklı Tedavi Kurumları İşletme Yönetmeliğine Göre Kayıtlar

Yataklı tedavi kurumları işletme yönetmeliğine göre kayıtlar aşağıdaki şekilde yapılmalıdır:

- Kesin teşhis konulmadan gözlem kâğıtlarına teşhis yazılmamalıdır.
- Hasta giriş kâğıdına muhtemel teşhis yazılabilir.
- Hasta yatağına yatırıldıktan sonra en kısa süre içinde ilgili doktorlar tarafından muayene edilmeli ve gereken laboratuvar tetkikleri yapılarak sonuçlar dosyaya yazılmalıdır.
- Hastanın müşahedesi, ilgili tabipler tarafından 24 saat içinde tamamlanmalıdır.
- Müşahedeyi yalnızca doktorlar alabilir.
- Müşahedelerin okunaklı ve ayrıntılı yazılması önemlidir.
- Müşahedeler, başhekim tarafından zamanında ve yöntemine uygun yapıp yapılmadığı kontrol edilmelidir.

Hasta Hakları Yönetmeliğine Göre Tıbbi Kayıtlar

Hasta, sağlık durumu ile ilgili bilgiler bulunan dosyayı ve kayıtları, doğrudan veya vekili veya kanuni temsilcisi vasıtası ile inceleyebilir ve bir suretini alabilir. Bu kayıtlar, sadece hastanın tedavisi ile doğrudan ilgili olanlar tarafından görülebilir.

Hasta; sağlık kurumlarında bulunan kayıtlarında, eksik, belirsiz ve hatalı tıbbi ve şahsi bilgilerin tamamlanmasını, açıklanmasını, düzeltilmesini, nihai sağlık durumu ve şahsi durumuna uygun hale getirilmesini isteyebilir. Bu hak, hastanın sağlık durumu ile ilgili raporlara itiraz ve aynı veya başka kurum ve kuruluşlarda sağlık durumu hakkında yeni rapor düzenlenmesini isteme haklarını da kapsar (<https://www.mevzuat.gov.tr>).

Elektronik Sağlık/Hasta Kaydı (EHK)

Elektronik hasta kaydı ile ilgili bilinmesi gerekenler aşağıda sıralanmıştır:

- Hasta ile ilgili tüm bilgiler tek bir kayıt numarası ile ilişkilendirilmelidir.
- Sisteme girilen tüm hasta bilgilerine kurumun her yerinden ulaşılabilir.
- Hastaların yakınmaları ve tüm sağlık bakım süreci kaydedilmelidir.
- Tanısal süreçlerde bilgisayar yardımı sağlanabilmelidir.
- Bir bakım planı geliştirilip izlenebilmelidir.
- Sistem kullanılarak isteklerde bulunulabilmeli ve istek sonuçları otomatik olarak alınabilmelidir.
- Verilere kolayca ulaşım ve kullanma olanağı vermelidir.

Ayrıca bir elektronik hasta kayıt sistemi aşağıdaki fonksiyonları da desteklemelidir:

- Hasta randevuları (muayene, yatış, tetkik vb.)
- Yönetim fonksiyonları (finansal yönetim, malzeme yönetimi, insan kaynakları yönetimi)
- Otomatik hastalık ve tıbbi girişim kodlamaları
- Tanısal tetkik isteklerin üretilmesi ve iletilmesi

Bir elektronik hasta kayıt sisteminin ne olduğunun tam olarak anlaşılabilmesi için, ne olmadığının bilinmesi de çok önemlidir.

- Bir elektronik hasta kayıt sistemi sadece pasif bir veri tabanı değildir.
- Veri toplama formları ile toplanan verilerin bilgisayara girilmesi ile yaratılabilecek bir hasta kayıt sistemi değildir.
- Tıbbi kayıtların bir sekreter tarafından veya tarayıcı kullanarak elektronik ortama kaydedilmesi değildir.
- Sayılabilirlik, veri bütünlüğü ve güvenlik gereksinimlerinin karşılanamadığı bir sistem değildir (Cihan,2013).

Elektronik Hasta Kayıtlarının Sağladığı Avantajlar

Elektronik hasta kayıtlarının sağladığı avantajlar aşağıda belirtilmiştir:

- Elektronik kayıtlar sayesinde arşivde fiziksel alandan kazanç sağlanır.
- Hasta kayıtlarına çok daha hızlı bir şekilde ulaşılabilir.
- Aynı dokümana birden fazla kullanıcı aynı anda ulaşabilir.
- Diğer bilgi sistemleri ile bağlantıyı sağlar.
- Verilerin birleştirilmesini kolaylaştırır.
- Hasta kayıtlarının kurumdaki fiziksel hareketi olmadığı için kaybolma durumu olmayacaktır (Cihan,2013).

Elektronik Hasta Kayıtlarının Dezavantajları

Elektronik hasta kayıtlarının sahip olduğu dezavantajlar aşağıda belirtilmiştir:

- Kullanıcı alışkanlıkları çoğunlukla verileri kâğıt üzerine aktarmak gerektiğinde yine kâğıt üzerinde görmek yönündedir. Bu nedenle bilgisayar ortamı kullanıcılar tarafından hemen kabul görmemektedir.
- Elektronik kayıtlarda gereken güvenlik tedbirleri alınmalı ve yetkisi olmayan kişilerin hasta kayıtlarına ulaşmasına engel olunmalıdır.
- Bilgisayar alt yapısı sorun çıkarmayacak ve her an kullanılmaya hazır olacak şekilde yapılandırılmalıdır.
- Otomasyon sistemi kurumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek esneklikte olmalıdır.
- Otomasyon sistemine rağmen bazı dokümanların fiziksel olarak muhafaza edilmesi gerekmektedir (Cihan, 2013).

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu araştırma derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmalarında, belirli bir alan ve konudaki bilgi birikimi ve düşünsel oluşumlar aktarılır, başka araştırmacıların düşünce ve yaklaşımları özetlenir ve sentezlenir (Herdman,2006). Derlemeler, belirli bir konuda var olan literatürü gözden geçirerek, o konudaki bilimsel kanıtın güncel durumunu anlatan yazılardır (Erol, 2022).

Derleme çalışmalarında önce konuyu belirlemek önemlidir. Sonra çalışmanın taslağı (hikayesi) hazırlanarak, literatür taramasına geçilir. Literatür taraması yapılırken not almak ve referansları yazmak derleme yazmada kolaylık sağlar. Derleme çalışmaları metodolojik, tematik ve kronolojik dediğimiz sistematik şekilde olabileceği gibi, meta analiz şeklinde de yazılmış olabilir. Bu araştırmada tematik derleme kullanılmıştır (Aytekin, 2021).

Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Alan yazın taraması yapılırken tıbbi kayıt alanında makale yayımlayan dergiler saptanmış, bu dergilerdeki taramalar Türkçe ve İngilizce olmak üzere 3 anahtar kelime (tıbbi kayıt, hasta kabul, tıbbi kayıt yönetimi) kullanılarak yapılmıştır.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmanın amacı, hasta kabul ve tıbbi kayıt yönetimi kapsamında yayımlanan makaleleri yöntem bilim açısından ele almak ve hasta kabul ve tıbbi kayıt yönetimi alanında yayımlanan makaleleri tarihsel süreç içinde ele aldıkları konu açısından değerlendirerek gelecek eğilimlere de ışık tutmaktır. Literatürde hasta kabul ve tıbbi kayıt yönetimi ilişkin çalışmaların kısıtlı olması nedeniyle yapılan bu çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma, hasta kabul ve tıbbi kayıt yönetimi alanında yapılan çalışmaların tarihsel süreç içinde değişimine ışık tutması nedeniyle oldukça önemli bilgiler sunmaktadır.

Tıbbi kayıt, formlar ve hasta dosyalarıyla ilgili tertip ve düzen (standart) getirmektedir. Sağlık hizmetlerinin kalitesinin yükseltilmesinde ve kontrolünde kolaylıklar sağlamaktadır. Hastalığın teşhis ve tedavisinde karar verme sürecini kısaltarak hataların minimize edilmesini sağlamaktadır.

Hastaya daha önceki çeşitli sağlık kurumlarında verilen sağlık hizmetlerine ait bilgilerin birleştirilmesine imkân vermektedir. Hastanın önceki sağlık durumu ile ilgili bilgilerine kolayca ulaşılabileceğinden, gereksiz tahlil ve tetkik yapılmasını önleyerek masrafların azaltılmasını sağlamaktadır. İstatistiklerin güvenilir ve doğru veriler üzerinden yapılmasını sağlamaktadır.

Araştırmalara kolaylık sağlayarak araştırma yapma isteğinin artmasına ve araştırmaların doğru, güvenilir veriler üzerinden ve kolaylıkla yapılmasını sağlamaktadır. Özellikle mahkemelerden gelen yazılara zamanında verilen cevabi yazılar ile mahkemelerin daha kısa sürede karar vermesine yardımcı olmaktadır. Adli olaylarda veya mahkeme konusu olmuş tıbbi tedaviye yönelik dava ve olaylarda, sağlık çalışanlarına güvence vererek, onların gereksiz ve haksız suçlamalarında delil niteliği ile güvence içerisinde çalışmalarını sağlamaktadır.

Tıbbi belgelerin olmaması tedavi ve hizmet kalitesini zedelemektedir. Bilgisayarlı tıbbi dosyaya rağmen, kullanımı hala sınırlıdır ve tüm ülkelerin ulusal sağlık iletişim sistemleri yoktur. Bu nedenle hastalardan yanlarında buldukları belgeleri getirmeleri istenmektedir.

Sağlık hizmeti belgeleri veya uygulamada sıklıkla kullanılan hemşirelik belgeleri, bir hastanın tıbbi belgelerinin ve bir hemşirenin günlük çalışmasının ayrılmaz bir parçasıdır. Hastanede sağlık hizmetlerinin belgelenmesi, bütün sağlık hizmetlerinin kalitesinin sistematik olarak izlenmesi, planlanması ve değerlendirilmesi amacıyla, birey için tüm sağlık hizmeti süreci boyunca gerçekleştirilen tüm prosedürlere ilişkin verilerin kaydedilmesi anlamına gelir. Hemşirelik dokümantasyonu, ekip arasında bir iletişim aracı olarak hizmet eder ve sağlık hizmetlerinin kalitesi ve sürekliliği için büyük önem taşır.

Hemşire-tıp teknisyenleri arasında sağlık hizmetlerinin belgelenmesinin önemini ve amacını, hemşire-tıp teknisyenlerinin sağlık hizmeti verme sürecindeki uygulamalarını incelemek amacıyla yapılan araştırma, Saraybosna ve Travnik olmak üzere coğrafi olarak ayrı iki bölgede yürütülmüştür. Çalışmaya Saraybosna Üniversitesi Klinik Merkezi'nde çalışan 147 hemşire-teknisyen ve Travnik'teki genel hastanede çalışan 63 hemşire-teknisyen olmak üzere 210 kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak, keşfedici ve betimsel yöntem kullanılmıştır.

Betimsel araştırma için orijinal onaylı anket kullanılmıştır. Anket, Google Formlar aracılığıyla elektronik formda yanıtlayanların kullanımına sunulmuştur. Anket 15 Temmuz-15 Ağustos 2019 tarihleri arasında yapılmıştır.

Saraybosna Üniversitesi Klinik Merkezi'ndeki katılımcıların, Travnik General Hospital'daki katılımcılara göre, %97,6 oranında daha standart sağlık hizmeti belgeleri kullandığı saptanmıştır. Saraybosna Üniversitesi Klinik Merkezi'ndeki katılımcıların %68'i, Travnik General Hospital'da katılımcıların yalnızca %19'u belgelemenin hemşirelik hizmetlerinin değerlendirilmesine katkıda bulunduğuna inanmaktadır. Ayrıca en yaygın eksiklikler olarak, katılımcılar %74,3 ile departmanda bilgisayar teknolojisi eksikliğini, ardından %37,6 ile belge yönetimi için yeterli tesislerin olmadığı yanıtını vermişlerdir.

Araştırma sonucuna göre, katılımcıların çoğu (%95'inden fazlası) günlük uygulamalarında standartlaştırılmış sağlık hizmeti süreçlerini kullandığını, sağlık hizmetini belgelediğini, temel amacı bildiğini ve sağlık hizmeti göstergelerini izlediğini ifade etmişlerdir. Her iki çalışma grubunda da katılımcıların yarısından fazlası, sağlık hizmetlerinin belgelenmesinin çok zaman aldığı için sorun olduğunu belirtmişlerdir. Her iki gruptan da %30'a varan oranlarda, sağlık hizmeti belgelerindeki verileri herhangi bir amaçla kullanmadıklarını belirtmişlerdir (Clanak, 2020).

Araştırmacılara öneriler;

Hasta kabul ve tıbbi kayıt yönetimi kavramını esas alan nitel ve nicel yöntemler kullanılarak diğer çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Çalışmadan elde edilen veriler yazın taraması aracılığıyla toplanmıştır. Sonra yapılacak olan çalışmalarda farklı uygulamalar kullanılarak veriler elde edilebilir.

KAYNAKÇA

Cihan, S. (2013). *Hekimlerce kullanılan elektronik kayıt sisteminin değerlendirilmesi: Bir vakıf üniversitesi hastanesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.

Clanak, I. Z. (2020). Health care documentation management in hospital conditions. *Journal of Applied Health Sciences*, 6 (2), 201-218.

Erol, A. (2022). Derleme Yazmanın Temel İlkeleri, *Arch Neuropsychiatry*, 59, 1-2.

Etgü, A. A. & Güçlü, A. (2022). Hastanelerin tıbbi kayıtlardan doğan sorumlulukları, *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 127-136.

Herdman, E. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler,

Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 3(1), 2-4.

Yerlisu Lapa, T., Köse, E., & Günbayı, İ. (2018). Türkiye’de yapılan Rekreasyon Araştırmaları: Sistematik bir Derleme. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29(2), 87-102. <https://doi.org/10.17644/sbd.349989>

Yalçın, N. (2014). *Sağlık kuruluşlarında kalite ve akreditasyon açısından tıbbi kayıt sistemine yaklaşımlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

İnternet kaynakları

<https://avys.omu.edu.tr>

<https://www.kursvemeslekakademi.com>

<http://www.baskent.edu.tr>

<http://www.saglik.gov.tr>

<http://www.meb.gov.tr>

<http://fbe.atauni.edu.tr>

<https://www.ttb.org.tr>

<https://istanbulbogazicienstitu.com>

<https://www.kariyer.net>

Ankara Üniversitesi (UZEM)

Yataklı Tedavi Kurumları Tıbbi Kayıt ve Arşiv Hizmetleri Yönergesi

<https://www.mevzuat.gov.tr>.

<https://www.youtube.com> (Metin Aytekin,2021).

BÖLÜM 14

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YENİLİKÇİ DÜŞÜNME DÜZEYLERİ İLE FEN ÖĞRENMEYE YÖNELİK ÖZ- YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

Yeliz Nilüfer TERZİ², Nilgün YENİCE³

Özet

Bu çalışmanın amacı; öğrencilerin yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan farklı ortaokullarda öğrenim görmekte olan toplam 646 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini belirlerken okulların akademik başarısı, sosyo-ekonomik düzeyleri ve öğrenci nüfusu dikkate alınarak tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Ortaokul Öğrencilerinin İnovatif (yenilikçi) Düşünme Ölçeği (Aras, 2020) ve Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlik İnanç Ölçeği (Yaman, 2016) kullanılmıştır. Uygulama verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Yenilikçi düşünme düzeyleri ve Fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkileri açıklamak için Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin genel anlamda yenilikçi düşünmeye yönelik görüşlerinin ve fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, yapılan korelasyon analizi sonucuna göre öğrencilerin yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki % 57 düzeyinde pozitif ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme düzeyleri arttıkça fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançlarının da arttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçi düşünme, Fen öz-yeterlik inancı, Ortaokul öğrencileri.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, teknoloji ve bilim alanında çok hızlı değişimler ve gelişmeler yaşanmaktadır. Değişmekte ve gelişmekte olan yaşamımızda, eğitim süreçleri de derinden etkilenmektedir. Teknoloji ve bilim alanında meydana gelen bu değişim ve gelişimler, bilginin çağı olan 21. yüzyılda, eğitim sistemleri de dâhil olmak üzere sosyal, ekonomik ve kültürel yapılar üzerindeki etkileri birçok alanda kendini göstermektedir. Dolayısıyla ülkelerin hedefleri de bu doğrultuda; bireyleri teknoloji ve bilimdeki değişimlere uyum sağlaması açısından eğiterek bilgi toplumuna hazır hale getirmek olmuştur (Uşun, 2000). Bu bağlamda, bilgi ve teknoloji toplumlarının önemli özelliklerinden biri de eğitim sistemleridir. Bu toplumların gerektirdiği eğitim sistemleri, yaratıcı ve yenilikçi insanlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). Hızla değişen dünya şartlarında eğitim ve öğretimde, bilginin direkt öğretilmesinden ziyade, bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi, bireylerin problem çözme, işbirliği yapma, eleştirel düşünme, analitik düşünme, iletişim kurma, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, yaratıcılık gibi özelliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Farklı bir ifadeyle, değişime uyum sağlayacak ve değişimleri sürdürebilir kılacak öğrenen, düşünen ve üreten bireylerin, içinde yer aldığımız çağın gerektirdiği yenilikçi özelliklere sahip olması önem taşımaktadır (Uşun, 2000).

¹ Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiş olup, 31 Ağustos – 03 Eylül 2023 tarihleri arasında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi tarafından düzenlenen 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

² Sorumlu yazar: Yeliz Nilüfer Terzi, Aydın/Türkiye, tyeliznilufer@gmail.com, ORCID: 0009-0004-9308-8562,

³ Sorumlu yazar: Prof. Dr. Nilgün Yenice, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, nyenice@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7935-3110

Teknoloji ve bilimde meydana gelen değişim ve gelişimler neticesinde toplumların ileriye dönük yaşamlarından beklentileri de değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin değişime, güncel yeniliklere ve dönüşüme açık olması ile toplumların beklentileri karşılanacaktır (Uşun, 2000). Son yıllarda görülmektedir ki eğitim ve yenilik birbirine entegre olmuş iki kavramdır. Eğitim aracılığı ile öğretmenlerin, öğrencilerin ve toplumdaki bireylerin yenilikçiliğe yönelik tutum ve becerileri kazanması sağlanabilmektedir. Yenilikçilik aracılığı ile çağın gereğine uygun güncel ve etkili olan teknolojileri, öğretim yöntemleri, yaklaşımları ve teknikleri geliştirilebileceği görülmektedir. Dolayısıyla eğitim ve yenilik ilişkisi gelişim ve değişim çağında önemli bir yer tutmaktadır (Yazıcı, 2000).

Toplumun bilinçli bir duruma getirilmesinde ve yenilikçi düşünmenin bireylere kazandırılmasında en iyi yol eğitimidir. Okullar ise, eğitimin hedeflerini gerçekleştirdiği temel yapılardır. Yeniliklerin ve değişimlerin ilk olarak okullarda başlatılması gerekmektedir. Dolayısıyla, okullarda uygulanması gereken müfredatın yeniliklere ve güncel zamana uygun olarak planlı şekilde olması gerekmektedir (Koştur, 2019). Bu sebeple okullar, öğrencilerin yenilikçi düşünceleri sağlayabilmelerini, konuya ilişkin bildiklerini ortaya çıkarabilmelerini ve onların bilgileri derinleştirilerek yapılandırılmalarını sağlayabilmeleri için yeni öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri görevler oluşturur. Aynı zamanda öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi göz önünde bulundurulur, öğrenciler arasındaki işbirliği ve dayanışma üst düzeyde tutulur ve öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin çeşitli duyuşsal deneyimler yaşaması sağlanır (Anagün, 2008). Böyle bir süreçte, bireylere ait bilgi ve öz-yeterlik inançlarının da ön plana çıktığı görülmektedir (Anagün ve diğ., 2012).

Öz-yeterlik, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca vazgeçmedikleri, ısrarlı ve sabırlı oldukları belirtilmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Yani öz yeterliğin yüksek performans, çaba ve istekle ilişkili olduğu ifade edilir (Gist ve Mitchell, 1992). Bu bağlamda öz-yeterliğin kaynaklarından olan bireyin kendi yaşantısı ve dolaylı yaşantıları dikkate alındığında bir derse yönelik öz-yeterlik için dersteki yaşantıları ve çevresindeki yaşantısı önemlidir. Bu nedenle derste öğretmenin kullandığı yöntem-teknikler ve dersin işleniş biçimi öğrencinin derse yönelik öz-yeterliğini etkilemektedir. Öğrencilerin ortaokul eğitimi süresince aldıkları fen eğitiminin, öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerine etkisinin belirlenmesinin, öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerine göre programda düzenlemeler yapılabilmesi ve bu konuda çalışacak araştırmacılara kaynak oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Aktamış ve diğ., 2016). Bu sebeple kavramların günlük hayat, eğitim ve iş hayatındaki öneminden dolayı araştırmacılar (Avan, 2021; Türk, 2020; Udu, 2018; Shatunova ve diğ., 2019; Babanazarovich, 2021; Bandura, 1997; Çaycı 2018; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Aktamış ve diğ., 2016; Oğuz, 2012; Çetin, 2012; Yıldırım ve Karataş, 2020) tarafından ayrıntılı şekilde ele alınmasına zemin hazırlamıştır.

Bu araştırma, yenilikçi düşünme kavramına bir çerçeve oluşturarak araştırmayı ve fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç düzeyi ile ilişkili süreçlerini, uygulamalarını ve etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Son dönemde teknolojilerin toplumda getirdiği değişimler ve gelişimler ile bu alandaki araştırmaların önemini ortaya koymaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Günümüze kadar insanlık tarihinde oluşan bilgi birikimi bilim ve teknolojide 21. yüzyılla birlikte sıçramalar ve değişimlerin hızlanmasına olanak tanımıştır. Bu olanakların değişmesinde ve gelişmesinde inovasyonun (yenilikçiliğin) payı büyüktür. Hal böyleyken yenilikçilik doğal olarak tüm süreçlerde hayatımızın içinde yer almaya başlamış ve günden güne tüm sistemlerde kullanılmaya başlanmıştır. Bu kullanım süreci temel yetkinliklerin kazanılması durumuyla pekiştirilmiştir. 21. yüzyılın getirdiği bu yenilikler ile bilimi temel perspektifine alan, bilimsel bilgiye sahip olma yollarını bilen, bilimsel süreçleri kullanabilen, bilime yönelik olumlu tutumlara sahip bilim okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi fen eğitiminin de önemi artırmıştır. Fen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı, teknolojinin üretilmesinde ve fen eğitiminde bilimsel yaklaşımın temel ilkelerinin yer almasında önemli bir paya sahiptir. Bu nedenle fen eğitim-öğretiminde üretim sağlayan, yaratıcı ve yenilikçi düşünen bireylerin yetiştirilmesine verilen önem artmıştır. Doğaldır ki bu değişim ve

gelişmeler fen eğitim ve öğretim programlarında inovasyonun (yenilikçiliğin) daha fazla yer almasını sağlamıştır.

Fen bilimleri öğretimi sadece bilimsel ve teknoloji bilgisi dışında fen alanı içinde olan doğal süreçlerin gözlemini, doğal süreçlerin kavranmasını sağlayan ve yaşamın insan yaşantısı için en kolay hale getiren bir yapıya da sahiptir. Gelişen akıllı ve dijital süreçleri deneyimlemenin yanı sıra yüksek bir bilgi birikiminin dönüşümünü yani inovasyon becerisini de gerektirmektedir. Bu inovatif sürecin birleşimi olmak temel yeterliliklere sahip olmaktan geçmektedir. Bu sebeple, çağın gerektirdiği özelliklere sahip bireyler yetiştirmenin en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Bu açıdan fen eğitimi, araştıran, sorgulayan, inceleyen, günlük hayatıyla fen konularını bağdaştırabilen, hayatın her alanında karşılaştığı problemleri çözmede bilimsel metodu kullanabilen, dünyaya bir bilim insanının bakış açısıyla bakabilen, bilimin doğasını temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanabilen bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Son yıllarda toplum yaşamında meydana gelen değişim, yenilikçilik konusunda yapılan araştırmaların da önemini ortaya çıkarmaktadır. Eğitimde yenilikçi düşünmeye yer vermek; yenilikçi teknik, yöntem ve stratejileri kullanmak; öğrencilerin özgün düşüncelerine olanak tanıır. Yenilikçi eğitim anlayışı ile bireylerin becerileri ön plana çıkmaktadır (Kartal, 2020). Yenilikçi düşünen bireyler toplumun refahını da sağlamak yolunda önemli adımlar atmaktadır. Yenilikçilik konusundaki çalışmaların genellikle öğretmenler, öğretmen adayları ve eğitim fakültesi dışındaki üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüş olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda yenilikçi düşünme ile ilgili öğretmen adayları üzerinde araştırmaların en fazla olduğu belirlenirken, çalışmaların ise nicel araştırmalar ile ortaya konulduğu görülmüştür (Adıgüzel ve diğ., 2014). Literatürde, yenilikçilik konusunda yürütülen araştırma sayısının ilkökul ve ortaokul kademesinde oldukça sınırlı olduğu söylenebilir (Gül, 2018). Ulusal ve uluslararası alan yazında ortaokul düzeyinde yürütülen çalışmalarda öğrencilerin yenilikçi düşünebilmelerine yönelik bir tarama çalışmasına ya da öğrencilerin yenilikçi düşünceleri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik herhangi bir yöntemin kullanılmış olduğu deneysel bir araştırmaya rastlanılmamıştır (Kavacık ve diğ., 2015). Fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik konusunda ise alan yazın incelendiğinde genellikle öz-yeterliğe yönelik çalışmaların öğretmen adayları üzerinde yürütüldüğü, ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmaların ise genel olarak deneysel olduğu görülmüştür (Aktürk ve Aylaz, 2013). Fen eğitiminin öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerine etkisinin belirlenmesinin, öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerine göre programda düzenlemeler yapılabilmesi ve bu konuda çalışacak araştırmacılara kaynak oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Aktamış ve diğ., 2016).

Öğrencilerin yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılan problemler arasındadır. Bu sebeple, yenilikçi düşünme düzeyi yüksek olan bir öğrencinin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları ne durumda olduğunun incelenmesi yoluyla okullarda gerçekleştirilecek yenilikçi eğitimler için bu araştırmanın katkıda bulunacağı umut edilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, araştırmanın özgün bir çalışma olduğu ve alan yazına bu noktada katkı getireceği söylenebilir. Bunun yanı sıra bu çalışmada belirlenecek öğrencilerin yenilikçi düşünme ve fen öz-yeterlik inanç durumları fen öğretimi konusunda ihtiyacının karşılanma durumunun farklı değişkenler açısından test edilmesi bu sürecin yönetiminde fen öğretimi ve eğitim yaşantısında atılacak adımların neler olabileceğinin de belirlenmesini sağlayacaktır. Ayrıca, çağın gerekliliklerine ihtiyaç duyulan özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi, meraklı, yaratıcı düşünebilen, kendini yenilemeye açık ve çevresiyle iyi iletişim kurabilen girişimci ve yenilikçi düşünme yetisine sahip bireylerin yetiştirilmesi yenilikçi düşünme düzeylerini ve öz-yeterlik inançlarını artıracak öğrenme ortamlarının oluşturulması, eğitim ve öğretim programlarında yenilikçilik kavramına daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin yenilikçi düşünme düzeylerini, fen öğrenmeye yönelik öz-yeterliklerini ve buna bağlı olarak fen bilimleri ders başarısını artıracığı düşünülmektedir.

Yenilik ve Yenilikçi Düşünme Kavramı

Günümüzde bilgiye ulaşım, bilginin gelişimi, bilginin çokluğu hayatımızı önemli derecede etkilemektedir. Toplumunu oluşturan bireylerin bilginin değişimi ve gelişimi doğrultusunda ortaya çıkan yenilikleri benimseyerek, yenilikçilik düşüncesine sahip olmaları beklenmektedir. Bireylerin yenilikçi düşünceleri, toplumsal ve kültürel miraslar ile evrensel boyutta meydana gelen değişimler bakımından bir dengenin kurulması açısından önemlidir. Değişim ve gelişim gösteren çağımızın beklentilerinden biri de tüm bireylerin yepyeni bakış açıları geliştirerek, değişen ve gelişen bu çağa uyum sağlamasıdır.

Yenilik yaratma, yeniliğin bilgide var olduğunu kabul etme ile başlar (Drucker, 2003). Yenilikçilik, genel ifadeyle “yenilikçi olma durumu” olarak tanımlanır (TDK, 2014). Yenilikçiliğin temelini oluşturan olgulardan biri de bilgidir. Yenilik, bilgi ile yenilendiği sürece sürdürülebilir olmaya devam edecektir. Yenilikçiliğin değerinin artması, bilgi ile desteklendiği sürece mümkündür.

21.yüzyıl yetkinliklerine ve becerilerine sahip olan kişilerin ihtiyaç duydukları bilgiye her durumda erişebilen, problem çözebilen, iletişim kurabilen, yeniliklere açık, başka bir ifadeyle yenilikçilik nitelikleri yansıtan yenilikçi bireyler olduğu ifade edilmiştir. Ek olarak yenilik, bireyin yeni olarak gördüğü fikri uygulaması veya ürüne dönüştürmesi olarak ifade edilmiştir (Rogers, 2003).

Yenilikçi düşünme, toplum için yenilik veya refah geliştirmektir. Bu yenilik daha önce hiç kimse tarafından yapılmamış ya da var olanı geliştirerek yapılmış olabilir (Wu, 2018). Öğrenciler arasında yenilik kültürünün oluşturulması için, okullarda yeni teknolojilere uyum sağlanması gereklidir (Zainal ve diğ., 2011). Yenilikçi düşünmenin bireylere aktarılabilmesi için toplumun ve kültürün yenilik temelinde oluşturulmuş olması gerekmektedir. Bu nedenle, bir toplumun ya da kültürün yenilikçi düşünemesi için okulların bu duruma uyum sağlaması önemlidir.

Yenilikçi Düşünme Unsurları

Yaratıcılık. Yenilikçi düşünme, farklı açılardan durum analizi yapılması, yeni olanakların değerlendirilmesi, problemlerin tespit edilmesi, fikir üretimi ve değerlendirilmesi ayrıca hayal edebilme ile ilgilidir. Bu bağlamda yenilikçi düşünme bireyin yeni, farklı, özgün fikirler üretmesi olarak söylenebilir (Tanrıverdi ve Alkan, 2018). Farklı bir ifade ile yenilikçilik, yaratıcılığa bağlı olarak ortaya konan yeni fikirlerin veya alternatiflerin gelişimini sağlayan uygulamalara dönüştürülmesidir (Yazıcı, 2000). Yenilikçi düşünme ile yaratıcı düşünme iç içe geçmiş şekildedir. Bu durum yeni fikirlerin oluşmasında ve farklı ürünlerin ortaya konmasında önemli bir katkıya sahiptir. Yaratıcılık; alışılanın dışına çıkarak, yeni ve faydalı fikirleri ortaya çıkarmak olarak ifade edilmektedir (Clark ve James, 1999). Yaratıcılık, yenilikçi düşünmenin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmektedir ve yeni fikirlerin ortaya çıkarılmasında esastır.

Problem Çözme. Düşünme becerileri eğitim programları ile bireylere çeşitli bilişsel becerileri kazandırmaktadır. Bu beceriler; planlama, problem çözme, karar verme, fikir yaratma, deneme, eleştirel bakış açısı ile durumları değerlendirme sayılabilir. Düşünme becerileri eğitim programları içerik ve işlem sürecini birleştirerek gerçek hayata entegre etmeye ortam hazırlar (Tok, 2008). Problem çözme becerisi düşünme ile ilişkili olarak ele alındığında, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkisi olduğu belirtilmiştir (Carson, 2007). Yeni fikirlerin ortaya çıkarılması sürecinde, kişilerin duyumsama ile bilgileri toplaması ve farklı yönlerden durum analizi yapması, yeni olanakları yakalaması, problemleri fark ederek sorgulaması ve hayal etmesi ile ilgilidir (Alkan, 2018). Bundan dolayı problem çözme becerisi, yenilikçi düşünmeyi önemli kılan unsurlardan biridir. Çünkü bireylerin yaşamını sürdürebilmesine, kalkınmaya, problemi çözmeye ve sosyal bir ilerleme kaydetmeye olanak sağlar (Wheeler, 2006).

Merak. Varoluştan beri insan, meraklı bir yapıya sahiptir. Merak ettiği için dolayı her şeyi irdelemeye ve sorgulamaya ihtiyaç duymaktadır. Yeni bilgiler elde etmek için, meraklı ve sorgulayıcı kişiliği ile ilgisini çeken konuları araştırır ve inceler. Bireyin merak duygusu ile araştırdığı ve keşfettiği her yeni bilgi, üyesi olduğu toplumun ve içinde yer aldığı çevrenin ihtiyaçlarını gidermeye yöneliktir. Merak, toplumun ihtiyaçlarını esas alan yenilikler düşünülmesini ve bu yeniliklerin geliştirilmesini sağlayan önemli bir unsur olarak ifade edilmektedir (Amabile, 1983). Meraklı birey çevresini sorgular ve yeni deneyimlere dahil olur, çevresinde oluşan değişik, farklı ve yeni olayları

inceler. Kendisi ve çevresi hakkında her zaman öğrenme arzusu barındırır. Araştırma yaparken, incelerken veya keşfederken ısrarcıdırlar (Köymen, 2002). Öğretim programlarının sorumluluk sahibi, meraklı, problemlere cevap bulabilen, kararlı ve yenilikçi düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirilmesi gibi üzerinde durulması gereken noktalar bulunmaktadır (MEB, 2017).

Girişimcilik. Yenilikçi düşünen bireyler bilinmeyen ve içerisinde belirsizlik bulunan işlere dahil olmaktan kaçınmazlar ve yeniliklere daima açıktır (Emir, 2013). Yenilikçi düşünme, yeni bir fikir ortaya çıkartma sürecidir ve bu süreçte topluma fayda sağlayacak, bilgi destekli ve girişimci özelliği bulduran özellikler topluma entegre edilmelidir. Bu sonuçla da, yenilikçi bireyler girişimcilik özelliklerini barındırır ve yaratıcı fikirler geliştirirler (Duman ve Çelik, 2011). Girişimcilik, bireyin hayatındaki fırsatları görmesini, yaratıcı olmasını, yeni fikirler ortaya koymasını, fırsatlar için gerekli kaynakları bulmasını ve ayrıca eleştirel düşünme becerisini içermektedir. Bu beceriler açısından bakıldığında girişimci düşünmenin, yaratıcı ve eleştirel düşünme içermesi ile yenilikçi düşünmenin özelliklerini taşıdığı söylenir (Raposo ve Paço, 2011).

Eğitim-Öğretim Alanında Yenilikçi Düşünme

Öğretim programları eğitim politikası doğrultusunda bireyler yetiştirmeye yönelik hazırlanmış kılavuz niteliğindedir. Bu amaçla hazırlanmış programlar, kazandırılmak istenen kazanımlara ait konuların ne kadar sürede ve ne kapsamda verileceğini içermektedir. Bundan dolayı öğretim programlarının günümüz ile geçmişi kıyaslayabilme, mevcut olan durumları görebilme ve geleceğe yönelik hazırlanabilmek için literatüre önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir. Bu katkılarla birlikte 2000’li yıllardaki gelişmelerle doğrusal olarak bireyin ihtiyacı olan bilgi ve değişimdeki artış sebebiyle öğretim programlarındaki değişme veya güncellemelerde artmıştır (Yaz ve Kurnaz, 2017). Bu bağlamda Türkiye’de 2005, 2013 ve 2018 yıllarında Fen Öğretim Programları üzerinde önemli değişiklikler olmuştur ve bu kapsamda Fen Öğretim programı fen okuryazarlığı kavramı üzerine şekillendirilmiştir.

2018 yılında güncellenmiş olan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında “Mühendislik ve Tasarım Becerileri” yer almıştır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu beceriler, fen bilimlerini teknoloji ve mühendisliğe ayrıca matematiğe entegre ederek problemlere disiplinlerarası bakmaları sağlanmaktadır (Augier ve Hugles, 2019). Bu beceriler öğrencilerin yenilik ve buluş yapabilmesini sağlayarak ürün oluşturmalarına olanak sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu aşamada rolü ise öğrencilere rehber olarak ürün geliştirebilme, üst düzey düşünebilme, buluş ve yenilik yapabilme seviyesine çıkartmaktır (MEB, 2018). Fen Bilimleri öğretim programında mühendislik ve tasarım becerileri içerisinde yenilikçi (inovatif) düşünmeye yer verilmektedir.

Eğitim de amaç, öğrencileri düşünmeye istekli hale getirmek ve öğrenmenin hayat boyu devam edecek olduğunu anlamalarını sağlamaktır. Tüm insanlığı ilgilendiren bir anlayışa ve yenilikçi düşünmeye teşvik etmek bireylerin akıllıca kararlar vermesine ve ileriki yaşamlarına uyum sağlamasına yardımcı olacağı için büyük önem taşımaktadır (Augier ve Hugles, 2019). Fen bilimleri bilimsel araştırma yaklaşımını benimsemeyi ayrıca kimya, fizik, astronomi, biyoloji, mühendislik, çevre ve yer bilimleri ile ilgili temel bilgileri kazandırmayı esas alan bir disiplindir (MEB, 2018). Bilim ve teknolojiye değişim ve gelişime uyum sağlayabilmek için, bireyler günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara karşı sorgulayıcı, araştırmacı ve çözümleyicidir. Bundan dolayı bilim ve teknolojiye uyum sağlayan, yenilikçi özelliklere sahip bireyler yetiştirmek eğitimin en temel görevlerinden biri olmuştur. Bu sebeple eğitim ve öğretim programları güncellenmektedir. 2018 yılında son olarak güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin yenilikçi düşünebilmelerini sağlamak için öğrenme alanlarına mühendislik ve tasarım becerilerini dahil etmiştir (Koç ve Kayacan, 2018).

Öz-yeterlik ve Öz-yeterlik İnancı Kavramı

Öz-yeterlik kavramı, motivasyon yazınında bulunan öz-benlik (self-concept) ve yeterlik kavramı ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca öz-yeterlilik kavramı, benlik kavramları ve benlik-saygısı, arasında da bir ilişki vardır ve birbirlerinin yerlerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak birbirlerinin yerine kullanılmış olsalar da bu üç kavramda birbirlerinden farklıdır ve bu farkları belirlemek önemlidir. Bu

farklara örnek verilecek olursa, benlik kavramı, daha genel bir kavram olduğu için mevcut duruma öz-yeterlilik kavramına göre daha az bağımlıdır (Pajares, 1996).

Öz-yeterlilik inancı, insanların kişisel başarıları ve performansları için temel oluşturur. Farklı bir ifadeyle öz-yeterlilik inancı, bireylerin davranışlarını etkileyen önemli bir etkidir (Byerly ve Batman, 2009). Öz-yeterlilik inancı yüksek olan kişiler, verilen görevin zorluğuna bakmaksızın bu görevin üstesinden gelebilirler (Tuan ve diğ., 2005). Bundan dolayı, öz-yeterlilik inancı doğrudan ve dolaylı şekilde etkileşim göstermektedir. Geçmiş ve olumlu deneyimler, bireylerin öz-yeterlilik inançlarının gelişmesini sağlamaktadır (Delcourt ve Kinzie, 1993).

Öz-yeterliliği oluşturan dört temel vardır. Bunlar; (Senemoğlu, 2015).

- 1) Bireyin kendi deneyimleri sonucu ulaştığı bilgiler,
- 2) Dolaylı deneyimlerden elde edilen bilgiler; bireyin başka insanların başarı durumlarını görebilmesini de başaracağına ya da başaramayacağına yönelik geliştirdiği değerlendirme,
- 3) Sözel ikna; birey çevresindeki olan insanların söylediklerini dinler ve başarılı olacağına ya da olamayacağına dair tavsiyeler alır bu da bireylerin öz-yeterlilik değerlendirmesini etkiler,
- 4) Psikolojik durum; bireyin vücudundan gelen dönütler; bireyin becerisini değerlendirmek üzere ruhsal ve bedensel olarak ortaya çıkan dönütlerdir.

Öz-yeterlilik ve Öz-yeterlilik İnancına Yönelik Görüş

Öğretmenler, fen derslerinde öğrencileri bilimsel konularda kendi anlayışlarını oluşturmaları, bilimsel süreçlerin doğasına ve kullanımına yönelik düşünce geliştirmeleri ve fen derslerinde öğrenmiş oldukları bilgileri yaşamlarına entegre etmeleri konusunda teşvik etmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin bunu sağlayabilmeleri için fen öğretimini en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri ve severek yapabilmeleri gerekmektedir. Öncelikli olarak buna inanmaları büyük önem taşımaktadır. Bu sözü edilen inanç öz-yeterlilik inancı olarak tanımlanmaktadır (Martin, 1997).

Sosyal Öğrenme Teorisine (SÖT) göre öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerine olan inançları onların performanslarını etkilemektedir (Bandura, 1977). Bu da, psiko-sosyal olaylar arasındaki zihinsel beceriler, kişilik ve çevresel olaylar ile bireysel faktörler gibi çoklu ilişkilerin çerçevesini oluşturmaktadır (Bandura, 1988). Sosyal Öğrenme Teorisi aynı zamanda yapılandırma ve deneyimleme süreçlerinde bireylere dolaylı bir bakış açısı sağlar (Bandura, 2000).

Bandura (1998), bireyin yeteneklerine inanmasının (yeterlilik inancı) ve bireyin davranışlarının olumlu bir durum oluşturacağına dair beklenti (sonuç beklentisi) içinde olmasının, gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bandura (1997), bireylerin gösterdiği davranışların net bir sonuç ortaya koyacağına inanmadıkları bir durumda sadece gerekli görülen faaliyetleri yapabileceklerini, ancak bu davranışları yapsalar dahi ısrarcı olmayacaklarını söylemektedir. Bu durumu öğretmen açısından ele aldığımızda, öğrenmenin öğretimden sonuç beklentisi inancının yüksek ve öz-yeterlilik inancı yüksek bir öğretmenin, bu duruma inanmayan öğretmene göre öğretim konusunda ısrarcı davranacağı, akademik çalışmaya daha çok zaman ayıracağı ve farklı dönütler kullanacağı düşünülebilir. Nitekim, bir bireyin kişisel yeterliliği konusunda güçlü bir inancının oluşması için bir konuda tam bir deneyim yaşaması gerekmektedir. Başarıya kolay ulaşılması bireylerin o konudan kolayca vazgeçmelerine neden olur (Bandura, 1997). Sosyal modeller, kişilerin davranışları ve görüşleri üzerinde etkili olduğundan, bireyin öz-yeterliliğini ve öz-yeterlilik inancının gelişimini de etkilemektedir. Öz-yeterliliği etkileyen diğer etkenler ise; bireylerin ruhsal ve fiziksel durumlarıdır. Duyuşsal ve fiziksel açıdan iyi durumda olan bireylerin öz-yeterliliklerine bakıldığında öz-yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülebilmektedir (Bandura, 1997).

Bandura (1989), bir beceriyi farklı şartlar altında tutarlı ve etkin bir biçimde kullanabilmek ve o beceriye sadece sahip olmak arasında fark olduğunu söylemektedir. Bireyler, belli bir yeteneğe, bilgiye ve beceriye sahip olsalar da, bu sahip olduklarının farkında olmayabilirler ya da bu yeteneklerine ve becerilerine dair kuşku olabilir. Bu kuşku sebebiyle birey, göreve başlamak için bir davranış sergilemekten çekinebilir. Bu nedenle birey, yeteneklerin, bilginin ve becerilerin kendinde var olduğuna inanmalıdır. Eğer bireyin bu konuda öz-yeterlilik inancı düşükse, var olan becerilerini kullanmayabilir. Zor sonuçlanan, azim, çaba ve devamlılık gerektiren durumlarda öz-yeterliliği düşük veya öz-yeterliliği olmayan bireylerin, verilen görevleri yerine getirmediği görülmektedir (Bandura, 1989).

Öz-yeterlilik inancı, beceri, yetenek ve bilgi gibi farklı değişkenlerin arasında bir bağlam kurarak değişkenleri birlikte işletir ve bu değişkenlerin etkinliğini sağlar (Pajares ve Miller, 1994). Bundan dolayı, öz-yeterlilik bireye yeni bir yeteneğin kazandırılmasında ve uygulamaya konmasında aynı zamanda yeni bir öğrenmeyi gerçekleştirmesinde ve bu öğrenmenin uygulamaya konmasında önemli bir işleve sahiptir.

Öğrencilerin öz-yeterliliklerini arttırmak için öğretim sırasında modeller kullanılmaktadır. Bu modelleri daimi olarak başarı gösteren öğrenciler yerine çaba göstererek bir başarıya ulaşmış öğrencilerin seçilmesi dikkat edilmesi gereken bir nokta olarak görülmektedir. Çünkü sürekli başarı gösteren öğrencilerin derse dahil edilmesi diğer öğrencilerin bu dersten soğumasına sebebiyet vermektedir (Pajares, 2003). Öğrencilerin öz-yeterlilik inancını geliştirmelerinin başka bir yolu ise için doğru ve zamanında dönüt sağlanmasıdır. Bu dönütler öğrencilerin öz-yeterliliğini ve ders içi performanslarını arttırmada etkilidir. Ancak her dönüt aynı oranda katkı sağlamamaktadır (Schunk, 1999).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir konuya ya da olaya katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, değer vb. özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışma modelidir (Büyüköztürk, 2008). İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha fazla değişken arasında anlamlı/anlamsız ilişkiyi belirlemektedir (Karasar, 2017).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Aydın ili Efeler ilçesindeki ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan 50 ortaokuldan tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilen 4 ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 646 (309 kız, 337 erkek) ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini belirlenirken okulların akademik başarısı, sosyo-ekonomik düzeyleri ve öğrenci nüfusu dikkate alınarak seçilmiş ve analizler sırasında bu sınıflama temel alınarak belirlenmiştir. Çalışma evrenindeki okullara ait bilgiler Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Aras (2020) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencilerinin İnovatif (Yenilikçi) Düşünme Ölçeği ile Yaman (2016) tarafından geliştirilen Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği kullanılmıştır.

Öğrencilerin inovatif (yenilikçi) düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan ve Aras (2020) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerinin İnovatif (Yenilikçi) Düşünme Ölçeği” 28 maddeden ve 4 faktörden (yaratıcılık, problem çözme, merak, girişimcilik) oluşmaktadır. Ölçekte 5’li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekteki maddelere verilecek cevaplar *Hiçbir Zaman (1)*, *Nadiren (2)*, *Bazen (3)*, *Sık Sık (4)* ve *Her Zaman (5)* şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından 1. faktör “yaratıcılık” için .89, 2. faktör “problem çözme” için .86, 3. faktör “merak” için .81 ve 4. faktör “girişimcilik” için .75, ölçeğin tamamı için .94 ve Sperman Brown iki yarı test güvenilirliği .85 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin güvenilirlik çalışması Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan farklı iki ortaokulda öğrenim görmekte olan 253 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanarak tekrarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alpha katsayısı 1. faktör için .90, 2. faktör için .81, 3. faktör için .75 ve 4. faktör için .69 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik inançlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan ve Yaman (2016) tarafından geliştirilen “Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği”, 17

maddeden ve 3 faktörden (bireysel başarıya yönelik öz-yeterlik, performansa yönelik öz-yeterlik, sonuca yönelik öz-yeterlik) oluşmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Öğrencilerin ifadelerine katılma dereceleri *Kesinlikle Katılmıyorum (1)*, *Katılmıyorum (2)*, *Biraz Katılıyorum (3)*, *Katılıyorum (4)* ve *Kesinlikle Katılıyorum (5)* şeklindedir. Ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alpha katsayısı 1. faktör için .83, 2. faktör için .74 ve 3. faktör için .69 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin güvenilirlik çalışması Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan farklı iki ortaokulda öğrenim görmekte olan 253 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanarak tekrarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alpha katsayısı 1. faktör için .83, 2. faktör için .73 ve 3. faktör için .68 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Verileri Çözümleme Teknikleri

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Ortaokul Öğrencilerinin İnovatif (Yenilikçi) Düşünme Ölçeği ve Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlik İnanç Ölçeği puanları için normallik testi yapılmış, dağılım grafiklerinin çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmış ve elde edilen puanların normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür ($p < 0,05$). Ortaokul Öğrencilerinin İnovatif (Yenilikçi) Düşünme düzeyleri ve Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlik İnançları ile ikiden fazla gruba sahip bağımsız değişkenler için ise; Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Ayrıca Kruskal Wallis H-testi sonucunda elde edilen istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testinden yararlanılmış ve anlamlı farklar değerlendirilirken Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Öğrencilerin İnovatif (Yenilikçi) Düşünme düzeyleri ve Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlik İnançları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise; Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu, normal dağılım göstermeyen değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2008). Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu, değişkenler arasındaki ilişkinin miktarını ifade etmektedir. Katsayının işareti varsa eğer, bu işaret değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısının 1,00 veya 1,00'e yakın değer alması pozitif ilişkiyi ifade ederken, -1,00 veya -1,00'e yakın bir değer alması negatif ilişkiyi; 0,00 değeri ise değişkenler arasında bir ilişkinin bulunmadığını ifade etmektedir. Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısının büyüklük derecesi açısından yorumlanması konusunda net olarak ortak aralıklar bulunmamaktadır. Bundan dolayı, korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzeyde, 0,70- 0,30 arasında olması orta düzeyde; 0,30-0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu şeklinde yorumlamada ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2017).

Geçerlik ve Güvenirlik

Ortaokul Öğrencilerinin İnovatif (Yenilikçi) Düşünme Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 4 faktörlü ölçeğin $X^2=589.963$; $sd=344$; $RMSEA=0,053$, $p=0,000$; $AGFI=.81$; $CFI=.96$; $GFI=.84$ olarak tespit edilmiştir. Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlik İnanç Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktörlü ölçeğin $X^2=234.345$; $sd=116$; $RMSEA=0,064$, $p=0,000$; $AGFI=.84$; $CFI=.97$; $GFI=.88$ olarak tespit edilmiştir.

Etik Bilgi

Bu çalışma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan 14.10.2022 tarih ve 2022/16 sayılı V nolu kararıyla Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın problemi "Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları

arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu sonuçları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin İnovatif (yenilikçi) Düşünme Puanları ile Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlik İnanç Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		İnovatif (Yenilikçi) Düşünme Ölçeği Alt Boyutları				
		Yaratıcılık	Problem Çözme	Merak	Girişimcilik	Toplam
Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlik İnanç Ölçeği Alt Boyutları	Bireysel başarıya yönelik öz-yeterlik	N 646	646	646	646	646
	r	0,427**	0,501**	0,392**	0,388**	0,534**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Performansa yönelik öz-yeterlik	N 646	646	646	646	646
	r	0,421**	0,503**	0,358**	0,371**	0,528**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Sonuca yönelik öz-yeterlik	N 646	646	646	646	646
	r	0,424**	0,424**	0,361**	0,286**	0,487**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Toplam	N 646	646	646	646	646
	r	0,462**	0,539**	0,414**	0,399**	0,575**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

** $p < 0,01$

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinin bireysel başarıya yönelik öz-yeterlik alt boyutundan aldıkları puanlar ile inovatif (yenilikçi) düşünme ölçeğinin yaratıcılık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,427$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,501$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, merak alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,392$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, girişimcilik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,388$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, inovatif (yenilikçi) düşünme ölçeği toplam puanları arasında ($r=0,534$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinin performansa yönelik öz-yeterlik alt boyutundan aldıkları puanlar ile inovatif (yenilikçi) düşünme ölçeğinin yaratıcılık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,421$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,503$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, merak alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,358$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, girişimcilik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,371$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, inovatif (yenilikçi) düşünme ölçeği toplam puanları arasında ($r=0,528$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinin sonuca yönelik öz-yeterlik alt boyutundan aldıkları puanlar ile inovatif (yenilikçi) düşünme ölçeğinin yaratıcılık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,424$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme alt

boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,424$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, merak alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,361$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, girişimcilik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,286$, $p<0,01$) düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, inovatif (yenilikçi) düşünme ölçeği toplam puanları arasında ($r=0,487$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği toplam puanları ile inovatif (yenilikçi) düşünme ölçeğinin yaratıcılık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,462$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, problem çözme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,539$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, merak alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,414$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, girişimcilik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ($r=0,399$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, inovatif (yenilikçi) düşünme ölçeği toplam puanları arasında ($r=0,575$, $p<0,01$) orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

Değişimin hızla gerçekleştiği günümüzde, bilgi de sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Bilgiyi öğrenmek kadar, bilginin nasıl öğrenileceğini öğrenmek de önemlidir. Eğitimde yapılacak olan inovasyon (yenilikçi) uygulamalarıyla öğrencilere istenen özelliklerin kazandırılması mümkün olacaktır. Yenilikçi düşünme ile kazandırılacak bu özellikler öğrencilere yeni bilgi kaynaklarını faydalı bir şekilde kullanabilecek sistemlerin de tasarlanmasını mümkün kılmaktadır. Bireylerin davranışları yeni ürünler tasarlamak, yeni fikirler ortaya koymak gibi yeni etkileşimleri de yönlendirmektedir. Bu nedenle günümüzde gelişen ve değişen bu teknoloji özellikle okul çağındaki bireylerde yenilikçi düşünme ve öz-yeterlik durumlarının değerlendirilmesini önemli kılmaktadır.

Yenilikçilik; yaratıcı düşünebilme, risk alabilme, kendini yenileyebilme, yeni fikirler ve alternatifler ortaya koyabilme, işbirliği yapabilme, mevcut durumların değişim ve gelişimine katkıda bulunabilme olarak ifade edilmektedir (Demirel ve Seçkin, 2008). Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi göz önünde bulundurulur, öğrenciler arasındaki işbirliği ve dayanışma üst düzeyde tutulur ve öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin çeşitli duyuşsal deneyimler yaşaması sağlanır (Anagün, 2008). Yenilikçi düşünme düzeylerinin artırılmasındaki temel rol ise yenilikçilik bilgisinin eğitim-öğretim yaşantısında öğrencilere kazandırılmasından geçmektedir. Bu sebeple ülkemizde yenilikçiliğin öğrencilere kazandırılmasına dönük olarak eğitim ortamlarının materyalleri ve uygulama ortamları son yıllarda artan düzeyde geliştirilmiş ve bu gelişimle birlikte öğretim programları düzenlenmiştir. Buna bağlı olarak yenilikçilik bilgisi eğitim programı uygulamaları ile birlikte öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Literatürde yer alan araştırmalar yenilikçi düşünmenin önemli etkeni arasında görülen yaratıcılık ya da yaratıcı düşünmenin, günümüzde özellikle eğitimin her kademesinde bulunması gereken önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda inovasyon projeleri oluşturma sürecinin öğrencilerin yaratıcılıkları üzerine etkisi olduğu düşünülmektedir. Böyle bir süreçte, bireylere ait bilgi ve öz-yeterlik inançlarının da ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öz-yeterliklerinin tespiti, yenilikçi düşünme düzeylerinin tespiti ve yenilikçi düşünmenin öğrenmedeki etkililiğinin belirlenmesi eğitim-öğretim alanında ürün ortaya koymayı sağlayacak materyallerin ve uygulamaların kullanımını da artırmaktadır. Araştırma bu sayılan kavramsal bütünlük ve nedenler ile birlikte ele alındığında ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlamıştır. İlgili literatür incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Dolayısıyla, araştırmanın özgün bir çalışma olduğu ve literatüre bu noktada katkı getireceği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna ilişkin olarak; ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları arasında % 57 düzeyinde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme düzeyleri toplam puanları arttıkça fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançlarının da arttığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, teknoloji ve bilim alanında çok hızlı değişimler ve gelişmeler yaşanmaktadır. Değişmekte ve gelişmekte olan yaşamımızda, eğitim süreçleri de derinden etkilenmektedir. Dolayısıyla ülkelerin hedefleri de bu doğrultuda; bireyleri teknoloji ve bilimdeki değişimlere uyum sağlaması açısından eğiterek bilgi toplumuna hazır hale getirmek olmuştur. Hızla değişen dünya şartlarında eğitim ve öğretimde, bilginin direkt öğretilmesinden ziyade, bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi, bireylerin problem çözme, işbirliği yapma, eleştirel düşünme, analitik düşünme, iletişim kurma, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, yaratıcılık gibi özelliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Farklı bir ifadeyle, değişime uyum sağlayacak ve değişimleri sürdürebilir kılacak öğrenen, düşünen ve üreten bireylerin, içinde yer aldığımız çağın gerektirdiği yenilikçi özelliklere sahip olması önem taşımaktadır. Öğrencilerin, yaşadıkları başarı veya başarısızlıkları ile aile, arkadaş ve öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını değerlendirmeleri, yeteneklerini, düşünme düzeylerini, çabalarını, öğrenmelerini ve notlarını arkadaşlarıyla karşılaştırmaları, kendileriyle ilgili bir yargıya varmalarını sağlar ve o konuya ilişkin kendileri ile ilgili bir öz-yeterlilik yapısı oluşturmalarına neden olur. Bu nedenle, öğrencilerin eğitim süreçlerinde bilişsel ve duyuşsal yönden gelişiminin de desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmesinde de bilimsel tutumlara sahip olmaları büyük bir öneme sahiptir. Öz-yeterlilik inancı, beceri, yetenek ve bilgi gibi farklı değişkenlerin arasında bir bağlam kurarak değişkenleri birlikte işletir ve bu değişkenlerin etkinliğini sağlar. Bundan dolayı, öz-yeterlilik bireye yeni bir yeteneğin kazandırılmasında ve uygulamaya konmasında aynı zamanda yeni bir öğrenmeyi gerçekleştirmesinde ve bu öğrenmenin uygulamaya konmasında önemli bir işleve sahiptir.

21. Yüzyılın getirdiği değişimler ve yenilikler doğal olarak bilimi temel perspektifine almıştır. Bu değişim ve yeniliklerle bilimsel bilgiye sahip olma yollarını bilen ve bilimsel süreçleri kullanabilen, bilime yönelik olumlu tutumlara sahip, fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda fen eğitiminin önemi artmıştır. Fen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı teknolojinin üretiminde ve bilimsel yaklaşımın temel ilkelerini içermesinin payı da büyüktür. Bu nedenle gelişen ve etkin kullanılan teknoloji ile fen eğitim-öğretiminde bireylerin kendinde var olduklarına inandıkları yetenekleri ortaya çıkartarak yenilikçi düşüncelerine temel oluşturmaktadır. Bu sonuçlar kapsamında fen bilimleri ders içeriklerinde de daha fazla bilim, teknoloji ve yenilikçilikle iç içe olan öğrencilerin fen bilimleri dersi başarıları da artmaktadır.

Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme düzeyleri toplam puanları arttıkça fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik inançlarının da arttığı söylenebilir. Yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olmasının temel sebebinin çevresel özellikler ve roller olduğu ve olanaklara bağlı olarak yenilikçi düşünme düzeyini ve fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik inançlarını etkilediği düşünülmektedir.

Bu değerlendirmeler kapsamında öğretmenlere, öğretmen adaylarına, ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik inançları ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Fen eğitiminde teknoloji kullanımı giderek önem kazanmakta ve öğrencilerin yaratıcı, üretken ve girişimci yapılarını deneyimlemelerini ve uygulamalarını sağlaması nedeniyle yenilikçi (inovasyon) kavramı özellikle vurgulanmaktadır. Günümüzde fen eğitimi programlarında yenilikçi (inovasyon) kavramı daha geniş bir boyuta ulaşmıştır. Bu durum fen eğitiminde yenilikçi düşünme düzeylerinin ve ayrıca fen öğrenmeye yönelik öz-yeterliliklerinin artacağını buna paralel olarak fen eğitiminin geliştirilmesinin öğrencilerin akademik başarılarında artış sağlayacağını göstermektedir. Okullarda inovatif (yenilikçi) faaliyetlerin uygulanıp sunulabilmesi için bilim fuarları kurulabilir. Ayrıca laboratuvarların ders dışı etkinlik olarak kullanılması öğrencilerin düşünme ve üretme becerileri üzerinde farkındalıklarını arttırabilir. Çalışma nitel araştırma yöntemleriyle de desteklenerek daha kapsamlı ve geniş verilerin elde edilmesi sağlanabilir. Bu araştırma Aydın ili Efeler ilçesinde öğrenim

gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubu Türkiye genelinde öğrenim gören farklı okullardaki ortaokul öğrencileri ile tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2014). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum. *Milli Eğitim* 43(204), 135-154.
- Aktamış, H., Kiremit, H. Ö. ve Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-10.
- Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 177-183.
- Alkan, M. (2018). Girişimcilerin girişimcilik, inovasyon yapma, inovatif düşünce ve inovatif girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Current Researches on Business and Economics*, 8(1), 1-26.
- Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer Verlag.
- Anagün, S. Ş. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Anagün, Ş. S., Yalçınoğlu, P. ve Ersoy, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarının yapılandırmacılık açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Aras, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin inovatif (yenilikçi) düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Augier, M. & Hugles, W. (2019). *Innovative thinking: The role of professional military education*. Calhoun: The NPS Institutional Archive.
- Avan, Ç. (2021). Yenilikçi fen eğitimi yaklaşımlarında öğrenci beceri düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Babanazarovich, N. H. (2021). Using of innovative educational technologies in the improvement of ecological thinking by pupils in the field of biology sciences. *International Journal of Innovative Analyses and Emerging Technology*, 1(6), 84-88.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191- 215.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*, 44, 37-61.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (pp. 17-33). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Byerly, G. & Batman, C. (2009). Evaluation: Assessment of library instruction using performance based software. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries: Theory and Applications*, 318-328.
- Carson, J. (2007). A problem with problem solving: Teaching thinking without teaching knowledge. *The Mathematics Educator*, 17(2), 7-14.
- Clark, K. & James, K. (1999). Justice and positive and negative creativity. *Creativity Research Journal*, 12(4), 311-320.

- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çaycı, B. (2018). The impacts of conceptual change text-based concept teaching on various variables. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2543-2551.
- Çetin, B. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1117-1132.
- Delcourt, M. A. & Kinzie, M. B. (1993). Computer technologies in teacher education: The measurement of attitudes and self-efficacy. *Journal of Research and Development in Education*, 27(1), 35-41.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Drucker, P. F. (2003). *Yenilikçilik içerisinde yenilikçilik disiplini*. Harvard Business Review. Çev. Ahmet Kardam, MESS Yayınları.
- Duman, B. ve Çelik, Ö. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(2), 785-797.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü İstanbul-Fatih örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 325-347.
- Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *The Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Gül, U. (2018). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim eğitim programları ve inovatif etkisinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayınevi.
- Kartal, Ş. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre yenilikçi düşünme becerilerinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Kavacık, L., Yelken, T., ve Sürmeli, H. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde inovasyon (yenilikçi) proje uygulamaları ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 247-263.
- Kayacan, K. ve Güneş Koç, R. S. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin 2018 fen bilimleri öğretim programında yer alan mühendislik ve tasarım becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 865-881.
- Koştur, H. İ. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 144-154.
- Köymen, Ü. (2002). *Güdüleyici öğrenme*. Ali Şimşek. (Ed.), Sınıfta demokrasi kitabı içinde (111-145). Eğitim Sen Yayınları.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Martin, D. J. (1997). *Elementary science methods. A constructivist approach*. Kennesaw State Collage. Delmar Publishers.
- MEB (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim Tarihi: 04/04/2022
- MEB (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*, Milli Eğitim Bakanlığı, <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2017/02/Fen-Bilimleri.pdf>. Erişim Tarihi: 04/04/2022
- MEB (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı, <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>. Erişim Tarihi: 02/05/2022
- Ocak, G. ve Park, F. (2020). Lise Öğrencileri İçin Analitik Düşünme Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 49-68.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 15-28.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 139-158.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Raposo, M., Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity, *Psicothema*, 23(3), 453-457.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press. <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf>
- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260.
- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34(4), 219-227.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Yargı Yayınevi.
- Shatunova, O., Anisimova, T., Sabirova, F., & Kalimullina, O. (2019). STEAM as an innovative educational technology. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 131-144.
- Tanrıverdi, H. ve Alkan, M. (2018). Girişimcilerin, girişimcilik, inovasyon yapma, inovatif düşünce ve inovatif girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Current Researches on Business and Economics*, 8(1), 1-26.
- TDK (2014). *Türkçe Sözlük*. Pegem Akademi.
- Tok, E. (2008). Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.
- Türk, H. (2020). Fen eğitiminde yenilikçi teknoloji uygulamaları: Dijital hologram örneği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Udu, D. A. (2018). Innovative practices in science education: A panacea for improving secondary school students' academic achievement in science subjects in Nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 17(1), 23-30.
- Uşun, S. (2000). *Özel öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Akademi.
- Wu, M. (2018). Creative thinking curriculum infusion for students of teachers' education program. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 24(1), 1-12.
- Wheeler, G. (2006). Ten years of science education standards and the roadmap to success. *School Science and Mathematics*, 106(4), 169-173.
- Yaman, S. (2016). Ortaokul öğrencileri için fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 123-140.
- Yaz, Ö. V. ve Kurnaz, M. A. (2017). 2013 Fen bilimleri öğretim programının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 173-184.
- Yazıcı, S. (2000). Rekabetçi avantaj sağlamada yaratıcılık ve yenilik. *Verimlilik Dergisi*, 3, 79-92.
- Yıldırım, H. İ. ve Karataş, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 157-176.
- Zainal, N., Ishak, K. A., Ramli, R., Husain, H., & Mustafa, M. M. (2011). Nurturing innovative culture among mentors and school students through microcontroller school mentoring project. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 241-246.

BÖLÜM 15

ULUSLARARASI İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİNDE EĞİTİM VE GELİŞTİRME

Zeynep EREN¹

Özet

21. yüzyılda küreselleşen dünya, örgütlerin ve işgörenlerin etkileşim yoğunluğunun artmasına sebep olurken insan kaynağının dünya üzerinde dolaşımını da artırmıştır. Örgütler giderek daha geniş ve çeşitli insan toplulukları ile birlikte çalışmak ve doğdukları ülkelerin sınırları dışına çıkmak zorunda kalmışlardır. Küreselleşme kavramı en genel anlamıyla, dünya üzerindeki ekonomilerin gittikçe artan bir biçimde bütünleşmesi biçiminde açıklanabilir. Küreselleşme süreci ile birlikte ülkeler arasında mal, hizmet, sermaye ve teknik bilgi akışı giderek büyüyen bir hızla artarken kendine özgü çalışma biçimlerini de oluşturmuştur. İnsan kaynakları yönetiminin iki temel amacı insan kaynaklarını örgütün amaçları doğrultusunda en verimli ve etkin bir şekilde harekete geçirmek, ikincisi ise, işgörenlerin ihtiyaçlarının karşılanması ve mesleki bakımdan gelişmelerini sağlamaktır. Yani insan kaynakları yönetimi hem işgörenlerin bilgi, yetenek ve tecrübelerinden en üst düzeyde yararlanarak örgütü amaçlarına ulaştırma yönünde çalışmalı, hem de işgörenlerin örgütten beklentilerine cevap verebilmek için gerekli yöntemleri kullanmalıdır. Genel olarak insan kaynakları yönetimi yerel ve uluslararası düzlemde aynı etkinlikleri sürdürmektedir. Ancak faaliyetin farklı ülkelerde gerçekleştirilmesi aynı zamanda farklı kültürden işgörenlerle ve farklı siyasal, ekonomik, sosyal ve coğrafi durumlardan etkilenmesini gerektirdiğinden yerel ve uluslararası insan kaynakları arasında farklılıklar yaratmaktadır. Bu bölümde insan kaynaklarının ülke sınırlarını aşan biçimde dolaşımının oluşturduğu bir çalışma alanı olarak uluslararası örgütlerde insan kaynakları yönetiminde iş ve çalışma ilişkileri, insan kaynakları işlevleri bağlamında işgören ve yönetici seçme, yetiştirme ve geliştirme üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda öncelikle insan kaynaklarının sınır ötesi ülkelerde çalışması olanaklarını sağlayan çokuluslu şirketlerin tanımı, özellikleri ve temel kavramları; çokuluslu şirketlerin tarihsel gelişimleri; çokuluslu şirketler ile yerel şirketler arasındaki insan kaynakları yönetimine ilişkin farklılıklar ve işgören ve yöneticilerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi süreçleri üzerinde durulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Çokuluslu şirketler, uluslararası insan kaynakları yönetimi, eğitim, geliştirme.

GİRİŞ

21. yüzyılda küreselleşen dünyada örgütler giderek daha geniş ve çeşitli insan toplulukları ile birlikte çalışmak ve doğdukları ülkelerin sınırları dışına çıkmak zorunda kalmışlardır. Küreselleşme (*globalization*) kavramı en genel anlamıyla, dünya üzerindeki ekonomilerin gittikçe artan bir biçimde bütünleşmesi biçiminde açıklanabilir. Küreselleşme süreci ile birlikte ülkeler arasında mal, hizmet, sermaye ve teknik bilgi akışı giderek büyüyen bir hızla artmıştır. Üretim ve satış faaliyetlerini kendi ulusal sınırları ötesine taşıyan ticari örgütler olarak çokuluslu şirketler (*multinational company*), kendi ana ülkeleri dışındaki faaliyetlerini arttırırken küreselleşme sürecine hem katkı sağlayan hem de bundan etkilenen örgütler olarak karşımıza çıkmaktadır (Tağraf, 2002). Günümüzde dünya ticaretinin yarısı 500'e yakın çokuluslu şirket tarafından yapılmaktadır (Hodgetts ve Luthans, 2000, 3). Dünyada önde gelen şirketler ve ürettikleri markalar dikkate alındığında sıralamada en büyük şirketler genellikle çokuluslu şirketlerden oluşmaktadır (Harzing, 2004,10). Verilen bu örnekler çokuluslu şirketlerin ne kadar yaygınlaştığı ve giderek dünya üzerindeki ekonomik ve politik güç dengelerini etkileyen bir rol kazandıklarını açıklayıcı niteliktedir. Çokuluslu şirketler, dünya ticaretinden pay almak ya da konumlarını koruyabilmek için, insan faktörüne, dolayısıyla da Uluslararası İnsan Kaynakları Yönetimine (UİKY) özel bir önem vermeye başlamışlardır. Özellikle, yönetsel anlayışta meydana gelen değişiklikler şirketlerin insan kaynaklarına, finansal kaynakların yanında önemli bir servet olarak bakmaya başlamalarına neden olmuş, dolayısıyla uluslararası insan kaynakları yönetimini de ön plana çıkarmıştır (Parlak, 2000, 93-94). İnsan kaynakları yönetiminin iki temel amacı insan kaynaklarını örgütün amaçları doğrultusunda en verimli ve etkin bir şekilde harekete geçirmek,

¹ Sorumlu yazar: Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Sinop/Türkiye, zugurlu@sinop.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9748-6972

ikincisi ise, işgörenlerin ihtiyaçlarının karşılanması ve mesleki bakımdan gelişmelerini sağlamaktır. Yani insan kaynakları yönetimi hem işgörenlerin bilgi, yetenek ve tecrübelerinden en üst düzeyde yararlanarak örgütü amaçlarına ulaştırma yönünde çalışmalı, hem de işgörenlerin örgütten beklentilerine cevap verebilmek için gerekli yöntemleri kullanmalıdır. Bu bölümde öncelikle ticari örgütler olarak çokuluslu şirketlerin tarihsel gelişimleri, çokuluslu şirketlerin tanımı, özellikleri ve temel kavramları, iş ve çalışma ilişkileri, işgören ve yönetici temini, insan kaynağının eğitimi ve geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır.

ULUSLARARASI İNSAN KAYNAKLARININ ZEMİNİ OLARAK ÇOKULUSLU ŞİRKETLERE GENEL BAKIŞ

Çokuluslu Şirketlerin Ortaya Çıkışı: Tarihsel Süreç

Tarihsel süreç içinde ulusal sınırları aşan ticaretin evrimsel gelişiminin 1500'lü yıllara kadar dayandığı belirtilmektedir. Ticari örgütler olarak çokuluslu şirketlerin tarihsel gelişimi uluslararası ticaretin tarihsel gelişimi ile eş uyumlu biçimde gerçekleşmiştir (Harzing, 2004, 11-14). Çokuluslu şirketlerin tarihsel gelişimi dönemleri, ticaret, sömürgecilik, ayrıcalıklar ve uluslararasılaşma biçiminde adlandırılmaktadır. Tablo 1'de uluslararası ticaretin gelişimine koşut olarak çok uluslu şirketlerin ortaya çıkışındaki dönemler özetlenmiştir.

Tablo 1

Uluslararası Ticaretin Gelişimine Koşut Olarak Çokuluslu Şirketlerin Ortaya Çıkışı

Dönemler	Dönemlerin Özellikleri	İşletme ve Politik Sistem Arasındaki İlişkiler
Ticaret (1500-1850)	Kişisel arayışlar	Şirketlerin mutlak egemenliği
Sömürgecilik (1850-1914)	Sömürge imparatorlukları	Sömürgeciliğe ait kurallar
Ayrıcalıklar (1914-1975)	Yüksek gümrük vergileri, ulusal sanayi güçlendirme	Politik ayrıcalıklar
Uluslararası (1945-1970, 1970-1980) 1980-1990'lar ve günümüze kadarki dönem)	Pazar geliştirme, yüksek rekabet	Çokuluslu şirketlerin ortaya çıkışı, Uluslararasılaşma ve Bunun Getirdiği Sınırlamalar. Hükümetlerin Birbiriyle İlişkileri ve Özellikle Avrupa ve 3. Dünya Ülkelerinde İşbirliği

Kaynak: Ünal, 2008, 13-18; Can, 2012, 17, Tablo 1.1'den uyarlanmıştır.

Deniz aşırı ülkelerle yapılan ticaretin başlamasına dayanan *ticaret döneminin* Sanayi Devrimine (1850) kadar sürdüğü belirtilmektedir. Bu dönem, çeşitli girişimcilerin kendi ülkeleri dışında şanslarını denemek ve dış ülkelerden satın aldıkları malları Avrupa'ya gönderme yoluyla büyük kârlar sağladıkları dönem olarak tanımlanmaktadır (Özalp, 1976, 5). 1800-1875 yılları arasında, çokuluslu şirketlerin oluşumu için gerekli altyapı gelişmiş, şirketler tedarik ve tüketim piyasalarını diğer şirketleri satın alarak ele geçirmişler ve bunun sonucunda da ologopolistik piyasa yapısı ortaya çıkmıştır (Waters, 1995, 8, akt: Parlak, 2000, 94).

Sanayi Devrimi sonrası başlayan *sömürgecilik döneminde* ise coğrafi keşifler artık tamamlanmış ve ülkelerin birbiri ile ticaret ilişkileri iyice genişlemiştir (Can, 2012, 19). Sanayi Devrimi ile kurulan büyük ölçekli işletmelerde üretilen malların diğer ülkelere transferi kadar üretim için gereken hammaddenin sağlanması ve üretimin en ucuza mal edilecek yerlerde gerçekleştirilmesi yaklaşımı bu dönemin temel özellikleri arasında sayılabilir. Hammaddenin sağlanabileceği Afrika, Asya, Latin Amerika gibi ülkelerde aynı zamanda ucuz işgücünün bulunması, sınırları aşan faaliyetlerde bulunan girişimcilerin buralara yönelmesine sebep olmuştur. Sanayi Devriminin de etkisi ile sömürgecilik dönemindeki tarımsal ürünler ve madenciliğin yerini sanayi ürünleri (otomobil gibi) almış; daha büyük fabrikaların kurulmasıyla üretim ölçekleri artmış ve daha da önemlisi klasik yönetim anlayışının verimliliği artırma ilkeleri hayata geçirilerek daha çok sanayi üretimi yapılmaya başlanmıştır. 1929 dünya ekonomik krizinin de etkisiyle özellikle Avrupa ülkelerinde ve ABD'de gerçekleştirilen üretim

fazlasının nasıl eritileceği de sorun oluşturmuştur. Dolayısıyla bu durum ticaretin deniz aşırı ülkelere yönelmesi için yeni bir gerekçe oluşturmuştur.

Literatür incelendiğinde çokuluslu şirketlerin modern anlamda başlangıcı daha çok *ayrıcalıklar dönemine* rastlamaktadır. Yatırımların dış pazarlara yöneltilmesinin insan kaynakları açısından bir doğurgusu, yüksek ücretli batılı yöneticilerin ve teknik elemanların yerine Afrikalı, Asyalı ve Latin Amerikalı yöneticilerin tercih edilmeye başlanmasıdır (Doukas ve Traulos, 1998, 1161). Böylece çokuluslu şirketlerde ilk kez ev sahibi ülke (yatırım yapılan ülke) vatandaşı yöneticileri ve diğer işgörenleri istihdam edilmeye başlanmıştır (Can, 2012, 20). Son olarak bugün hala güncelliğini koruyan dönem olarak *uluslararasılaşma dönemi* insan gücü kaynağının da dolaşımına olanak sağlaması açısından önemlidir. Örgütlerin uluslararası faaliyet göstermesi aşamalarla ve çeşitli düzeylerde gerçekleşmektedir.

Uluslararası pazarlarda faaliyette bulunmanın çeşitli düzeyleri vardır ve her düzey, küreselleşen şirketlere farklı deneyimler kazandırarak, bir başka düzeye geçmeleri için hazırlık aşaması niteliği taşımaktadır. Şirketler, sırasıyla ulusal pazarlarda faaliyette bulunma, uluslararası pazara açılma, çokuluslulaşma ve küreselleşme basamaklarından geçerek uluslararasılaşmaktadır (Filizöz, 2003, 163-164; Benligiray, 2013, 129-147). Başlangıçta üretim ve pazarlama çabalarının tamamını kendi ülkesinde sürdüren şirketler (ulusal pazarlarda faaliyette bulunma aşaması), yavaş yavaş dış pazarlara satışa başlamakta, ihracatı artırma çabalarının yanı sıra, örgütsel yapısına bir uluslararası ilişkiler bölümü ekleyerek birçok ülkede ürünlerini satma çabalarına yönelmekte ve çokuluslu bir şirket olma yönünde deneyim kazanmaktadır (uluslararası pazara açılma aşaması). Ardından birçok ülkede mal ve/veya hizmet üretip, satmaya başlayan şirketler, ihracat yerine, dış ülkelerde, üretim ve pazarlama işlevlerini o ülkelerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirme ve farklı şirketler kurmaya girişmektedir. Bu aşamada şirketin satışlarının üçte birinden fazlası dış ülkelerdeki birimlerinde üretilip satılmaktadır. (çokuluslulaşma aşaması). Son aşamada (küreselleşme aşaması) ise şirketin ülkesinin neresi olduğu önem taşımaz. İşletme, üretimini kaynakları en rasyonel koşullarda sağladığı yerlerde yapar. Bu tür şirketler müşterileri için en düşük maliyeti ve en uygun kaliteyi sağlayarak ürünlerini küresel pazara sunar. Bu aşamada sahiplik, tepe yönetimi ve kontrol birkaç ülke arasında dağıtılmış, fırsatların olduğu yerlerde müşterek yatırım ortaklıkları kurulmuş ve hissedarlar oluşmuştur (Filizöz, 2003, 163-164; Benligiray, 2013, 129-147).

Uluslararası ticarete 1945'te başlayarak günümüze kadar süren dördüncü ve son dönem Uluslararası dönem olarak adlandırılmaktadır. *II. Dünya Savaşı* sonucunda siyasi liderlerin değişmesi ve ülkeler arasındaki soğuk savaşın siyasal ve ekonomik kutuplaşmalara yol açması sonucunda Asya, Afrika ve Latin Amerika gibi çokuluslu şirketlerin yatırımlarının fazla olduğu ülkelerde batı kökenlilere davetsiz misafir gözüyle bakma anlayışı ortaya çıkmıştır (Doukas ve Traulos, 1998, 1161). Ancak savaştan önce tümüyle yabancılara bağlı olan bu topraklarda savaş sonrası kurulan irili-ufaklı bağımsız devletler, ekonomilerini güçlendirmek için yine yabancı sermayeyi ülkelere çekme anlayışıyla hareket ettikleri için bu dönem çokuluslu şirketler açısından küresel genişleme dönemi olmuştur. Nitekim 2023'lü yıllara gelindiğinde hala ekonomik krizlerden çıkma aracı olarak yabancı sermayeyi ülkelere çekme arayışları gelişmekte olan ülkelerin ekonomilerinin başvurduğu bir yaklaşım olmaya devam etmektedir.

Uluslararasılaşma dönemi, küresel yayılma dönemi, tek taraflı anlaşmalar dönemi ve çok taraflı anlaşmalar dönemi olarak incelenmektedir (Ünal, 2008): *Küresel yayılma dönemi* olarak adlandırılan bu dönem 1945-1970 yıllarını kapsayan dönemdir. *II. Dünya Savaşından* sonra çokuluslu şirketler önemli gelişmeler göstermişlerdir. Bu dönemde ülke dışı pazarlara girmek için büyük çaba harcayan bu şirketler ihracat, lisans anlaşması, yerel kuruluşlarla *joint venture* yapma veya kendilerine ait küçük şirketler kurma yoluna gitmiştir. Bu dönemde, yatırım yapan ve yatırım yapılan ülkeler çokuluslu şirketlerin yayılmalarını açık veya gizli biçimde desteklemişler ve irili ufaklı çok sayıda şirket dünya pazarlarına girmiştir (Özalp, 1998, 29). Aynı zamanda II. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan siyasal gelişmelere ek olarak iletişim teknolojisindeki gelişmeler çokuluslu şirketlerin uluslararasılaşmasında önemli bir sorun olarak görülen iletişim problemini ortadan kaldırmıştır. Özellikle 1950-1960'lı yıllarda pek çok Amerikan şirketi dünyaya açılmaya başlamıştır. Bu şirketler, teknik, finansal, pazarlama ve yönetim becerileri gibi avantajlarını deniz aşırı ülkelerdeki işgücü ile birleştirerek

önemli ticari avantajlar elde etmiştir (Moran, 1974,7). Dünyadaki ilk modern çokuluslu şirket 1950 yılında *Alman Uni ve İngiliz Lever* Brothers şirketleri tarafından kurulmuştur. İki şirket birleşerek *Unilever* ismini almışlar ve 60 farklı ülkede faaliyet gösteren, 500 bayisi olan dünyanın en büyük şirketi haline gelmişlerdir (Gürün, 2001, 13). *Tek taraflı anlaşmalar dönemi* olarak adlandırılan ikinci dönem 1970-1980 yıllarını kapsayan dönemdir. Bu dönemde yerel işletmeler, çokuluslu işletmelerle rekabet etme zorluğu ile karşılaşmışlardır. Ev sahibi ve yabancı ülkeler çokuluslu şirketlerin çeşitli faaliyetlerine büyük ilgi göstermeye başlamışlardır (Özalp, 1998, 29). 1970'lere gelindiğinde, ciddi uluslararası etkilere sahip kurumlar olan çok uluslu şirketler devletlerin karşısına önemli bir sorun olarak çıkmıştır. Özellikle yerel kaynakların sömürülmesi, kartelleşme, işgücünün düşük ücretlerle çalıştırılması, henüz yerel ülkelerin işgücü kaynağını koruyucu yasal önlemleri oluşturmaması gibi farklı sorunlar, daha sonra uluslararası kuruluşların da ilgi alanına girmiş ve çözüm bulabilmek için değişik adımlar atılmıştır. Bu bağlamda 1976'da OECD, 1977'de ise ILO; çokuluslu şirketlerle ilgili bazı düzenlemeler getirmiştir. Son olarak *çok taraflı anlaşmalar döneminde* (1980-1990'lar ve günümüz) çok taraflı anlaşmalar tek taraflı anlaşmaların yerini almıştır (Özalp, 1998, 29). 1990'lardan günümüze ise, küreselleşme sürecine paralel olarak dünyada çokuluslu şirketlerin sayısı ve etkinliği daha büyük artış göstermiştir. 2000'li yıllardan sonra özellikle internet teknolojisinin de gelişmesiyle ülkeler arasındaki ticari sınırların genel olarak ortadan kalktığı, sanal örgütlenmeler ve internet üzerinden ticaret kanallarının açılması ile çok uluslu şirketlerin daha da arttığı söylenebilir. İnternet teknolojisinin getirdiği yeni iş ve çalışma biçimleri her alanda olduğu gibi bu alanda da farklılıklar yaratmıştır.

Çokuluslu Şirketlerin Tanımı ve Özellikleri

Çokuluslu şirketlere ilişkin olarak çok farklı perspektiflerde farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bunun nedeni, şirketlerin çokuluslu olarak kabul edilmesinde mülkiyet, yönetim, strateji ve yapısal özelliklerinin belirgin farklılıklar taşıması ve bunların tümünün birer kriter olarak kullanılmasıdır. Çokuluslu şirketler, uluslararası işletmelerin çok özel bir türüdür. Uluslararası faaliyet gösteren şirketler birden fazla ülkede sürekli çalışanları olan, çalışan yapısının bu özelliğine bağlı olarak da şirket etkinliklerinde tek bir ülke yönetimin tamamıyla kontrol sahibi olmadığı türdeki yatırımlardan oluşmaktadır (Kinsey, 1998, 212). Bu tür şirketler, karar alma ve yönetim süreçlerinde küresel bir bakış açısına sahiptir (Hunger ve Wheelen, 1993, 331; Harzing, 2004, 28).

Bir şirketin çokuluslu sayılabilmesi için farklı kriterler ileri sürülmüştür (Ronen, 1986, 14, akt: Can, 2012, 10): (1) *Objektif kriterler*: Yapısal ve faaliyet kriterleri olarak ikiye ayrılan objektif kriterler, yabancı faaliyet sayısı, ana merkez ve ev sahibi ülkedeki şubelerin mülkiyeti, örgüt yapısının şekli, üst yönetimin uyruğu ve diğer değişkenler ve tamamıyla ülke dışından sağlanan kazançlar, satışlar, çalışan sayısı, dolaylı ülke dışı satışlar, yabancı uyruklu çalışan sayısı ve diğer değişkenler olarak ikiye ayrılmaktadır. (2) *Subjektif kriterler ise*, davranışsal kriterler olarak adlandırılmıştır. Bunlar, ana merkezin etkisinde kaldıkları kadrolama yaklaşımları ve diğer değişkenlerden oluşmaktadır. Şirketin çokuluslu olarak nitelendirilmesinde varlıklarının yatırımının ne kadarının uluslararası alana yapıldığı ölçüt olarak kullanılmaktadır. Buna göre, çokuluslu şirket, değişik ülkelerde küçük bağlı şirketler ve bayilerle faaliyet gösteren ve toplam satışları, varlıkları veya işgücünün en az %20'si ana ülke dışında olan işletme olarak tanımlanmaktadır (Williams, Dubrin ve Sisk, 1985, 534). *Black's Law Dictionary*, bir şirket veya grubun gelirinin %25'ini veya daha fazlasını ülke dışı operasyonlardan elde etmesi durumunda, çok uluslu bir şirket olarak kabul edilmesi gerektiğini önermektedir.

Bir şirketin çokuluslu sayılmasına ilişkin diğer bir görüşe göre ise, diğer ülkelerdeki faaliyetlerden elde edilen kar ve satış, toplam satış içerisinde en az %35 düzeyinde ise küresel alanda faaliyet gösteren çokuluslu şirket olarak kabul edilir. Bunun dışında çokuluslu şirketlerin diğer özellikleri, karar alma sürecinde küresel fırsatların ön plana çıkması; fabrika düzeyindeki üretimlerinin (montaj dahil) pek çok ülkeyi kapsamaması ve alınan kararların küresel perspektifle alınmasıdır (Hunger ve Wheelen, 1993, 33). Çokuluslu şirketlerle yerel şirketler arasındaki en temel farklılıkların *çok kültürlülük (multiculturalism)*, *coğrafi dağılım (geographic dispersion)* ve *karmaşıklık (complexity)* kaynaklandığı belirtilmektedir (Harzing, 2004, 34). Ekonomide coğrafi alanları birbirinden kesin çizgilerle ayırmak zordur. Bunun temel nedeni, coğrafi alanların üzerinde şekillenen ekonomik faaliyetlerin, demografik oluşumların, sosyoekonomik ve sosyokültürel diğer pek çok görünümün dengesiz biçimde yayılmasıdır (Öter, 2013, 471-472). Çokuluslu bir şirket, aynı zamanda; Çok uluslu

kuruluş (multinational enterprise-MNE), Ulusötesi kuruluş (transnational enterprise-TNE), Ulusötesi şirket (transnational Corporation-TNC), Uluslararası şirket (international corporation) veya Vatansız şirket (stateless corporation) olarak da ifade edilebilir. Bu kavramlar arasında ince ama gerçek farklılıklar vardır. Dolayısıyla, çok uluslu şirket (ÇUŞ), hem kendi ülkesinde, hem de dünyanın diğer ülkelerinde faaliyet gösteren bir şirkettir. Bir ülkede bulunan idari şubeleri veya fabrikaları gibi diğer ülkelerde de şubeleri ve/veya üretim yerleri bulunur. Tüm ofislerinin yönetimini koordine eden bir merkez ofisi bulundurur. Ürünlerini birden fazla ülkeye ihraç eden bir firmaya çok uluslu firma demek yeterli değildir. Diğer ülkelerdeki fiili ticari faaliyetlerini sürdürmeleri ve orada doğrudan yabancı yatırım yapmaları gerekir (Akbulak, 2022).

Adler (akt: Harzing, 2004, 34), çokuluslu ve yerel şirketler arasındaki iç ve dış farklılıkları belirlemek üzere yaptığı çalışmasında iki temel faktörün belirleyici olduğunu ileri sürmüştür: Çok kültürlülük ve coğrafi dağılım. *Çok kültürlülük*, şirket içinde iki ya da daha fazla kültürden insanların varlığını ifade ederken, Coğrafi Dağılım ise şirketin çeşitli ülkelerde alt birimlerinin bulunmasını ve farklı coğrafi bölgelerde etkinliğini sürdürmeyi ifade etmektedir (Harzing, 2004, 34). Çok kültürlülük ve coğrafi dağılım, ikisi birlikte daha büyük bir karmaşıklığa (complexity) yol açmaktadır. Çokuluslu şirketler, hükümetin, kamuoyunun ve emek kuruluşlarının görüşlerine ve yasal düzenlemelere karşı daha duyarlı olmak zorundadır. Ana ülkeye uygun olarak oluşmuş kendi ülkelerine has felsefeleri ve uygulamalarının bazıları yatırım yapılan ülkelere uygun olmayabilir. Buna ek olarak, şirkette genel olarak kullanılan işgören yönetimi uygulamaları ve performans standartları bu ülkelerde uygulanamaz nitelikte olabilir. Tüm bu özellikleri nedeniyle çokuluslu şirketlerde daha büyük bir karmaşa ve hassasiyet söz konusudur. Çoğu karşılaştırmalı yönetim çalışmalarında ilk zamanlarda çok kültürlülük özelliği ihmal edilirken sonraki çalışmalarda bu öge, insan kaynakları çalışmalarının da ilgisini çekmiştir. Küreselleşen şirketler ölçek olarak büyümelerinin yanında, yapısal ve fonksiyonel olarak bir karmaşa içerisine girerler. Özellikle farklı kültürler ve farklı çalışma alışkanlıkları, farklı yönetsel yaklaşımları getirir. Dünyanın birçok bölgesinde faaliyet gösteren çokuluslu şirketlerin farklı kültürlerden işgücü istihdam etmeleri, faaliyetlerini farklı özelliklere sahip bölgelerde yürütmeleri nedeniyle insan kaynakları yönetim sistemlerini küresel bir bakış açısıyla oluşturmaları gerekir (Filizöz, 2003; Benligiray, 2013).

Görüldüğü gibi bir şirketin çokuluslu sayılabilmesi için çeşitli kriterler öne sürülmektedir. Özetle çokuluslu şirket (Benligiray, 2013, 129): (1) Ekonomik birimlerinin hukuki şekillerine ve uğraşı alanlarına bakılmaksızın iki ya da daha çok ülkede faaliyet gösteren; (2) İş birimleri arasında küresel stratejiyi ve ortak politikaları saptayan bir ya da birden fazla karar merkezi bulunan; (3) Bilginin, kaynakların ve sorumlulukların birimler arasında paylaşıldığı işletmelerden oluşan ticari bir örgüttür. Çokuluslu şirketlere ilişkin tanımlar yapılırken kullanılan ana ülke (*parent country*), ev sahibi ülke (*host country*) ve üçüncü ülke (*third country*) kavramlarından da anlaşılabilen gibi üç ana aktörden bahsedilebilir. Bu aktörler, yatırımı yapan, yatırım yapılan ülkeler ve ne yatırım yapan ne de yatırım yapılan ülkelere olmaksızın sadece o ülkenin vatandaşları kanalıyla ya da hizmetin sunulduğu ülkelere oluşabilmektedir. İnsan kaynakları ve eğitim geliştirme faaliyetlerini açıklarken de kullanılacak olan bu terimleri açıklamak yararlı olacaktır: Ana ülke, ev sahibi ülke ve üçüncü ülke kavramları Uluslararası İnsan Kaynakları Yönetimi (UİKY) alanına özgü terminolojide aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

- *Ana ülke*: Çokuluslu şirketin anavatanı, kökeninin bulunduğu ülkedir. Başka bir deyişle, şirketin menşeinin bulunduğu ülke ana ülkedir. Örneğin Microsoft'un ana ülkesi Amerika, Opel'in ana ülkesi Almanya'dır.
- *Ev sahibi ülke*: Çokuluslu şirketin yatırım yaptığı diğer ülkedir. Örneğin Microsoft'un Türkiye'de yaptığı yatırım söz konusu olduğunda ev sahibi ülke Türkiye'dir.
- *Üçüncü ülke*: Çokuluslu şirketlerin ürünlerini sunduğu ve insan kaynağı sağlayarak ilişki içerisinde olduğu diğer ülkelerdir. Örneğin, Toyota Motor Türkiye şubesinde Japon ve Türk vatandaşlarının dışında Alman, İngiliz ya da Amerikan vatandaşları gibi farklı ülkelere bireyler de istihdam edilmektedir. Bunlar üçüncü ülke vatandaşı olarak nitelendirilmektedir.

Çok Uluslu Şirketlerde İnsan Kaynakları Yönetimi

Çokuluslu şirketler üzerine odaklanan ilk çalışmalar genellikle görünürlüğü daha yüksek olan uluslararası üretim ve pazarlama gibi alanlara odaklanmıştır (Ondrack, 1985). Ancak küreselleşme ile birlikte işgücünün yapısının değişmesi ile birlikte insan kaynakları etkinliklerinin içeriğinin de buna uygun olarak dönüşmesini gerektirmiştir. Çokuluslu şirketlerde uluslararası işgücünün kullanımına ilişkin çalışmaların gelişimde Edström ve Galbraith'ın (1977) çalışmaları önemlidir. Edström ve Galbraith'a (1977, akt: Collings ve Scullion, 2006, 40) göre işgücünün uluslararası transferini motive eden üç kilit faktör bulunmaktadır: (1) Gelişmekte olan ülkelerde uygun yeteneklerin bulunmaması nedeniyle bu ülkelerde yapılan yatırımlar için gerekli pozisyonların ana ülke vatandaşları tarafından doldurulması. (2) Uluslararası atamaların örgütlerde yönetsel gelişmenin bir aracı olarak kullanımı ve bunun örgütün küresel anlamda etkinliğinin artırılmasına hizmet etmesi. (3) Uluslararası atamaların yönetsel gelişme, koordinasyon ve kontrolün bir aracı olarak kullanılması.

Çok yakın bir tarihe kadar uluslararası insan kaynakları yönetimi henüz gelişimi bebeklik aşamasında olan bir alan olarak tarif edilmiştir (Laurent, 1986). Ancak bu alan günümüze kadar çeşitli gelişim aşamalarından geçmiştir. Bu aşamalardan ilki şirketlerde çalışanların davranışları üzerine odaklanan *kültürlerarası yönetimidir*. İkinci aşama farklı ülkelerdeki insan kaynakları yönetimi uygulamalarının incelenmesi, karşılaştırılması ve mevcut insan kaynakları yönetimi uygulamalarındaki farklılıkların ve benzerliklerin ortaya konmasıdır. Son aşamada çokuluslu şirketlerde insan kaynakları yönetimi üzerine odaklanmaktadır. Bu aşama günümüzde *Uluslararası İnsan Kaynakları Yönetimi* (UİKY) olarak adlandırılmaktadır.

Dünyada yaşanan teknolojik gelişmeler ve küreselleşmeye bağlı olarak teknolojik kültürler arası etkileşim geçmişe oranla hiç olmadığı kadar artmıştır. Yaşanan bu gelişmeler; bir yandan farklı kültürlerin bir araya gelerek çok kültürlü ortamlar oluşturmalarına neden olmuştur (Toytok ve Yıldırım, 2019). Bu bağlamda son yıllarda uluslararası insan kaynakları yönetimine ilgi giderek daha da artmıştır. Uluslararası insan kaynakları yönetimine ilginin büyümesine yönelik sayılan çok çeşitli gerekçeler bulunmaktadır (Miller, 1973, 236-242, akt: Can, 2012, 338-339; Scullion, 2001; Scullion ve Paauwe, 2004, 66-67): (1) Küreselleşmenin ve uluslararasılaşmanın hızla artması son yıllarda çokuluslu şirketlerin sayısını ve önemini de artırmıştır. Bunun sonucunda işgücünün hareketliliği de hızla artış göstermiştir (D'Aveni, 1995; Segal-Horn ve Faulkner, 1999; Brewster ve Scullion, 1997). (2) İnsan kaynaklarının etkin yönetimi uluslararası işletmecilikte başarıyı etkileyen önemli bir belirleyici olarak kabul görmüş ve çokuluslu şirketlerde yönetimin kalitesi küresel iş yönetiminde önemli bir kalite göstergesi olarak kabul edilmeye başlamıştır (Black ve diğerleri, 1999; Stroh ve Caligiuri, 1998). (3) Uluslararası insan kaynaklarında, performansın altında kalma yani başarısızlık, hem insan hem de finansal kaynakların heba edilmesine neden olur. Uluslararası şirketlerde kötü performans, aynı zamanda yabancı müşterilerle ilişkilerin bozulmasına da neden olacağından dolayı maliyetleri de dikkate alındığında şirketin kaybı daha fazladır (Dowling ve diğerleri, 1999). (4) Küresel stratejilerin uygulanması ve ulusal sınırların dışına genişlemek için gösterilen kurumsal çabalar sıklıkla uluslararası yönetim yeteneği sıkıntısı tarafından kısıtlanır (Caligiuri ve Cascio, 1998; Scullion, 1992).

İnsan kaynakları yönetiminin (İKY) önemi, geniş ölçekli şirketlerin yanı sıra küçük ve orta ölçekli şirketlerin de uluslararasılaşma sürecine katılmasıyla artış göstermiştir. Ancak, genellikle büyük ölçekli şirketlerin üzerinde yapılan araştırmalarla oluşturulan teorik yaklaşımların küçük şirketlere ilişkin açıklamalar getirme olanağı kısmen sınırlı kalmıştır (Mulhern, 1995; Scullion, 1999; Forster, 1999; Monks ve Scullion, 2001). Geleneksel hiyerarşik örgüt yapılarından ağ (network) tipi örgütlenmeye doğru bir yönelim söz konusudur. Bu tür örgütsel yapılarda ise yatay ağların geliştirilmesi ve kişilerarası ilişkilerin oluşturduğu iletişim kanalları önem kazanmıştır (Eren, 2020). Ağ örgütlenmelerinde insan kaynakları birimlerinin önemli bir rol oynadığı ileri sürülmektedir (Bartlett ve Ghoshal, 1990; Forsgren, 1989, 1990; Marschan ve diğerleri, 1997).

Çokuluslu şirketlerin faaliyetleri fiziksel olarak çok geniş bir alana yayılmıştır. Bunun sonucunda şirketin şubeleri arasındaki koordinasyonu ve kontrolü kolaylaştırmak amacıyla, etkin bir yönetim kadrosunun oluşturulması sorunu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, bu yapının korunabilmesi ve denetiminin sağlanması da çok önemlidir. Bu nedenle çokuluslu şirketlerin herhangi bir ülke şubesindeki üst yöneticinin ana ülkenin tavsiye, kontrol ve desteğine sürekli olarak ihtiyaç duymadan karar verebilecek güçte ve istekte yöneticiler arasından seçilmesi gerekmektedir (Miller, 1973, 236-242). Sonuç olarak, insan kaynakları stratejilerinin çokuluslu şirketlerin uygulamalarında ve kontrolünde önemli rol oynadığına ilişkin güçlü kanıtlar bulunmaktadır (McGee ve Starkey, 2000). Hızla küreselleşen çevre içinde çokuluslu şirketlerin varlıklarını sürdürebilmeleri yeni stratejiler oluşturmalarına bağlıdır. Çokuluslu şirketlerin örgüt kültürlerinde köklü yapısal değişiklikler yapmadan varlıklarını sürdürmeleri güçtür (Bartlett ve Ghoshal, 1998). Örgütsel yapıda meydana gelen değişimler, mevcut yapı içindeki insanların yönetiminde önemli farklılıkları da beraberinde getirmektedir. Dünyanın birçok bölgesinde faaliyet gösteren çokuluslu şirketlerin farklı kültürlerden işgücü istihdam etmeleri, faaliyetlerini farklı özelliklere sahip bölgelerde yürütmeleri nedeniyle insan kaynakları yönetim sistemlerini küresel bakış açısıyla oluşturmaları gerekir,

Yerel ve Uluslararası İnsan Kaynakları Yönetimi Arasındaki Farklar

İnsan kaynakları yönetiminin iki temel amacı insan kaynaklarını örgütün amaçları doğrultusunda en verimli ve etkin bir şekilde harekete geçirmek, ikincisi ise, işgörenlerin ihtiyaçlarının karşılanması ve mesleki bakımdan gelişmelerini sağlamaktır. Yani insan kaynakları yönetimi hem işgörenlerin bilgi, yetenek ve tecrübelerinden en üst düzeyde yararlanarak örgütü amaçlarına ulaştırma yönünde çalışmalı, hem de işgörenlerin örgütten beklentilerine cevap verebilmek için gerekli yöntemleri kullanmalıdır. Çift yönlü bu görev insan kaynakları yönetimine üst düzeyde bir sorumluluk yüklemektedir (Palmer ve Williams, 1993:25, akt: Filizöz, 2003, 162). Genel olarak insan kaynakları yönetimi yerel ve uluslararası düzlemde aynı etkinlikleri sürdürmektedir. Ancak faaliyetin farklı ülkelerde gerçekleştirilmesi aynı zamanda farklı kültürden çalışanlarla ve farklı siyasal, ekonomik, sosyal ve coğrafi durumlardan etkilenmesini gerektirdiğinden yerel ve uluslararası insan kaynakları arasında farklılıklar yaratmaktadır. Uluslararası insan kaynakları yönetimindeki zorluğun aşağıda sıralanan etkenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Dowling, 1999): Bu zorluklar, (1) daha fazla insan kaynakları faaliyeti, (2) daha geniş bir bakış açısına ihtiyaç, (3) işgörenlerin kişisel yaşamlarına daha fazla ilgi gösterme, (4) yerel ve uluslararası yöneticilerin karmasındaki değişim, (5) daha fazla yüksek riske maruz kalma ve son olarak (6) dış etkilere açık olma olarak sıralanabilir.

İnsan kaynakları birimi, uluslararası ortamda faaliyet gösterebilmek için yerel ortamda ihtiyaç duymayacağı çeşitli insan kaynakları faaliyetleri gerçekleştirmek zorundadır. Tablo 2’de uluslararası düzlemde insan kaynakları faaliyetlerine ilişkin farklılaşmaların boyutları insan kaynakları işlevlerine göre verilmiştir.

Tablo 2. İnsan Kaynakları İşlevlerine Göre Uluslararası İnsan Kaynaklarının Yerelden Farklılaşması

İnsan kaynakları işlevleri	Uluslararası insan kaynaklarına göre farklılaşma boyutları
İnsan kaynakları planlama	Bilgi kaynaklarının çokluğu, güvenilir olmayan bilgi, istihdam kaynaklarının çokluğu, farklı işgören karması.
İnsan kaynakları bilgi sistemleri	Çoklu yasal gereklilikler, sınır ötesi bilgi akışı.
Temin	Temin merkezlerinin ve kaynaklarının çokluğu
Seçim	Seçim kriterlerinin çokluğu, uluslararası işgören seçimi, işgören gizliliği, eşit istihdam fırsatları, yeniden yerleştirme (vizeler, gümrük, ulaşım, pasaport işlemleri).
Performans değerlendirme	Performans değerlendirmenin çoklu merkezlerde yürütülmesi, uluslararası işgören değerlendirmeleri
Kariyer geliştirme	Uluslararası mevkiiler, unvanlar, uluslararası işgörenlerin kariyer gelişmelerinin takibi, geri-dönüş.
Ücretlendirme	Ücret yapılarının çokluğu, vergi sistemlerinin çeşitliliği, kültürel

Endüstri ilişkileri	ücret algı farklılıkları, uluslararası işgören ücretleri. İş yasalarının çokluğu, sendikalara yönelik farklı tutumlar, devlet kontrolü
İş sağlığı ve güvenliği	Farklı yasal gereklilikler, güvenlik, terör, meslek hastalıkları, sağlık sorunları

Kaynak: Stone (2008, 772-773)'den özetlenerek uyarlanmıştır. Stone, R. (2008). *Human resource management*. Sidney Wiley Publish.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, insan kaynakları işlevleri yerel ve uluslararası düzlem açısından benzer olmakla birlikte uluslararası düzlemde kapsam olarak genişlemektedir. Yerel şirketlerde genellikle tek bir grup işgören üzerinde çalışılırken uluslararası insan kaynakları yönetiminde ana ülke, ev sahibi ülke ve üçüncü ülke vatandaşları gibi farklı işgören gruplarına hizmet vermek gerekir. Bu özelliği insan kaynakları yönetimi alanına daha geniş bir bakış açısı gerektirir (Tüzüner, 2013, 627-629). Tablodan da anlaşılacağı gibi, uluslararası düzlemde yerel insan kaynakları etkinliklerine kıyasla daha farklı etkinlikler gerektirmektedir. İnsan kaynakları planlama, bilgi sistemleri, temin, seçim, performans değerlendirme, kariyer geliştirme, ücretlendirme, endüstri ilişkileri ve iş sağlığı ve güvenliği işlevleri yerel şirketlerdeki etkinliklerden daha geniş bir çerçevede sürdürülmektedir.

Uluslararası İnsan Kaynakları Yönetiminin İşlevleri

Çokuluslu şirketler, insan kaynaklarının günümüz rekabetçi küresel iş ortamında son derece önemli bir rol oynadığının farkındadır. Bu nedenle giderek daha fazla sayıda yabancı işbirliklerini yönetmek, bilgi transferi yapmak, iştirakçilerle şirket merkezi arasında iletişim, koordinasyon ve kontrolü sağlamak için gerekli personel ihtiyaçlarını karşılamak ve küresel liderlik becerilerini geliştirmek gibi çeşitli amaçlarla kısa ve uzun dönemli olarak başka ülke vatandaşlarından yönetici ve işgören alımları yapmaktadır (Tarique ve Caligiuri, 2004, 283-284). Şirketlerde insan kaynakları planlaması, iş analizleri, iş tanımlamalarının ve iş gereklerinin belirlenmesi, işe alma, eğitim ve geliştirme, ücretlendirme, performans değerlendirme, kariyer planlama ve geliştirme ve çalışma ilişkilerinin sürdürülmesi gibi insan kaynakları yönetimi işlevleri hem yerel hem de uluslararası düzlemde benzer ana prensipler çerçevesinde yürütülmektedir. Ancak uluslararası düzlemde bu işlevlerin içeriğine bazı ek görevler eklenmekte, çokuluslu şirketlerin özellikleri ve koşulları doğrultusunda çeşitlenmekte ve kapsamı genişlemektedir (Collings ve Wood, 2009; Harzing, 2004). Aşağıda işe alma, işgören temini, işgören seçme ve ücret yönetimi insan kaynakları işlevleri bu başlık altında açıklanırken, çalışma ilişkileri, yönetici temini, eğitim ve geliştirme ve ana ülkesine geri dönen işgörenlerin oryantasyonu bir sonraki başlıkta kurumsal kapasiteyi geliştirecek eğitim ve geliştirme bağılığı altında daha geniş olarak ele alınmıştır. Zira insan kaynaklarının işlevleri bir bütünü oluşturur. Sadece işe alım, ücretlendirme gibi işlevler işgörenlerin ve yöneticilerin geliştirilmesi ve eğitiminden bağımsız ele alındığında kurum için eksik bir değerlendirme olur.

İşe alma: İnsan kaynakları planlaması dinamik bir süreçtir (Kispall-Vitai ve Wood, 2009, 174). İnsan kaynakları planlaması, “doğru sayıda uygun kişinin doğru işte, doğru zamanda bulundurulmasını sağlayacak şekilde örgütün insan kaynakları ihtiyacını belirleme, iç ve dış işgücü arzıyla, örgütün belirli zaman çerçevesinde öngördüğü işgören açıklarının uyumlululaştırılması” ya da “gelecekteki insan kaynakları ihtiyacının sistemli şekilde değerlendirilmesi ve bu ihtiyaçları karşılamak için atılması gereken adımların belirlenmesi süreci” olarak tanımlanmaktadır (Acar, 2013, 89). Çokuluslu şirketlerde planlama en hassas yönetim işlevlerinden biridir. Çünkü kıt kaynaklardan en etkili biçimde yararlanabilmek ve şirket amaçlarına ulaşabilmek için planlama yapılması zorunludur. İnsan kaynakları planlaması uygun insan kaynakları stratejilerinin belirlenmesinde ayrı bir önem taşımaktadır. Çokuluslu şirketlerde insan kaynaklarının planlanması, küresel arenada şirketin stratejik yönetim sürecinin hem oluşturulma hem de işletilmesinin bir parçası olmak zorundadır (Vance ve Paik, 2006, 107-108). Küresel insan kaynağının belirlenmesi için planlama, stratejinin oluşturulması sürecinde çevredeki insan kaynağının taranması, örgüt için fırsatlar ve tehditlerin belirlenmesi ve mevcut insan kaynaklarının değerlendirilmesi gibi pek çok eylemi içine alır (Vance ve Paik, 2006, 107-108). Yapılan değerlemeler sonucunda elde edilen veriler kullanılarak küresel insan kaynakları

amaçları ve stratejileri ile ne zaman, nerede, hangi niteliklerde, kaç işgörene ihtiyaç olduğu belirlenir. Çok sayıda ülkede faaliyet gösteren bir şirket için bu planların kısa, orta ve uzun vadeli olarak yapılması büyük önem taşır (Benligiray, 2013). İşe alma, işgören temini ve seçme gibi süreçler bir bütünü oluşturur.

İşgören temini: İşgören temini, örgütün ihtiyaç duyduğu uygun niteliklere sahip (işe uygun) kişilerin araştırılması, seçilmesi ve işe alınmasına yönelik faaliyetleri içerir (Acar, 2013, 87). Çokuluslu şirketlerde işgören temin süreci yerel şirketlere göre daha karmaşıktır. Çokuluslu şirketlerde işgörenler ana ülke, ev sahibi ülke ve üçüncü ülke vatandaşları olmak üzere üç ayrı kaynaktan temin edilmektedir. Bu her üç kaynaktan işgören teminine karar vermede belirleyici olan faktörler şunlardır (Dowling ve Welch, 2004): (1) Merkezdeki ve bağlı kuruluşlardaki kilit pozisyonlarda kimlerin çalışabileceği ile ilgili genel temin politikaları, (2) Ev sahibi ülkenin işgören temini ile ilgili olarak koyduğu hukuki sınırlar, (3) Mevcut işgücünün durumu. Perlmutter'e (1969) göre çokuluslu şirketlerde işgören teminine ilişkin kriterlerin hiç biri tek başına yeterli değildir. Yabancı işgörenler, fikirler ve kaynaklar çokuluslu şirketlerde ana ülke ya da diğer ülke çevrelerinden işgören teminine ilişkin gelecek projeksiyonlarında etkili olur. Şirketin çokuluslu olarak değerlendirilmesinde kilit faktörlerden biri olarak yabancı işgörenler uluslararası insan kaynakları yönetiminin de ana konusunu oluşturmaktadır.

Çokuluslu şirketlerde işgören temininin hangi kaynaktan sağlanacağını belirlemede dört yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bunlar: ana ülke merkezli yaklaşım (*ethnocentric*), çok merkezli yaklaşım (*polycentric*), dünya merkezli yaklaşım (*geocentric*) (Perlmutter, 1969) ve bölge merkezli yaklaşım (*regiocentric*) (Heenan ve Perlmutter, 1979) olarak sıralanmaktadır (Collings ve Scullion, 2009, 18-23): Ana ülke merkezli yaklaşımda ana ülkeye özgü tutumun, yönetim biçiminin, bilgilerin, değerlendirme ölçülerinin ve yöneticilerin ev sahibi ülkeden elde edilebilecek her şeyden daha üstün olduğu düşüncesi hâkimdir. Çokuluslu şirketlerde ana ülke merkezli yaklaşımın benimsenmesinin nedenleri, ev sahibi ülkede gerekli niteliklere sahip işgören bulunmadığına ilişkin düşünceler ve genel merkezle iyi iletişim kurma, kontrol ve koordinasyonu sağlama ihtiyacıdır. Ana ülkenin kendi vatandaşlarının başka ülkelerdeki bağlı şirketlerde görevlendirilmelerinin geleneksel nedenleri özetle, ev sahibi ülkede yeterli teknik uzmanlığa sahip adayın bulunmaması, şirketin ümit vadeden yöneticilerini uluslararası tecrübe kazandırarak daha üst düzey görevlere hazırlamak istenmesi, örgütsel kontrolün ve koordinasyonun sağlanması ve kolaylaştırılması, ev sahibi ülkede yönetsel yetenek eksikliği, şirketin bu ülkedeki faaliyetinin kısa süreli olduğunu düşünmesi, ev sahibi ülkenin nüfusunun çeşitli ırklardan oluşması nedeniyle bunlardan birine mensup bir yöneticinin politik ya da sosyal sorunlara yol açabilecek olma olasılığı, şirketin ev sahibi ülkede bir yabancı imajı taşıması gerektiğine inanması ve bazı şirketlerin ana ülke yöneticilerinin o işe en uygun kişi olacağını düşünmeleri olarak sıralanabilir (Collings ve Scullion, 2009, 20).

Çok merkezli yaklaşım, ev sahibi ülke vatandaşlarının kendi ülkelerinde görevlendirilirken şirket merkezinde ana ülke yöneticilerinin görev alması temeline dayanmaktadır. Çokuluslu şirketin her bağlı kuruluşu, ayrı bağımsız bir merkez olarak kabul edilir. Bazı konularda bağlı kuruluşun karar alma yetkisi bulunmaktadır. Çok merkezli yaklaşımda, ev sahibi ülkenin kültür ve davranışlarının ancak ev sahibi ülke vatandaşı çalışanlar tarafından daha iyi kavranabileceği ve bu nedenle yabancı ülke kuruluşunun yerel düzeyde ev sahibi yöneticiler tarafından yönetilmesi gerektiği savunulmaktadır. Kuşkusuz ana ülke ile bağlantılar bulunmakla beraber daha gevşektir. İşgören temininde bir diğer yaklaşım olan dünya merkezli yaklaşımda önemli olan kişinin yetenek ve becerileridir. Kişinin hangi ülkeden olduğu, uyruğu bir üstünlük değildir. Birine sadece bu nedenden ötürü öncelik tanınmaz. Bu yaklaşım, çokuluslu şirketlerin yönetimine gerçekten küresel bir yaklaşım üretmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşımda, çokuluslu şirket faaliyetlerinde küresel yaklaşımı benimsemekte ve her bir birimin kendi yetkinliği doğrultusunda bütüne olan katkısını kabul etmektedir. Vatandaşlığa önem vermeyen, örgütteki işler için en iyi kişileri arama temeline dayanan bir yaklaşımdır. Yönetici seçim ve yerleştirilmesinde dünya merkezli bir tutumun başarılı olabilmesi

için dünya çapında bütünleşmiş bir işletmecilik felsefesi ile desteklenmesi gerekir (Tüzüner, 2013, 643). Bölge merkezli yaklaşım, bölgedeki en iyi kuralına göre işler (Collings ve Scullion, 2009, 20). Bölge merkezli yaklaşım, çokuluslu şirketin coğrafi stratejisini ve yapısını ifade eder. Tıpkı dünya merkezli yaklaşım gibi geniş bir yönetici havuzuna sahiptir. Ancak bu havuzdan kısıtlı bir biçimde yararlanılır. İşgörenler yurt dışında görevlendirilmekte ancak istihdam edilecekleri bölgeler çok uluslu şirketin bağlı kuruluşlarının yer aldığı bölgelerle sınırlı kalmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen çokuluslu şirketlerde bölgesel yöneticiler genel merkeze terfi ettirilmemekte ancak buldukları bölge dahilinde karar alma özerklikleri bulunmaktadır (Tüzüner, 2013, 644; Collings ve Scullion, 2006, 20-21). Son yıllarda işgücü piyasaları ve kariyer konusunda genel olarak kişinin yetenek ve becerilerinin önemli olduğu dünya merkezli işgören temin yaklaşımının tercih edildiği söylenebilir. Küresel olarak işgücü piyasası ülkeye göre büyük farklılıklar gösterebilir. Dünya Ekonomik Forumu'nun İşlerin Geleceği Raporu 2023, işlerin yüksek gelirli ülkelerde başka yerlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Ancak her yerde, her şekil ve boyutta, ekiplerin dünya çapında bağlantı kurması için yenilikçi yollardan yararlanan daha uzak ve hibrit rollere sahip işler bulunmaktadır. İşgörenlerin işe alım, temini ve seçimi süreçleri bu amaçla kurulmuş yetenek avcısı şirketler tarafından yürütülmektedir. Bu da dünya merkezli yaklaşımın diğer yaklaşımların önüne geçtiği çıkarımına dayanak oluşturabilir.

İşgören seçme. İşgören temin (sağlama) ve seçim sürecinin son evresi, işe başvuran adaylar arasında daha önce belirlenen işgören ihtiyacını karşılayacak işgörenlerin çeşitli yöntemlerle seçilmesidir (Acar, 2013, 89). Başarılı ya da etkili bir işgören seçme sürecinin göstergelerinden biri, seçilen bireyden beklenen performansın en kısa sürede alınmasıdır (Açıkalm, 1996, 107). Çokuluslu şirketlerde işgören seçimi, işgörenlerin temin edileceği kaynak (ana ülke, ev sahibi ülke ve üçüncü ülke vatandaşları) açısından farklılık göstermektedir. Bunun nedeni, farklı ülkelerdeki şirketlerin örgütsel yapılarının gözlemlenen kültürel boyutlarına göre de farklılıklar göstermesidir. Romani'ye (2004,143) göre, ulusal kültürün örgütsel alan üzerinde yarattığı farklılıklara ilişkin güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Yurt dışına gönderilecek işgörenin seçimi ile bulunduğu yerde görev alacak işgörenin farklı niteliklere sahip olması gereği, işgören seçim süreçlerine de yansımaktadır. Çokuluslu şirketlerde ev sahibi ülke vatandaşı olan bir yöneticinin istihdam edilmesine karar verilmesi durumunda fiziksel ve kültürel çevreye olan aşinalık ve dil sorununun bulunmaması üstünlüğü nedeniyle seçim kriterini sadece yönetsel ve teknik yetenekler oluşturur. Bu nitelikteki personelin seçiminin ulusal bir personel seçim sisteminden farkı yoktur. Ancak söz konusu olan yurt dışına gönderilecek yöneticiler olduğunda, yönetim becerileri kadar kültürlerarası uyum becerileri de kritik önem taşımaktadır (Benligiray, 2013).

Çokuluslu şirketlere işgören seçmede geleneksel yaklaşım mülakatlar ve referans sistemidir. Yüz-yüze görüşme tekniği, özellikle adayın birlikte çalışacağı ekibin yöneticisi tarafından daha yakından tanımak ve değerlendirmek için kullanılırken referans sisteminde ise adayın önceki iş deneyimi ve geçmiş başarıları dikkate alınmaktadır (Edwards ve Rees, 2006, 204). Çokuluslu şirketlere özellikle yönetici seçmek üzere psikolojik testlerden ve değerlendirme merkezlerinden yararlanılmaktadır. Son yıllarda çokuluslu şirketlerde psikolojik testlerin kullanımının artışının nedenleri olarak uluslararasılaşmanın giderek daha da hızlanması, eğitimin uluslararasılaşması ve uluslararası yöneticilerin dolaşımındaki artış sebep gösterilmektedir (Collings ve Scullion, 2006, 81-82). Bu durum, çokuluslu şirketlerde çalışacak yöneticilerin yerel yöneticilere nazaran daha fazla farkı kültürlere duyarlı olmasını gerekli kılmaktadır. İnsan kaynakları yönetimi gibi, istenen sonuçları elde etmek için bireylerin davranışlarının etkilendiği bir süreçte, insanların davranışını belirleyen faktörler üzerinde kültürün örgütsel kültür üzerindeki toplam etkisi görmezden gelinemez (Keeley, 2001, 17-18).

Kültürlerarası beceriler, genellikle bireylerin davranışsal tepkileri ve özellikleriyle açıklanır (Benligiray, 2013). Kelley ve Myers (1992) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Uyum Envanterinde (Cross Cultural Adaptability Inventory-CCAI), kültürlerarası uyum:

- 1- *Duygusal esneklik*: Bireyin yabancı ülkelerde karşılaşacağı engellere rağmen iyimserliğini koruyup devam ettirebilme yeteneği;
- 2- *Esneklik/açıklık*: Bireylerin yeni bir çevrede farklı düşünce ve davranış biçimlerine tolerans gösterme, yeni deneyim ve fikirlere karşı açık olma yeteneği;
- 3- *Algısal duyarlılık*: Bireyin farklı kültürlerin kendilerine has özelliklerini fark etme ve yorumlama yeteneği;
- 4- *Kişisel özerklik*: Bireylerin, içinde yaşayacakları yeni kültürel koşullarda mevcut kimliğini sürdürmesine yardım eden güçlü içsel kontrol alanı ve kişisel değerler sistemi boyutlarında ölçülmektedir.

Psikolojik testler dışında bireyin uluslararası yönetim becerilerinin uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme merkezleri yaklaşımında rol oynama tekniği, oryantasyon çalışmaları, simülasyonlar ve tartışma yöntemleri gibi çeşitli gelişmiş işe alma yöntem ve tekniklerinden yararlanmaktadır (Collings ve Scullion, 2006, 82). Bu teknikler aynı zamanda yönetim becerilerinin, iletişim becerilerinin ve kültürel uyum becerilerinin hem işe alma ve yerleştirme sürecinde ölçüldüğü ve değerlendirildiği hem de eğitimi ve geliştirilmesinde kullanılan teknikler olarak sıklıkla kullanılmaktadır.

Sonuç olarak çokuluslu şirketler gibi farklı coğrafi bölgelere yayılmış ve farklı kültürlerden gelen çalışanlarla diyalog gerektiren ve müşterisi farklı kültürel çevrelerden gelen örgütlerde kültürler arası uyum önemlidir. Kültürel farklılıklar, değerler, normlar ve davranışlar olmak üzere farklı düzeylerde karşılaştırılabilir. Kültürlerarası farklılıklar insanın iş ve çalışma çevresini de etkiler (Romani, 2004, 6-7i Kural, 2008). Kültürel uyumu, ürün politikasında uyum, kişisel uyum ve kurumsal uyum biçiminde kategorilere ayıran Lee'ye göre, kişisel uyum yöneticilerle ilgilidir (Can, 2012, 248-249). Kültürlerarası uyum açısından başarılı bir bireyin en önemli özellikleri arasında diğer insanlara karşı saygılı, esnek, sabırlı, ilgili, meraklı, açık, empatik olma, mizah duygusuna sahip olma, belirsizliğe karşı tolerans gösterebilme, içsel motivasyonu yüksek ve karşısındaki insanları hemen değil, belli bir zaman sonra değerlendirebilme yer almaktadır (Benligiray, 2013). Çokuluslu bir şirkette görev alan yönetici yerel dili öğrenmeli, en azından tanımalı, insanların davranışlarını doğru yönde analiz edebilmeli, yerel alışkanlıklara uyum sağlayabilmelidir (Can, 2012, 249). Uluslararası bir şirkete atanacak yöneticilerin başarılı olabilmesi için kendi ülkesi ile ev sahibi ülke kültürü arasındaki benzerlik ve farklılıklara duyarlı olması ve farklı kültürlerle uyum sağlayabilmesi zorunludur.

Ücret yönetimi: Ücret, işgörenin çalışması ve/veya çalışmaya hazır bulunması karşılığında sağladığı maddi (para, mal ve hizmet biçimindeki) yararlarıdır. Daha geniş bir açıdan ele alındığında ücret, istihdam karşılığında örgüt tarafından işgörenlere sağlanan maddi ve maddi olmayan tüm örgütsel ödüller olarak tanımlanabilir (Ataay ve Acar, 2013, 352-353). Küreselleşmenin ücretler üzerindeki etkisi, işgücü piyasasında en yoğun olarak hissedilen gelişmelerin başında gelmektedir. Küreselleşme süreci ile birlikte oluşan yeni düzende devletin etkinliğini kaybetmesi, işgücünün haklarını koruma adına ulus devlet anlayışını da zayıflatmıştır. Böylelikle işgücünün sermaye karşısında başta ücretler konusunda olmak üzere pazarlık etme gücü büyük ölçüde azalmıştır. Bu bağlamda çalışanlar sahip oldukları işleri koruyabilmek için ücret ve diğer çalışma koşulları hususunda birçok taviz vermek durumunda kalmışlardır (Beşikkaya, 2012). Ücretlendirmede esas olan dünyanın neresinde olursa olsun *eşit işe eşit ücret* ilkesidir. Bu nedenle çokuluslu şirketler yurt dışında görevlendirecekleri işgörenlerini bu ilkeler doğrultusunda ücretlendirilmesini gerçekleştirmek amacıyla güderler. Yine de ana ülke vatandaşı işgörenlere ödenen ücretlerle ev sahibi ülke vatandaşı işgörenlere ödenen ücretler arasında ek ödemeler nedeniyle farklılıklar olabilir (Can, 2012, 355).

Çokuluslu işletmelerin insan kaynakları işlevleri arasında en karmaşık olanı ücret yönetimidir. Çokuluslu şirketlerde şirketin kendi vatandaşına ödediği ücretler ile yatırım yapılan ülkede, o ülkenin ve üçüncü ülkelerin vatandaşlarına ödediği ücretler arasında farklılıklar bulunmaktadır (Harzing, 2004;

Edwards ve Rees, 2006). Çokuluslu şirketlerde farklı ödeme sistemleri ve ödüllendirme yapıları kullanılmaktadır. Bu tür şirketlerde ödeme eşitsizlikleri ve ödeme sistemi önemli bir sorun alanıdır (Vernon, 2006, 218). Çokuluslu şirketlerde ücretler doğrudan piyasaya, zamana, performansa, bilgiye-beceriye, yetkinliklere dayalı ya da karma sistemlere göre ödenebilir. Ancak taban ücretler belirlenirken vatandaşa bağlı ücret sistemi ve küresel ücret sistemi olmak üzere iki tür ödeme sisteminden bahsedilmektedir (Benligiray, 2013): Vatandaşlığa bağlı ücret sisteminde üçüncü ülke vatandaşlarından olan işgören grubu dikkate alınır. Vatandaşlığa bağlı ücret sisteminde bu işgören grubunun taban ücreti vatandaşı olduğu ülkenin standartlarına göre belirlenir. İşgörenin kendi ülkesi ve ev sahibi ülke arasında bir ücret karşılaştırması yapılır. Taban ücrete bu karşılaştırmaya dayanan uygun bir ücret farkı eklenir. Bu sistem çok farklı ücret yapılarına sahip olmaması durumunda kullanılabilir. İşletme uluslararasılaştıkça aynı işi yapanlara dikkat çekecek derecede farklı ücret ödenmesi durumu ortaya çıkabilir. Bunun için ana merkez ve bağlı kuruluşlar ile ortak bir ücret düzeyinde anlaşmaya varılması gerekir. Ana ülkenin ücret düzeyine göre, para birimi ve satın alma gücünden hareketle ortalama ve geçerli uluslararası bir ücret düzeyi belirlenebilir.

Küresel ücret sisteminde, hangi ülkede olursa olsun, aynı işi yapanlara aynı taban ücret ödenir. Bağlı kuruluş farkı bu taban ücrete eklenir. Eklenecek fark, işin yapıldığı şirkete, şirketin faaliyette bulunduğu ülkeye ve bölgesel özelliklere göre belirlenir. Ancak işgören kendi ülkesine geri dönerse herhangi bir fark ödenmez. Bu ücret sistemi küresel bir iş değerlendirme sisteminin kurulmasını gerektirir. Çokuluslu şirketlerde ücret politikasının bileşenleri temel ücret, yan ödemeler, ikramiyeler, primler, tahsisatlar olarak sıralanabilir. Temel ücret, peşin ödenen ücretin miktarını gösterir. Yurt dışı görevine giden işgören ya da yönetici için temel ücret, yöneticinin alacağı tahsisatların (yabancı hizmet tahsisatı, yaşama tahsisatı, barınma tahsisatı gibi) temelini oluşturur (Tüzüner, 2013, 669).

Çokuluslu Şirketlerde Çalışma İlişkileri, Yönetici Seçme, Yetiştirme, Eğitim Ve Geliştirme

Çok Uluslu Şirketlerde Çalışma İlişkileri

İnsan kaynaklarını yönetmek için hem örgütteki iç çevrenin hem de dış çevrenin etkisinin iyi anlaşılması gerekir. Örgüt kültürü iç çevre örneği iken; piyasa özellikleri, ekonomik özellikler ve sosyo-kültürel özellikler gibi özellikler ise dış çevreye örnek teşkil eder. Bütün bu değişkenler örgütlerin insan kaynakları felsefesini, politikalarını ve uygulamalarını etkileyen değişkenlerdir (Baykal, 2007, 3). Dış çevresel faktörlerden etkilenen çalışma ilişkileri kavramı literatürde endüstriyel ilişkiler, sendikal ilişkiler, işçi-işveren ya da emek-sermaye ilişkileri, toplu ilişkiler vb. başka sözcüklerle de ifade edilmektedir. İnsan kaynakları yönetiminin önemli işlev ve faaliyet alanlarından biri de işgörenlerin temsilcisi olan sendika ve işveren arasındaki ilişkileri düzenlemek ve yürütmektir (Adal, 2013, 615).

Çokuluslu şirketlerin çalışma ilişkileri sistemine katılımını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bağlı kuruluşların üretimleri birbirine ne kadar bağımlı ise çalışma ilişkileri sistemi de o kadar merkezi yapıdadır. Başarılı bir küresel üretim sistemi oluşturabilmede koordine edilmiş çalışma ilişkileri politikası önemli bir faktördür. Çalışma ilişkilerine genel merkezin tutumu Avrupa ve Amerikan kökenli şirketlerde farklılık göstermektedir. Çokuluslu şirketin benimsediği insan kaynakları yönetimi yaklaşımının, geçmiş deneyimlerinin, bağlı kuruluşun özelliklerinin, ana ülke pazarının özelliklerinin ve yönetimin sendikalara karşı tutumunun çalışma ilişkileri sistemi üzerinde etkisi bulunmaktadır (Tüzüner, 2013, 680-682). Uluslararası şirketlerde çalışma ilişkileri işlevi, çokuluslu şirketin işgörenlerinin endüstriyel, sendikal, işçi-işveren ve emek-sermaye ilişkilerini düzenleyen kararlar, faaliyetler ve uygulamalardan oluşmaktadır (Benligiray, 2013). Çokuluslu şirketlerde çalışma ilişkileri işlevinin sendikal ilişkiler üzerinden değerlendirilmesi kuşkusuz küreselleşmenin etkilerinden ayrı düşünülemez. Sendikalar, çokuluslu şirketleri güçlerinden ve geniş çaplı etkilerinden dolayı pazarlık güçlerine tehdit olarak kabul etmektedir. Tarihsel süreç içinde, Sanayi devriminden 20. yy.'ın başlarına kadar çalışma ilişkilerinde sermaye-emek dengesinin sermaye

lehine değiştiği ve işgücünün önemli sıkıntılar yaşadığı görölmektedir. Ancak 20. yüzyılın başlarında yaşanan siyasi konjonktürel ortam ve işgücünün örgütlü mücadelelerindeki artış, sosyal devlet anlayışı gibi gelişmeler emeğe daha iyi şartlar sunan bir dengenin oluşmasını sağlamıştır. Fakat 1980'li yıllardan itibaren başlayan küreselleşme süreci, sermaye - emek dengesini tekrar emek aleyhine çevirmiştir (Beşikkaya, 2012). Çeşitli uluslar üstü kuruluşlarca (BM, ILO, AB, OECD) oluşturulan çeşitli deklarasyonlar, gerek hükümetlerin çokuluslu şirketlere gerekse çokuluslu şirketlerin faaliyet gösterdikleri çeşitli ülkelerdeki uygulamalarına ilişkin çeşitli bağlayıcı kurallar ve öneriler getirmiştir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 21 Haziran 1976 günü yayınladıkları Uluslararası Yatırım ve Çokuluslu İşletmeler Konusunda Bildirge'ye ek olarak Çokuluslu İşletmeler İçin İlkeler belgesinin bir bölümü işçi-işveren ilişkilerine ayrılmıştır. Bu bölümde, sendikaların temsili, işçi temsilcilerine yardım ve bilgi sağlanması, işletmenin bir bütün olarak gerçek durumuna ilişkin bilgi verilmesi, işletmedeki istihdam koşulları ile bulunulan ülkedeki istihdam koşulları arasındaki ilişki, yerel işgücünün eğitimi, işletmedeki önemli değişiklikler hakkında makul bir süre önce bilgi verilmesi, sendikalarla yapılan görüşmelerde gereksiz baskının uygulanmaması ve sendikaların görüşme yapabilmesi gibi konular ele alınmaktadır. Bu noktalar, açıkta atıfta bulunulmasa da, Uluslararası Çalışma Örgütü'nün 87 ve 98 sayılı Sözleşmeleri ile yakından bağlantılıdır (Koç, 2000). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından yayınlanan Çokuluslu Şirketler ve Sosyal Politika ile ilgili Üçlü Bildirge'nin (1977, revizyon 2000) 33-35. maddelerine göre, çokuluslu şirketlerin çalışanlarına sağladıkları ücretler, haklar ve çalışma koşulları ilgili ülkedeki eş konumdaki işverenlerin sağladıklarından daha geri düzeyde olamaz (md.33). Eş konumda işverenlerin bulunmadığı durumlarda ise hükümet politikaları çerçevesinde mümkün olan en iyi ücretler, haklar ve çalışma koşulları sağlanmalıdır (md.34). Özellikle gelişmekte olan ülkelerin hükümetleri alt gelir gruplarıyla daha az gelişmiş yörelerin çokuluslu şirketlerin faaliyetlerinden mümkün olan en geniş biçimde yararlandırılmalarını sağlamak için önlemler alır (md.35). Bu belgelerden biri de Avrupa Çalışma Konseyidir (1994). Avrupa Çalışma Konseyi, Avrupa Birliği (AB) etki alanı içinde faaliyet gösteren çokuluslu şirketlerde çalışma ilişkilerinde sosyal diyalog aracı olarak hizmet etmektedir. Avrupa Çalışma Konseyi direktiflerine göre üye devletlerde en az 1000 işçi ya da üye devletlerden en az ikisinde faaliyet gösteren ve birinde en az 150 işçi çalıştıran çokuluslu şirketlerin konseyleri oluşturmaları öngörülmüştür. Çalışma ilişkileri açısından konsey bir diyalog aracı olmasının yanında çokuluslu şirkete farklı ülkelerde çalıştıracığı işgörenlerini bilgilendirme ve onların haklarını koruma gibi çeşitli yükümlülükler yüklemektedir (European Works Councils, 2014). Buraya kadar yapılan açıklamalarda görüldüğü gibi, çalışma ilişkilerinin düzenlenmesinde çokuluslu şirketlerin uymaları gereken bir takım uluslararası metinlerin temel amacı işgörenlerin çalışmalarından doğan haklarının güvence altına alınması ve çokuluslu işletmenin faaliyetlerinden doğabilecek yatırım yapılan az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkenin vatandaşlarının kayıplarının azaltılmasıdır. Ancak, çokuluslu şirketler, çalışma ilişkileri açısından önemli yeniliklerin gerçekleştirilmesine de öncülük etmişlerdir. Japonya'da kalite kontrol çemberleri ve Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları, kalite kültürünü kazandırmaya ilişkin kalite eğitimi programları (Uğurlu, 1996) ve stratejik yönetim gibi yeni yönetim tekniklerinin yanı sıra, yeni örgütler arası işbirliği modelleri, ağ örgütlenmeleri (Uğurlu, 2013), yeni istihdam modelleri ve sendikaları dışlayan yeni endüstri ilişkileri şekilleri çokuluslu şirketlerin çalışma hayatına getirdikleri önemli değişikliklerin başında gelmektedir (Gürün, 2001,13-14).

Çok Uluslu Şirketlerde Yönetici Seçme

Çokuluslu şirketlerin kadrolamada kullandıkları yukarıda açıklanan yaklaşımlar onların yönetici seçimlerini de etkilemektedir. Bu yaklaşımlar doğrutusunda ana ülkeden, ev sahibi ülkeden ve üçüncü ülkeden olmak üzere üç değişik yönetici seçeneği bulunmaktadır (Can Mutlu, 1991, 215-255). Çokuluslu şirketlerin çoğu uluslararası işletmecilik faaliyetlerine başladıkları ilk dönemlerde çoğunlukla ana ülke vatandaşlarından yönetici temin etme yoluna gitmekteydi (Can, 2012, 348). Bu eğilimin en temel nedeni başlangıçta ev sahibi ülkede yeteri kadar teknik uzmanlığa sahip işgören bulamama sorunudur. Yönetici olarak ana ülke vatandaşlarından yararlanılmasının en önemli avantajı,

şirketin bağlı kuruluşlar üzerindeki doğrudan kontrolünün en üst düzeyde sağlanmasıdır. Özellikle çokuluslu şirketin ev sahibi ülkedeki kuruluşunun ilk aşamalarında bu yaklaşım daha fazla kullanılmaktadır. Uluslararasılaşmanın erken aşamaları da denilebilecek bu aşamada ev sahibi ülke vatandaşlarının kullanılması teknik bilgi aktarımını da kolaylaştırır (Collings ve Scullion, 2006, 24). Çokuluslu şirketlerde ana ülke, ev sahibi ülke de üçüncü ülke vatandaşları gibi farklı kaynaklardan işgören temininin her birinin kendine özgü yararları ve sakıncaları bulunmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3. Çokuluslu Şirketlerde Farklı Yönetici Temin Kaynaklarının Yararları ve Sakıncaları

YARARLARI	SAKINCALARI
Ana Ülke Vatandaşlarından Yönetici Temini	
-Örgüt düzeyinde koordinasyon ve kontrol sağlar.	-Ev sahibi ülke vatandaşlarının terfi olanakları sınırlı kalır.
-Gelecek vaat eden yöneticiler uluslararası deneyim kazanır.	-Ev sahibi ülkeye uyum zaman alır.
-Belirli beceri ve bilgi düzeylerine sahip olmaları nedeniyle tercih edilir.	-Ana ülke ve ev sahibi ülke vatandaşlarının ücretleri arasında farklılıklar olabilir.
-Bağlı kuruluşun genel merkezin hedef ve politikalarına uyum göstereceğine ilişkin güven artar.	-Ana ülke vatandaşları genel merkezin yönetim biçimine uygun olmayan yöntemler konusunda zorlayıcı olabilir.
Üçüncü Ülke Vatandaşlarından Yönetici Temini	
-Ücret ve yan ödemeler ile ilgili talepleri ana ülke vatandaşlarına göre daha düşük olabilir.	-İşgörenlerin seçiminde ülkeler arasındaki düşmanlıklar göz önünde bulundurularak karar verilmelidir.
-Ana ülke vatandaşlarına göre ev sahibi ülkenin çevresi hakkında daha fazla bilgi edinebilir.	-Ev sahibi ülke, üçüncü ülke vatandaşlarının çalıştırılması konusunda duyarlılık gösterebilir.
	-Görev süreleri tamamlandıktan sonra kendi ülkelerine dönmek istemeyebilirler
Ev Sahibi Vatandaşlarından Yönetici Temini	
-Dil ve diğer engeller ortadan kalkar.	-Genel merkezin koordinasyon ve kontrolü engellenebilir.
-İşe alma maliyetleri düşüktür. Çalışma izni almaya gerek yoktur.	-Bağlı kuruluşlar dışında kariyer fırsatları sınırlıdır.
-Uzun süreli çalıştıkları için yönetimde süreklilik sağlanır.	-Ana ülke vatandaşlarının yurtdışı deneyimi kazanma fırsatlarını kısıtlar.
-Devlet kendi vatandaşlarının çalıştırılmasına ilişkin zorunluluklar getirebilir.	-Küresel birimden çok federasyon oluşumunu destekler.

Kaynak: Dowling ve Welch, 2004; Collings ve Scullion, 2006; 25; Tüzüner, 2013, 646; Can, 2012, 347-351.

Ev sahibi ülke vatandaşlarından yararlanmak, yerel kültür hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmayı kolaylaştırırsa da örgütün üst düzeydeki kilit pozisyonlarında tercih edilmemektedir (Collings ve Scullion, 2006, 24-26). Üçüncü ülke vatandaşlarından yararlanmanın ise ücret talepleri nispeten daha düşük olduğundan çokuluslu şirkete maliyeti de daha düşüktür. Çokuluslu şirketler, içinde buldukları koşullar doğrultusunda kendilerine en uygun insan kaynağını yine şirket koşullarına en uygun yaklaşımla seçmektedir (Harzing, 2004).

Çok Uluslu Şirketlerde Eğitim ve Geliştirme

Küreselleşme süreci ile artan yoğun rekabet koşullarında başarılı olabilmek, çeşitli bilgi beceri ve yeteneklerle donatılmış, motivasyonu yüksek, kendi amaçlarını örgütün amaçları ile uyumlaştırmış bir işgücüne sahip olmayı gerektirmektedir (Özçelik, 2013, 163). Yeni durum ve şartlara uyum sağlayabilme ve yapısal dönüşümün sağlanması gereksinimi, bilgiye dayalı ekonominin hızla gelişmesi ile önemini oldukça arttırmıştır. Teknolojik gelişmeler ve rekabetin artması tüm değişiklik sürecini hızlandırmıştır. Talebin sürekli değişmesi ve ürün kullanım ömrünün kısalması, firmaları sürekli yeni ürünler geliştirmeye yönlendirmektedir. Bilgi yoğun ürünlerin üretiminde ölçek ekonomileri önemini arttırdıkça, firmaların rekabet güçlerini arttırmaları için kendilerine özgü yeteneklerini geliştirmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yeteneklerini, verimlilik artışı, yeni markalar, araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde ilerlemeler ve yüksek vasıflı işgücüne sahip olmaları

ile arttırabilmektedirler (Beşikkaya, 2012). Çokuluslu şirketler, en ileri teknolojiyi kullanan modern bir örgüt yapısına sahip olarak; strateji belirleme ve hedeflere ulaşmada marjinal karlılığı gözetmekte ve nihayetinde tüm bu kararları en doğru şekilde alacak olan insan kaynağı faktörüne büyük önem vermektedir (Aktaş, 2010). Yurt dışında çalışacak yöneticilerin başarısı büyük ölçüde onun çalıştığı ülkenin kültürüne uyum sağlamasına bağlıdır (Tarique ve Caligiuri, 2004, 284). Çok kültürlü ortama uyum sağlamada şirketler tarafından kullanılan en belirgin araç eğitimidir.

Eleman seçerken hangi seçme ve yerleştirme kriteri kullanılırsa kullanılsın, insanın bilgi ve yeteneklerinin yüzde yüz işe uyumunu sağlamak, yani uygun işe uygun işgören seçimini tam olarak gerçekleştirmek oldukça güçtür. Bu güçlük, seçim yönteminin yetersizliğinden çok, insanları doğru tanımanın, özelliklerini belirlemenin zorluğundan kaynaklanmaktadır. İşte bu yanılmanın getirdiği eksiklikleri gidermenin en iyi yolu eğitimidir. Ayrıca tam anlamıyla sağlıklı bir seçim gerçekleşse bile ekonomik, toplumsal ve teknolojik alanda görülen değişim ve gelişim, gerek örgütleri gerekse işgörenleri bunlara uyum açısından yenilenmeye yani eğitime zorlamaktadır (Sabuncuoğlu, 2008,123).

Örgütte eğitim ve işgücünün geliştirilmesi faaliyetleri yerel şirketlerdeki gibi kalite ve verimliliğin sağlanması için gerekli becerilerin kazandırılması için önemli olduğu kadar çokuluslu şirketlerin aynı amaçlarla geliştirilmesi, yönetimin geliştirilmesi, kültürel değişimin ve uyumun sağlanması için önemlidir (Uğurlu, 1996; Eren, 2016). Ancak uluslararası görevlendirmelerin kendisi de bir çeşit eğitim ve deneyim kazanma işlevi görmektedir. Uluslararası görevlendirmeler aşağıdaki nedenlerden dolayı önemli bir eğitim ve geliştirme aracı olarak kabul edilmektedir (Can, 2012, 658-659):

- 1- Çeşitli birimler arasında bilgi ve yetkinlik transferi sağlayan yabancı yöneticiler “eğitici” rolü üstlenmişlerdir. Yabancı yönetici ev sahibi ülkedeki işgörenleri eğiterek ve geliştirerek kendi pozisyonu için hazırlar.
- 2- Ev sahibi ülkeye gönderilmiş olan yabancı yöneticiler kontrol görevini de üstlenirler. Uygulama ve süreçlerin gereği gibi yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederek müdahalede bulunabilirler.
- 3- Uluslararası görevlendirmelerin bir nedeni de yönetici geliştirmedir. Özellikle iş rotasyonu ile yabancı yöneticilerin farklı iş ve bölümlerde çalıştırılarak çeşitli yetkinlikler kazanmaları amaçlanır.

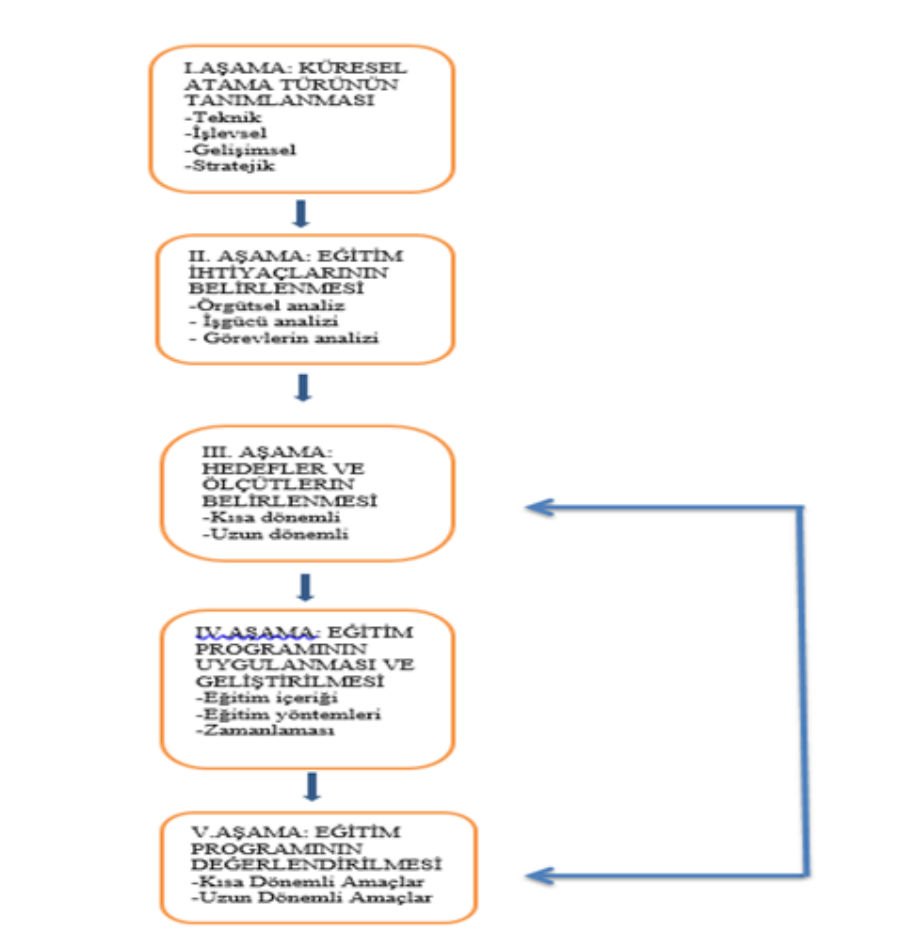
Görüldüğü gibi, yurtdışı görevlendirmelerinin hem kendisi eğitim işlevi üstlenmekle birlikte örgütte yürütülen eğitim ve geliştirme etkinliklerinde de farklı eğitim talepleri oluşmasına neden olmaktadır. Yurtdışına gidecek yöneticileri geliştirme eğitimi, yöneticilerin liderlik yetkinliklerini geliştirme, yönetim bilgilerini tazeleme ve genel yetkinliklerini artırma konusunda önemli katkı sağlar. İlave olarak yurt dışına gönderilen yöneticilerin eğitimi, gittikleri ülkedeki yerel işgücünü daha etken çalıştırabilmeleri için de gereklidir. Bu nedenle uluslararası şirketlerde görev yapacak yöneticiler, öncelikle yönetim geliştirme programlarına alınırlar. Karar alma, zamanı etkin bir şekilde kullanma ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi de bu çerçevede ele alınır. Ancak, çokuluslu şirketlerde yöneticinin başarısının belirleyicilerinden en önemlisi yerel kültüre uyum becerisidir (Tarique ve Caligiuri, 2004).

Çokuluslu şirketlerin eğitim ve geliştirme programı planlarken ilk dikkate alması gereken konu; standartlaşmış programları mı yoksa kendi geliştirdiği özelleştirilmiş programları mı uygulayacağıdır. Standartlaştırılmış programlar şirketin dışındaki bazı eğitim ve danışmanlık hizmeti veren ve paket programlar olarak alınan eğitim içeriklerinden oluşmaktadır. Dil eğitim programları, yönetim becerilerini geliştirici çeşitli programlar bunlara örnek olarak verilebilir. Örgüt tarafından örgütün ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilen özelleştirilmiş eğitim programları ise örgütün analizi ile belirlenen ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan ve uygulanan eğitim ve geliştirme programlarından oluşmaktadır (Griffin-Putsay, 1999; Eren-Uğurlu, 2016). Genellikle çokuluslu şirketler her iki yaklaşımı karma biçimde kullanmaktadır. Çokuluslu şirketlerde etkili bir Kültürlerarası Eğitim

Programının (Cross-Cultural Training) tasarlanması süreci (1) Kültürlerarası eğitim için ihtiyaç duyulan küresel işe alım tipinin tanımlanması (2) Kültürlerarası eğitim ihtiyaçlarının spesifik olarak belirlenmesi (3) Eğitimin amaçlarının/hedeflerinin ve etkililiğini belirlemeye ilişkin ölçütlerin oluşturulması (4) Eğitim programının oluşturulması, uygulanması ve sürekli olarak geliştirilmesi (5) Eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi basamaklarını içermektedir (Tarique ve Caligiuri, 2004). Şekil 1’de etkili bir kültürlerarası eğitim programının geliştirilmesi süreçleri beş aşamalı olarak verilmektedir (Tarique ve Caligiuri, 2004, 287-297).

Şekil 1.

Kültürler-arası Eğitim Tasarlamasının Sistematik Süreci: Etkili Bir Kültürlerarası Eğitim Programı



Şekil 1’de görülen etkili bir kültürlerarası eğitim programının geliştirilmesi süreçleri aşamaları şöyle açıklanabilir (Tarique ve Caligiuri, 2004, 287-297).

Birinci aşamada, öncelikle küresel atama türünün (tipolojisinin) belirlenmesi yer almaktadır. Eğitim programının hazırlanmasında atama türü dikkate alınır ve içeriği ve veriliş biçimini etkiler. Caligiuri (2001), bu atama türünün belirlenmesinde dört kategori tanımlamıştır. Teknik (technical) yeterlikler yaklaşımı, ev sahibi ülkede gerekli teknik becerilere sahip insan gücünün bulunmaması durumunda kullanılır. Bu koşullarda eğitim programının teknik becerileri kapsamaması gerekmektedir. İşlevsel atamalar (functional/tactical) teknik atamalarla benzerdir ve teknik becerilere sahip işgücünün yönetimi için gerekli olan orta kademe yönetim becerilerini kapsamaktadır. Gelişimsel (developmental/high potential) atamalar şirketin genel insan kaynakları stratejik planlamaları ile uyumlu biçimdedir ve yönetici geliştirme programları doğrultusunda yapılır, rotasyonlar biçiminde

yerinde gerçekleşir. Stratejik yeterlikler ise şirket için kritik öneme sahip olan (şirketin yeni pazarlara girmesi, vb) yüksek profilli üst yöneticilerin (genel müdürler gibi) eğitimi ve geliştirilmesi için gerekli olan eğitim programlarını kapsamaktadır. Her bir atama tipine ilişkin eğitim içeriği farklıdır ve amacına özgü olarak oluşturulmalı ve uygulanmalıdır (Tarique ve Caligiuri, 2004, 287-297).

İkinci aşamada, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bir kültürlerarası eğitim ihtiyaç analizi üç seviyede yapılmaktadır: (1) kültürlerarası eğitim programının bağlamını belirlemek için örgüt seviyesinde analiz. (2) Yurt dışında görev alacak yönetici ve işgörenlerin bireysel olarak durumlarının (bilgi, beceri, ihtiyaç vb) belirlenmesine ilişkin birey düzeyinde analiz (3) Görevin gerekliliklerinin ve belirlenen göreve ilişkin kültürlerarası hangi bilgi ve becerilerin gerektiğinin belirlenmesidir (Tarique ve Caligiuri, 2004, 287-297).

Üçüncü aşamada, kültürlerarası eğitim ihtiyaçları tespit edildikten sonra kısa ve uzun vadeli eğitim hedefleri ve bu hedeflere ulaşılma düzeyini belirlemeyi sağlayacak ölçülebilir ölçütler belirlenir. Kısa vadeli hedefler eğitime alınacak işgörenlerin kültürel uyum ve başarısı için kazanması gereken bilgi ve becerileri (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) kapsarken uzun vadeli hedefler nihai sonuçları kapsar. Kısa ve uzun vadeli hedeflerin değerlendirmeye esas verilere ulaşabilmek ve geliştirebilmek için detaylı ve ölçülebilir olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bilişsel hedefler, işgörenin görevini yerine getirmesinde kültürel değerlerin önemini kavraması, ev sahibi ülkenin iş çevrelerine özgü yerel değerler hakkında bilgi edinme ve yerel çevrelerle etkileşimin getirilerini kavrama, etkileşimde yerel kültüre özgü normlar, oluşabilecek stres yönetimi gibi örneklendirilebilir. Duyuşsal hedefler, diğer kültürlerle etkileşim için güven, kendi değerleri hakkında farkındalığın artırılması gibidir. Davranışsal hedefler ise, kültürlerarası ilişki kurma, iletişim ve müzakere becerileri biçiminde örneklendirilebilir. Belirlenen hedef davranışların spesifik olarak tanımlanması ve ayrıntılı biçimde açıklanması gerekmektedir (Tarique ve Caligiuri, 2004, 287-297).

Dördüncü aşamada, kısa ve uzun vadeli eğitim ihtiyaçları, hedefleri ve ölçüm kriterleri belirlendikten sonra bir sonraki adım bunlara uygun bir eğitim programının geliştirilmesidir. Eğitim faaliyetinin içeriği (öğretim materyali), eğitimin yöntemi (kullanılacak yöntem ve teknikler) ve eğitimin veriliş sürecindeki basamaklar (program dizisi) bu aşamada oluşturulur. Kültürlerarası eğitim programındaki öğretimsel içeriğin nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak yapılan araştırmalar (Brislin ve diğerleri, 1986; Copeland ve Griggs, 1985; Harris ve Moran, 1991) kültürlerarası eğitimin amacını, kültürlerarası etkileşime ilişkin açık bir anlayış geliştirmek, değerinin, faydasının anlaşılmasını sağlamak ve ortaya çıkabilecek stresi yönetebilme yeteneğini geliştirmek, direnci ortadan kaldırmak, kültürler arasındaki farklılıkların kültürlerarası etkileşime etkisinin işgörenler üzerindeki etkisinin kavranmasını sağlamak olarak açıklamaktadır (Tarique ve Caligiuri, 2004, 287-297). Eğitim ve geliştirme aşamasında ele alınacak konular, bölgesel özellikler, kültürel unsurlar, hukuki yapı, siyasi yapı, ekonomik koşullar, şirket özellikleri, dil, personel tutumları ve motivasyon, yönetsel değerler ve liderlik tarzı gibi konulardan oluşur. Bu konularda eğitim verilirken çevre tanıtımı, kültürel tanıtım, kültürel kaynaşma, dil eğitimi, duyarlılık eğitimi ve alan eğitimi verilir. Bu tür eğitimler tek tek uygulanabilecekleri gibi, bir karışım yapılabilir, hatta eşler ve çocuklar da programa dahil edilebilir (Benligiray, 2013; Eren-Uğurlu, 2016).

Kültürlerarası eğitim verilirken kullanılacak yöntem ve tekniklerin sınıflandırılmasında öğrenme yaklaşımları (didaktik, deneysel) ve eğitimin içeriği (baskın kültüre karşı spesifik kültür) dikkate alınmaktadır. Bu bağlamda kültürlerarası eğitim programında kullanılacak öğrenme yaklaşımları didaktik-genel, didaktik-özel, deneysel-genel ve deneysel-özel olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmaktadır: *Didaktik-Genel* olarak adlandırılan bir eğitim yaklaşımı genel bilgi vermeye dayalıdır ve yerel kültürün tanıtılmasında bilişsel anlayışın gerekli olduğu varsayımına dayanır. Kültür hakkında genel bilgi verilmesi için konferanslar, seminerler, okuma malzemesi, tartışmalar, uzaktan eğitim platformları, çevrimiçi eğitim yaklaşımları gibi yöntem ve teknikleri kullanır. *Didaktik-Özel* olarak adlandırılan eğitim yaklaşımı, didaktik-genel yaklaşımın aksine belirgin/özel bir kültüre ilişkin

bilgilerin alan çalışmaları, video kasetler, oryantasyon brifingleri, vaka çalışmaları gibi yöntem ve tekniklerle kazandırılması içerir. *Deneysel yaklaşım* beceri kazandırmayı vurgulayan ve bireylerin deneyimleri ile ev sahibi ülke kültürünü öğrenebilmeleri için diğer kültürlerden gelen kişilerle etkileşim temeline dayanan yaklaşımdır. *Deneysel-genel yaklaşımda* kullanılan yöntemler etkileşim temelli programlar ve yoğun atölye çalışmalarından oluşmaktadır. Buradaki temel amaç yerel kültürün işgörenlerin davranışları üzerindeki etkisinin kavranmasıdır. *Deneysel-özel yaklaşım* ise doğrudan yerel kültürden gelenlerle etkileşerek rol oynama, kültürel koçluk, dil eğitimi, derinlemesine gözlem ve geziler gibi yöntemlerle kültürün temel özelliklerinin kavratılmasını içerir (Tarique ve Caligiuri, 2004, 287-297). Verilecek eğitimlerin zamanlaması konusu da eğitim programının içeriğinde önemli bir noktadır. Kültürlerarası eğitim programlarında, yola çıkmadan önce, görev sırasında ve geri dönüş sonrası uyum sağlayıcı eğitim olmak üzere üç farklı zamanlama söz konusudur. Çokuluslu şirketlerde düzenlenebilecek özelleştirilmiş eğitim programları yola çıkış öncesi verilen eğitim ve kültürel bilinçlendirme programları, ön geziler, dil eğitimi ve uygulamalı destek eğitimi biçiminde düzenlenebilmektedir. Yabancı yöneticinin yeni ülkede göreve başlamadan önce görev alacağı ülkeyi ve koşullarını tanıma amaçlanır. Bu tür eğitim programlarının amacı, yöneticinin gideceği ülkenin kültürünü tanımasını sağlamaktır (Tüzüner, 2013, 660-661).

Beşinci aşamada, eğitim programı kısa ve uzun vadeli hedefler doğrultusunda değerlendirilmektedir. Kültürlerarası eğitimin değerlendirilmesi sürecinde içerik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal çıktılar, verilen eğitimin performans üzerindeki etkisi, kullanılan eğitim yöntemleri önceden belirlenmiş kriterlere göre hedeflerle karşılaştırılarak değerlendirilir. Şekil 1’de görüldüğü gibi, hedeflere istenen düzeyde ulaşamama durumunda üçüncü aşamaya geri dönülerek amaçlar gözden geçirilir ve bu doğrultuda eğitim programı sürekli olarak geliştirilir (Tarique ve Caligiuri, 2004, 287-297). Özelleştirilmiş programlar standartlaşmış olanlara göre daha pahalıdır. Bununla birlikte çalışanların tam ve doğru bilgiye ulaşmalarını sağlar (Griffin-Putsay, 1999). Ev sahibi ülkeye uyum sağlamada zorluklar yalnız yöneticiler için değil, onların aileleri için de söz konusudur. Yönetici, ev sahibi ülkeye uyum sağlasa da; aynı uyumu ailesinin gösterememesi pek çok problem yaratmakta, hatta evliliğin son bulması ile bile sonuçlanabilmektedir. Bu tür durumlarla karşılaşmamak için; ev sahibi ülkeye gitmeden önce, ailenin de bu ülkeye uyumunu sağlayıcı eğitim yapılmalıdır (Gürün, 2001).

Ana Ülkeye Geri Dönen İşgörenlerin Uyum Süreçleri

Yurtdışı görevler genellikle geçici kabul edilmekte ve işgören yurtdışında 2-5 yıl gibi bir süre çalıştıktan sonra ülkesine geri dönmektedir. Yurtdışı görevlerini geçici görev olmaktan çıkarıp sürekli bir kariyer haline getirmeye çalışan şirketler olmakla birlikte işgören ve yöneticilerin sürekli yurtdışında kalması merkezden kopmalara neden olmakta, şirket felsefesinin uzantı birimlerde uygulanması olasılığını azaltmaktadır (Benligiray, 2013). Ancak örgütlerin yurt dışında görevlendirdikleri yöneticilerin geri dönüşlerini ve kariyer geliştirmelerini yeterince iyi planlamamaları işgücü devri, işgören doyumu ve motivasyonu gibi insan kaynakları çıktılarına olumsuz yönde etkilemektedir (Tüzüner, 2013, 685). Benson’a (2011) göre, uluslararası insan kaynakları yönetimi alanının son yıllarda üzerinde durduğu sorunlardan biri de yurda geri dönen yöneticilerin uyumunun sağlanmasıdır. İnsan kaynakları bölümleri, gerek işgörenlerin gerekse yöneticilerin sadece yurt dışına gönderilmeden önceki ya da görev süresince değil dönüş süreçlerinde de gerekli düzenlemeleri yapmak durumundadır. Çokuluslu şirketlerdeki insan kaynakları bölümlerinin işlevlerinin yerel şirketlerdeki faaliyetlere göre farklılıklarından biri de yurt dışından dönüş sürecinin planlanması ve uyumlarının sağlanmasıdır.

Daha önce kültürlerarası eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında verilecek eğitimlerin zamanlaması konusu da eğitim programının içeriğinde önemli bir noktadır. Kültürlerarası eğitim programlarında, yola çıkmadan önce, görev sırasında ve geri dönüş sonrası uyum sağlayıcı eğitim olmak üzere üç farklı zamanlama söz konusudur. Çokuluslu şirketlerde geri dönüş sonrası verilen eğitimlerin amacı, yöneticinin geri dönüş sonrası ülkesine yeniden uyumunu sağlamak ve kariyer planlamasını yapmaktır (Tüzüner, 2013). Yurtdışından geri dönen işgören ve yöneticilerle yurt içinde

çalışmakta olan işgörenlerin yeniden uyumlaştırılabilmesi insan kaynakları yönetiminin önemli çağdaş sorunlarından biri haline gelmiştir.

Ana ülkeye geri işgörenlerin işe yeniden uyumunu sağlamak ve sıkıntılarını azaltabilmek için planlama, kariyer yönetimi ve ücret stratejileriyle ilgili aşağıdaki düzenlemeler yapılabilir (Benligiray, 2013, 140-141): *Planlama*: Yurtdışına gidenlerin atamaları ile geri dönüş hareketleri bir bütün olarak ele alınmalıdır. İşletme birisini yurtdışına gönderirken, bu kişi geri döndüğünde ona sağlayacağı bazı öncelikleri kabul etmiş olmalıdır. Bu kişiye ilişkin atama, ücret, pozisyon, yerleşim yeri geri döndüğünde hazır olmalıdır. *Kariyer yönetimi*: Yurtdışına gönderilen kişiyi ülkeye döndüğünde uygun bir yere atayabilmek için kariyer ilgileri incelenmelidir. Bu kişi hassas olabilir, yaşayacağı iş şokunu kaldıramayabilir. Ülkeye geri dönüşten olumsuz etkilenebilir. Bu nedenle ülkeye geri döndüğünde yeni duruma uyum sağlayabilme konusunda işgörenin kendisine ve ailesine danışmanlık desteği sunulmalıdır. *Ücret*: İşgörenin ülkesine döndüğü zaman yurtdışındayken almaya alıştığı ücreti kaybedeceğini bilmesine rağmen, bu ücreti kaybetmesi önemli bir şok olacaktır. Bu problemin üstesinden gelmek için bazı şirketler bir süre (örneğin üç ay) yabancı hizmet tazminatı ve hareketlilik tazminatı ödemeye devam etmektedir. Çocuklu işletmeler aynı zamanda düşük faizli finansal destek de sağlayabilmektedir. Bu krediyle geri dönenler ülkelerinde yaşam standartlarına uygun bir ev satın alabilirler. Sonuç olarak, ülkeye geri dönenlerin genellikle finansal danışmanlık desteğine ihtiyaçları olmaktadır. Bu tür olanaklar psikolojik danışmanlıkla birleştirildiğinde işgörenlerin bu konudaki problemleri daha kolay ve kısa zamanda çözümlenecektir.

SONUÇ

Örgütlerde eğitim ve geliştirme programları, işgörenlerin yeni beceriler öğrenmesine ve kazanmasına, ayrıca kariyerlerini ilerletmek için gerekli mesleki bilgileri edinmelerine yardımcı olur. Eğitim ve geliştirme programları, bir örgüt içindeki bir bireyin veya grubun iş performansını artırmak için tasarlanmış eğitim faaliyetleridir. Bu programlar tipik olarak bir işgörenin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi ve iş performansını artırmak için daha fazla güdülenmesini içerir. Çağdaş örgütlerde eğitim programları, işgörenlerin uzun vadeli gelişimini sağlamak için bağımsız ya da bir öğrenme yönetim sistemi desteğiyle oluşturulabilmektedir. Bu tür uygulamalar içinde yaygın biçimde kullanılan yaklaşımlar ve teknikler oryantasyonlar, seminer ve dersler, vaka çalışmaları, rol oynama, simülasyonlar ve e-öğrenme dahil bilgisayar tabanlı eğitimler olarak sayılabilir. Yerel düzeyde insan kaynakları uygulamalarına ek olarak uluslararası düzeyde yapılabilecek eğitim ve geliştirme programlarına kültüre duyarlılık ve kültürler arası beceriler de eklenmektedir. Özellikle çok uluslu şirketlerde bu boyut da dikkate alınarak eğitim ve geliştirme faaliyetleri çok kültürlülük, kültüre duyarlılık boyutlarını da içermelidir. Buna ek olarak son yıllarda örgütlerdeki üretim biçimlerinde olduğu gibi insan kaynağının eğitim ve geliştirme boyutunda da yoğun bir otomasyonun ve yapay zeka kullanımının ön plana çıktığını belirtmek gerekir. Dolayısıyla teknoloji, üretimde kullanıldığı kadar insan gücünün geliştirilmesi faaliyetlerinde de itici güç olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum örgütlerdeki insan kaynağının geliştirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerde de kendisini göstermektedir. İşgören ve yöneticilerin eğitim, geliştirme ve bilgi aktarım süreçlerinde kullanılan mobil teknolojiler ve uzaktan eğitim yaklaşımları ile eğitim içeriklerinin aktarılmasını yer ve zamandan bağımsız biçimde gerçekleştirebilmektedir. İşgörenlerin sadece içeriği edinmeleri değil, bu içeriğin işbirliği içinde birlikte yapılandırılmasını, kullanılmasını için örnek uygulamaları da aktarmayı hedeflemektedir. Buna ek olarak eğitim ve geliştirme programlarında yapay zekâ yazılımlarının kullanılması ile işgörenlerin öğrenme stillerine göre kişiselleştirilmiş eğitim programları uygulanabilmektedir. Uzaktan esnek öğrenme modelleri ve işgörenlerin uygulama boyutlarını da içeren ve öğrenmeye teşvik eden çevik öğrenme yaklaşımlarının kullanılması son yıllarda insan kaynaklarının eğitimi ve geliştirilmesi programlarında öne çıkan yaklaşımlar haline gelmiştir. Bu çalışmada çok uluslu şirketler bağlamında işgücünün dolaşımı ve bu bağlamda işgücü seçim, temin, yerleştirme, ücretlendirme, geliştirme, çalışma ilişkileri bağlamında yerel örgütlerden farklı biçimde çalışma sistemleri ele alınarak işgücünün bu tür örgütlenme yapıları içinde eğitimi ve geliştirilmesindeki farklılıklar ele

alınmıştır. Gelecekte, küreselleşme ve internet teknolojisindeki değişimlerin ülkelerin sınırlarını bulanıklaştırması ile bu çalışma biçimlerinin sadece çok uluslu örgütlenmelerde değil tüm örgütlenmeler için geçerli olabileceği bir sürece dönüştüğü saptamasında bulunmak yanlış olmayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, A. C. (2013) İnsan kaynakları planlaması ve işgören seçimi. (Ed.) *İnsan kaynakları yönetimi*. içinde (ss. 87-156). Beta Yayıncılık.
- Açıkalın, A. (1996). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağı yönetimi*. Pegem Akademi.
- Akbulak, Y. (2022). *Çok uluslu şirketler üzerine*. <https://legal.com.tr/blog/genel/cok-uluslu-sirketler-uzerine/>
- Aktaş, H.M. (2010) Küreselleşme sürecinde çokuluslu şirketlerin rolü: Soğuk savaş sonrası dönem. *[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]*. İstanbul Üniversitesi.
- Ataay, İ.D. & Acar, A.C. (2013) Ücret yönetimi. İ.Ü. İşletme Fakültesi İnsan Kaynakları Yönetimi ABD Öğretim Üyeleri Komisyon (Ed.) içinde *İnsan kaynakları yönetimi* (ss. 351-449). Beta Yayıncılık.
- Bartlett, C.A. & S. Ghoshal (1990). The Multinational organization as an interorganizational network. *Academy of Management Review*, 16 (2), pp. 262–290.
- Bartlett, C. & S. Ghoshal (1998). *Managing across borders: The transnational solution*, Random House.
- Baykal, B. (2007). Uluslararası insan kaynakları yönetimi: Yönelim, felsefe ve uygulamalar bakımından karşılaştırmalı bir inceleme. *[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Benligiray, S. (2013). Uluslararası insan kaynakları yönetimi. R. Geylan (Ed.) *Örgütlerde insan kaynakları yönetimi* içinde (ss.129-147). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No:2846.
- Beşikkaya, N. (2012) Kürselleşme sürecinin ücretler üzerindeki etkisi. *[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]*. İstanbul Üniversitesi.
- Black, J.S. & H.B. Gregerson (1999) . The right way to manage expats, *Harvard Business Review*, March/April, pp. 52–63.
- Boyacıgiller, N. & N. Adler (1991) The parochial dinosaur: organizational science in a global context, *Academy of Management Review*, 16(2), pp. 262–290.
- Brewster, C. & H. Scullion (1997) A review and an agenda for expatriate HRM, *Human Resource Management Journal*, 7(3), pp. 32–41.
- Can, E. (2012). *Uluslararası işletmecilik: Teori ve uygulama*. Beta Yayıncılık.
- Caligiuri, P.M. & W. Cascio (1998) Can we send her there? Maximising the success of western women on global assignments, *Journal of World Business*, 33(4), pp. 394–416.
- Collings, D.G. & Scullion, H. (2006) Approaches to international staffing. In H.Scullion and D.G. Collings (Eds.) *Global staffing* ,(First Edition, pp.17- 38). Routledge.
- D’Aveni, R.A. (1995). *Hyper competitive rivalries: Competing in highly dynamic environments*. Free Press.
- Doukas, J. & Traulos, N.G. (1998) The effect of corporate multinationalism on shareholders wealth: Evidence from international acquisitions. *The Journal of Finance*. C:XLIII.
- Dowling, P.J., D.E. Welch & R.S. Schuler (1999) *International human resource management: managing people in an international context*, South Western College Publishing,
- Dowling, P.J & Welch, D. (2004) *International human resource management: Managing people in a multinational context*. Thomson Learning.
- Eren, Z. (2020). Toplum 5.0 ve dijital dünyada toplumsal dönüşüm ve eğitim 5.0. D. Akçay ve E.Efe (Ed.) *Dijital dönüşüm ve süreçler* içinde (ss.169-206). İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.
- European Work Councils. Employee Involvement. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=707&langId=en&intPageId=211> Çevrimiçi.
- Forsgren, M. (1989). *Managing the internationalization process*. Routledge.
- Edwards, T.& d Rees, C. (2006) *International human resource management: Globalization, national systems and multinational companies*. Pearson Education Limited.
- Filizöz, B. (2003) İnsan kaynakları yönetiminde uluslararası yaklaşımın gerekliliği. *C.Ü. İktisadi İdari Bilimler Dergisi*. 4(1), 161-180.
- Forsgren, M (1990) Managing the international multi-centred firm: Case studies from Sweden, *European Management Journal*, 8(2), pp. 261–267.
- Forster, N. (1999). *Managing expatriate staff for strategic advantage: Getting the best out of staff on international assignments*. Pearson Education/Financial Publications.
- Gürün, F. (2001) Globalleşme ve çokuluslu şirketlerin insan kaynakları yönetimine etkileri. Kamu-İş: Kamu İşletmeleri İşverenleri Sendikası Yayınları, <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/globallesme.pdf> Erişim Tarihi 11.03.2014.
- Harzing, A.W. (2004) Strategy and structure of multinational companies In A.W. Harzing and J.W. Ruysseveldt

- (Eds) *International human resource management* (Second Edition, pp.33-65). SAGE Publication.
- Harzing, A.W. (2004). Composing an International Staff. in Harzing, A.W. & Ruysseveldt, J.V (Eds) *International human resource management*. (Second Edition, pp.251-282). SAGE Publication.
- Hunger, J.D. & Wheelen, T.L. (1993) *Strategic management*. Addison-Wesley Publishing Comp.
- Hodgetts, R. & Luthans, F. (2000). *International management*. McGraw- Hill.
- Keeley, T.D. (2001) *International human resource management in Japanese firms their greatest challenge*. Palgrave.
- Laurent, A. (1986) The cross-cultural puzzle of international human resource management, *Human Resource Management*, 25(1), pp. 91–103.
- Kıral, E. (2008). Kültür olarak örgütler. A. Balcı (Ed.) *Örgüt mecazları içinde* (ss. 57-78). Ekinoks Yayınevi.
- Kinsey, J. (1998). *Marketing in developing countries*, Mc-Millian Publishing.
- Kispal-Vitai, Z. & Wood, G. (2009) HR planning: Institutions, strategy, tools and techniques. In D.W. Collings and G. Wood (Eds.) *Human resource management: A critical approach*. (pp.169-188). Routledge.
- Kochan, T., R. Batt,& L. Dyer (1992) International human resource studies: A framework for future research', In D. Lewin et al. (Eds) *Research frontiers in industrial relations and human resources*. (pp.283-306). Industrial Relations Research Association.
- Koç, Y. (2000). Ulusötesi sermaye ve işçi Hhkları. Ankara: Türk-İş Eğitim Yayın No.47
<http://www.yildirimkoc.com.tr/usrfile/1320498581b.pdf> Erişim tarihi 07.04.2014.
- Marschan, R., D.Welch & L.Welch (1997). Control in less hierarchical multinationals: The role of personal networks and informal communication, *International Business Review*, 5(2), pp. 137–150.
- Monks, K. & H. Scullion (2001). An empirical study of international HRM in Irish international firms, *Personnel Review*, 30(5), 536–553.
- Moran, T.H. (1974). *Multinational corporations and the politics and the politics of dependence*. Princeton University Press.
- Mulhern, A. (1995) The SME sector in Europe: A broad perspective, *Journal of Small Business Management*, 30 (3), 83–87.
- Ondrack, D. (1985) International human resource management in european and north american firms, *International Studies of Management and Organization*, 15(1), pp. 6–32.
- Parlak, N.K. (2000) Uluslararası insan kaynakları yönetiminin gelişimi. *Bilgi*. (2) 93-108.
- Öter, Z. (2013) Sınır ötesi faaliyet. Ç. Bulut ve İ.Pinar (Ed.) *Uluslararası işletmecilik: temel kavramlar içinde* (ss. 471-479). Nobel Yayıncılık.
- Özalp, İ. (1976). *Çokuluslu işletmelerin yönetimi*. Kalite Matbaası.
- Özalp, İ. (1998). *Çokuluslu işletmeler: Uluslararası yaklaşım*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özçelik, O. (2013) Eğitim ve geliştirme. İ.Ü. İşletme Fakültesi İnsan Kaynakları Yönetimi ABD Öğretim Üyeleri – Komisyon (Ed.) *İnsan kaynakları yönetimi*. içinde (ss. 163-210). Beta Yayınevi.
- Sabuncuoğlu, Z. (2008) *İnsan kaynakları yönetimi: Uygulamalı*. Alfa Basım Yayıncılık.
- Scullion, H. (1992) Strategic recruitment and development of the international manager: some European considerations, *Human Resource Management Journal*, 3(1), pp. 57–69
- Scullion, H. (1995) International human resource management, In J. Storey (eds.) *Human resource management: A critical text*. (pp.352-382). Routledge.
- Scullion, H. (1999) International HRM in medium sized multinationals: Some evidence from Ireland, in C. Brewster and H. Harris (Eds.) *International HRM: Contemporary issues in Europe*. (pp.141-166). Routledge.
- Scullion, H. (2001) International human resource management, In J. Storey (ed.) *Human resource management*. (pp.141-166). Thompson.
- Scullion, H. & Paauwe, J. (2004) International human resource management: Recent developments in theory and empirical research. In Harzing, A.W. & Ruysseveldt, J.V (Eds) *International human resource management*. (Second Edition, pp.65-88). SAGE Publication.
- Scullion, H. & Collings, D.G. (2006) Approaches to international staffing. In H. Scullion and D. G. Collings (Eds) *Global staffing*. (pp.17-38). Routledge.
- Scullion, H. & Collings, D.G. (2006) Global staffing: Composing international staff. In H. Scullion and D. G. Collings (Eds) *Global staffing*. (pp.57-86). Routledge.
- Segal-Horn, S. & D. Faulkner (1999.) *The dynamics of international strategy*. Thomson Business Press.
- Stone, R. (2008). *Human resource management*. Wiley Publish.

- Stroh, L. & P.M. Caligiuri (1998). Increasing global competitiveness through effective people management, *Journal of World Business*, 33(1), 1–16.
- Romani, L. (2004) Culture in management: The measurement of differences. In A.W. Harzing and J.W. Ruysseveldt (Eds) *International human resource management* (Second Edition, pp.141-166). SAGE Publication.
- Tağraf, H. (2002). Küreselleşme süreci ve çokuluslu işletmelerin küreselleşme sürecine etkisi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (3) 2, 33-47.
- Tarique, I. & Caligiuri, P. (2004) Training and development of international staff. In Harzing, A.W. & Ruysseveldt, J.V (Eds.) *International human resource management*. (Second Edition, pp.283-306). SAGE Publication.
- Toytok, E.H. & Yıldırım, M.B. (2019). Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ve informal iletişim, *EKEV Akademi Dergisi*, Volume 23, 77, s. 105-120.
- Tüzüner, L. (2013) Uluslararası insan kaynakları yönetimi. İ.Ü. İşletme Fakültesi İnsan Kaynakları Yönetimi ABD Öğretim Üyeleri – Komisyon (Ed.) *İnsan kaynakları yönetimi* içinde (Yenilenmiş 6. Baskı, ss. 623-690). Beta Yayınevi.
- Uğurlu, Z. (1996) Kalite kültürünü kazandırmak üzere düzenlenen eğitim etkinliklerine ilişkin bir değerlendirme: Arçelik bulaşık makinesi işletmesi örnek olayı. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Ankara Üniversitesi.
- Uğurlu, Z. (2013) Eğitim örgütlerinin örgütsel ağbağ düzeneğindeki konumunun işbirliği düzeylerine etkisi. [*Yayınlanmamış doktora tezi*]. Ankara Üniversitesi.
- Ünal, P. (2008) Uluslararası insan kaynakları yönetimi. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Vance, C.M. & Paik, Y. (2006) *Managing a global workforce : Challenges and opportunities in international human resource management*. Sharpe, Inc.

BÖLÜM 16

HALK EĞİTİM MERKEZLERİNDE İNGİLİZCE DİL KURSLARININ İNCELENMESİ¹

Mehmet BİRGÜN²

Özet

Dil edinimi ve yaşam boyu öğrenme uzun zamandır Avrupa Birliği (AB) eğitim politikasının odak noktalarını oluşturmaktadır. Vatandaşlara yönelik dil öğretimi girişimleri AB üye ülkeleri ve aday ülkelerden destek görmüştür. Bu tür dil programlarından biri de Türkiye'deki halk eğitim merkezlerinde ağırlıklı olarak yetişkin öğrencilere sunulan İngilizce dil kursu programıdır. Bu çalışma, kursiyerlerin ve İngilizce öğretmenlerinin gözünden, Stufflebeam'in (1968) (CIPP) bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modeline dayanarak Türkiye'nin batısındaki bir şehirdeki halk eğitim kurumlarında İngilizce dil kursu programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada karma yöntem araştırma paradigması kullanılmıştır. Sonuç olarak, nicel veriler için tarama modeli, nitel veriler için ise nitel betimleme yaklaşımı kullanılmıştır. Ayrıca, halk eğitim merkezlerinde çalışan 10 öğretmen ve halk eğitim İngilizce kurslarına kayıtlı 386 kursiyer çalışmaya katılmıştır. Verilerin toplanmasında kursiyer ölçeği ve öğretmen formu kullanılmış, nicel veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiş, öğretmen formu ise betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma bulguları, kamu eğitim kurumlarındaki İngilizce dil programının hedeflerine kısmen ulaştığını göstermiştir. Bulgular, dil sınıflarının fiziksel düzeniyle ilgili bir dizi sorunun altını çizmiştir. Ayrıca, süreç boyutu analizinin sonuçları, İngilizce kurs sürecine ilişkin değişiklikler yapılmasını önermektedir.

GİRİŞ

İngilizce dili uzun zamandır sosyal yaşamın bir parçasıdır ve artık dünya çapında yaygın olarak konuşulmaktadır. Yabancı dil öğrenmek artık her zamankinden daha önemlidir; çünkü yabancı dil bilmek artık bir ayrıcalık olmaktan çıkmış ve çoğu insanın sahip olduğu bir şey haline gelmiştir (Göçer, 2009). Türkiye'deki halk eğitim merkezleri, genel nüfustan gelen İngilizce dil eğitimi talebine yanıt olarak A1, A2 ve B1 seviyesinde İngilizce dil kurslarının yanı sıra mesleki İngilizce kursları da sunan kurumlardan biridir (MEB, 2022). Türkiye'deki halk eğitim merkezlerinde sunulan İngilizce dil programlarının ayrıntıları Tablo 1 ve 2'de gösterilmektedir.

Tablo 1
Halk Eğitim Merkezlerinde Düzenlenen İngilizce Kursları ve Katılımcı Sayısı

Program Adı	Kurslar	Erkek	Kadın	6-14 Yaş	15-22 Yaş	23-44 Yaş	45- Üstü Yaş
İngilizce Kursu (Genel)	25	236	309	235	128	147	35
İleri Aşama	171	1201	2330	539	871	1255	866
Birinci Aşama	3788	38584	50706	52726	18631	14798	3135
Orta Aşama	906	7500	12697	4854	7181	5886	2276
İngilizce çeviri	78	799	926	1280	165	109	171
İngilizce Seviye A1	2212	21376	32206	10315	23026	17756	2485
Pratik İngilizce 1	2263	22387	36312	13834	21953	19680	3232
Pratik İngilizce 2	835	5691	12797	1154	7887	7682	1765
Pratik İngilizce 3	85	505	994	52	470	700	227
Toplam	10 363	98 279	149 277	84989	80 312	68 013	14 192

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2014.

¹ Bu makale yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 10. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresinde (ICAR, 2023) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Mehmet BİRGÜN, Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İngilizce, mehmet.birgun@ksbu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6487-3554

Tablo 2

Mesleki İngilizce Kursları Halk Eğitim Merkezlerinde Düzenlenen İngilizce Kursları ve Katılımcı Sayısı

Kurs Programı	Kurslar	Erkek	Kadın	6-14 Yaş	15-22 Yaş	23-44 Yaş	45- Üstü Yaş
Büro Yönetimi ve Sekreterlik	8	73	99	4	50	97	21
El Sanatları	1	4	7	-	4	20	-
Denizcilik	1	24	-	4	20	-	-
Dış ticaret	1	16	6	-	3	19	-
Eğlence Hizmetleri	20	127	157	250	8	15	11
Halkla İlişkiler ve Organizasyon	14	110	205	-	202	84	29
Konaklama	32	345	345	103	252	262	73
Pazarlama ve Perakende	2	16	19	15	20	-	-
Seyahat	52	358	580	41	368	346	183
Gemi İnşaatı	1	28	7	-	31	4	-
Toplam	132	1101	1425	417	958	847	317

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2014.

İngilizce kurslarına katılanların çoğunluğunu gençlerin ve yetişkinlerin oluşturduğu görülmektedir. İngilizce dersleri mesleki amaçlarla verilse de kursların çoğunluğu sosyal İngilizce kurslarıdır. Halk eğitim merkezlerindeki İngilizce sınıflarında kursiyerler ve İngilizce öğretmenleri için kullanılan öğretim yöntemlerini tanımlayan çok fazla araştırma mevcut değildir. Sonuç olarak, İngilizce kursu öğretmenleri tarafından yapılan şikayetler veya halk eğitim merkezlerindeki kursiyerlerin İngilizce kurslarının işleyişi hakkında ne düşündükleri hakkında yeterli düzeyde bilgi mevcut değildir. Bu çalışma, Stufflebeam'in (1968) CIPP (Context, Input, Process, Product) modelini kullanarak kamu eğitim kurumlarındaki İngilizce dil programlarını kursiyerlerin ve İngilizce kursu öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak değerlendirmeye çalışmaktadır. Mevcut çalışmada, bu amacı ilerletmek için aşağıdaki araştırma soruları ele alınmaktadır:

1. Halk eğitim merkezindeki İngilizce kurs programının içeriği nedir?
2. İngilizce dil kursundaki kursiyerlerin ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik, eğitimsel, mesleki özellikleri nelerdir?
3. Kursiyerlerin kelime ve dilbilgisi öğrenimi ile birlikte dört becerinin vurgulanmasına ilişkin algıları nelerdir?
4. Öğrenenlerin halk eğitim merkezlerindeki öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller ve programın değerlendirme türleri ve iletişim hakkındaki algıları nelerdir?
5. İngilizce dersi öğretmenleri dil derslerinde hangi yöntemleri kullanmaktadır?
6. Öğretmenlerin program sürecinde karşılaşılan ortak sorunlara ilişkin algıları nelerdir?
7. Öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel becerilerindeki algılanan yeterlilikleri nelerdir?

Andragoji ve Yetişkin Dil Öğrenimi

Yabancı dil öğrenimini teşvik etmek için gösterilen çabaların başarısı, hedef kitlenin temel özelliklerinin dikkate alınmasıyla ilişkilidir. Yabancı dil öğretilen grup yetişkinlerden oluşuyorsa, andragoji fikrini dikkate almak uygun olacaktır. Yetişkinlerin tipik öğrenme özelliklerine dayanan andragoji, yetişkinlerin nasıl eğitilmesi gerektiğini gösteren sanat ve bilimdir (Knowles, 1977). İngilizce dilini öğrenmek yetişkin eğitimi için çok önemlidir. Yetişkinler genellikle kendi kişisel gereksinimlerini karşılamak ve mesleki kariyerlerini ilerletmek için İngilizce öğrenirler. Yetişkinler için İngilizce öğrenme süreci bir dizi zorlukla birlikte gelir ve başlangıçta büyük umutlarla karşılaşılır. Bu sorunlar kişisel olabileceği gibi sınıf ortamıyla da bağlantılı olabilir. Yetişkin öğrenciler genellikle halk eğitim merkezlerinde dil dersleri aldıklarından, yetişkinler için oluşturulan ve sunulan İngilizce dil programlarının tam bir resmini elde etmek için yetişkin öğrencilerin taleplerini, gereksinimlerini,

öğrenme tercihlerini ve özelliklerini tartışmak avantajlıdır. Öğretmenlerin genç ve yetişkin öğrenciler üzerindeki öğretim bakış açısını anlamak için, genç öğrenciler ile yetişkin öğrenciler arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurmak faydalı olacaktır. Genç ve yetişkin öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırırken, öğretim bakış açısı kavramı çok önemlidir.

Harmer (2007) küçük çocukların ve yetişkinlerin öğrenme biçimleri arasında bir karşıtlık kurar:

- Küçük çocuklar belirli kelimeleri anlamayabilir, ancak anlama tepki verirler.
- Bilgiyi genellikle doğrudan değil dolaylı olarak alırlar, bu da eldeki konuya odaklanmadan tüm açılardan veri almayı gerektirir.
- Anlama, bir şey açıklandığında ortaya çıkar ve görselleştirme, duyma, dokunma ve etkileşimle birleşir.
- Dilbilgisi gibi soyut kavramları anlamakta zorlanırlar.
- Dış dünya hakkında sık sık soruları vardır ve öğrenmeye heveslidirler.
- Kısa dikkat süreleri nedeniyle, etkinlikler ilgi çekici değilse hızla sıkılmaya yatkındırlar.

Ancak yetişkin öğrenciler,

- Oyunlar ve şarkılar bazı öğrenciler için uygun olsa da, yetişkin öğrenciler soyut biliş yeteneğine sahip oldukları için öğretmenlerin bunları kullanması gerekmez.
- Önceki bilgilerini ve yaşam deneyimlerini öğrenme sürecinde kullanabilirler.
- Kendi öğrenme alışkanlıklarına sahiptirler ve belirli öğrenme süreci gerekliliklerinin farkındadırlar.
- Ne başarmak istediklerini bilirler ve öğrenmenin amacına ilişkin güçlü bir kavrama sahiptirler; bu da öğretmenlere öğrenme ve öğretme sürecinde yararlanabilecekleri zengin bir malzeme sunar.

İyi bir öğrenme sürecini teşvik etmek için öğretmenlerin bu nitelikleri göz önünde bulundurması çok önemlidir. Ayrıca, andragojik temelli stratejileri, ilkeleri ve metodolojileri sahneye taşımak için teorik bilgiyi pratikle birleştirmek gerekir. Bu bağlamda, Brown (2002) yabancı dil öğretirken andragojik tekniği kullanmanın başarılı olduğunu iddia etmektedir. Sonuç olarak, dil öğretmenin sorumlulukları arasında öğrencilerin ana dillerinden hedef dile geçişlerine yardımcı olmak, ders materyallerini ve fiziksel ortamı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlamak ve öğrenmeyi etkileyebilecek duygusal ve sosyokültürel faktörleri dikkate almak yer almaktadır (Brown, 2002; Wang, 2006).

Halk Eğitimi ve Yaşam Boyu Eğitim

Yaşam boyu öğrenmenin önemi giderek artmıştır. Örneğin, okul ve okul dışı faaliyetler arasındaki çizgi belirsizleşse de yetişkin eğitimi ayrı bir alan olarak varlığını sürdürmektedir (Yıldız & Uysal, 2009). Bunun nedeni, yetişkin eğitimi uygulamalarının okul sisteminin henüz karşılayamadığı öğrenme ihtiyaçlarını hedeflemesidir. Ayrıca, çeşitli nedenlerle eğitimlerine devam edememiş bireyler için halk eğitim merkezlerinde verilen yaygın eğitim paha biçilmez bir fırsat olarak görülebilir. Başka bir deyişle, örgün eğitime istedikleri ölçüde katılamamış olanlar, halk eğitim merkezlerinde sunulan programlardan yararlanabilirler. Sonuç olarak, eğitimin artık sadece okul yıllarından daha geniş bir zaman dilimini kapsaması, yaşam boyu öğrenme fikrini gerekli kılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, anaokulundan emekliliğe kadar eğitimin tüm aşamalarını kapsar ve örgün, yaygın ve informal öğrenme yelpazesini kapsar (Laal, 2011). Bu bağlamda, yaygın eğitim uygulamalarından biri olan halk eğitimi, örgün eğitimden yararlanmamış olanlar ve beceri edinmek isteyenler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Vatandaşların kendilerini geliştirmeleri için sunulan birçok yaygın eğitim kursu arasında en popüler olanı şüphesiz İngilizce kurslarıdır. AB'nin eğitim stratejisi uzun bir süredir yaşam boyu öğrenme ve dil edinimine öncelik vermektedir (Mackiewicz, 2002).

Program Değerlendirme

Fidan'a (1986) göre eğitimin modern tanımı, belirli hedeflere ulaşmak için insanların eylemlerini etkileme sürecidir. Bu bağlamda değerlendirme, bir anlamda, belirli amaçlar doğrultusunda uygulanan hemen her tür programdaki ihtiyaçları, gereklilikleri, kusurları, güçlü yönleri ve iyileştirme noktalarını

ortaya koyar. Başka bir deyişle, ders çıktılarının, planlamanın ve ders akışının ele alınması gerekmektedir (Nation & Macalister, 2009). Programın çıktılarının beklenen iyileştirmelerle eşleşip eşleşmediğini belirlemek, kurumlara ve paydaşlara sunulan hizmetlerin yanı sıra kullanılan faaliyetler ve girdileri de tanımayı gerektirir. Lynch (1996) değerlendirmenin içeridekilere, finansal destekçilere ve hükümetlere faaliyetlerini desteklemek için veri sağladığını iddia etmektedir. Değerlendirmenin, sonuçların belirlenen kriterlere uyup uymadığını takip etmeye veya kontrol etmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Trochim ve Donnely'e (2001) göre değerlendirme şu süreçleri destekler: Kitlelerin ve değerlerinin tanımlanması; ihtiyaçların belirlenmesi; ihtiyaçların karşılanmasına yönelik alternatif yaklaşımların tartışılması (çeşitli öğrenme araçları arasından seçim yapmak dahil); bir tasarımın kavramsallaştırılması; öğrenme araçlarının çeşitli kombinasyonlarıyla prototiplerin ve gerçek öğretim ünitelerinin geliştirilmesi; öğretimin uygulanması ve sunulması; öğrenme deneyiminin yönetilmesi ve değerlendirmenin iyileştirilmesi. Değerlendirme, halihazırda başlatılmış olan programlara referansla talepleri, gereksinimleri ve iyileştirme alanlarını öngörmek için mükemmel olanaklar sunar. Herman ve diğerlerine (1987) göre, değerlendirmenin kapsamı anlaşılmazsa, para ve çaba boşa harcanabilir ve beklentiler karşılanmayabilir. Yukarıdaki satırlarda da açıklandığı gibi iyi yapılandırılmış ve güçlü bir program adına değerlendirmenin önemi vurgulanmakta ve program değerlendirmesinin kapsamının özetlenmesine zemin hazırlanmaktadır.

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeli (CIPP Modeli)

Ornstein ve Hunkins'e (1988) göre bu kapsamlı paradigma, değerlendirmeyi sürekli bir süreç olarak görür. Bu modelin amacı, programla ilgili karar verme yetkisine sahip olanları bilgilendirmektir. Bu modelin karar odaklı olduğu söylenebilir. Erden'e (1998) göre, müfredat geliştirirken, yöneticiler programla ilgili dört alanda karar vermelidir:

- Planlama dikkate alınan tercihler,
- Dikkate alınan kararların düzenlenmesi,
- Başvurulara ilişkin kararlar,
- Yeniden yapılandırma kararları.

Genel olarak, bilgi edinmek için bağlam, girdi, süreç ve ürün olmak üzere dört farklı aşamanın incelenmesi gerekmektedir. Stufflebeam'e (1968) göre, bağlam değerlendirmesi planlamanın başlangıcında kullanılabilir, girdi değerlendirmesi belirli faaliyet programlaması için daha sonra gelebilir, süreç değerlendirmesi daha sonra proje uygulaması boyunca sürekli olarak kullanılabilir ve ürün değerlendirmesi muhtemelen proje tam döngüsünden geçtikten sonra gelecektir. Her bir aşamanın ayrı ayrı dikkate alınmasının önemi, spesifik bilgi sağlamalarından kaynaklanmaktadır.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın tasarımı, örneklem, veri toplama araçları ve veri analizi alt başlıklarına değinilmiştir

Araştırma Tasarımı

Çalışmanın amacına ulaşması için hem nitel hem de nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Başka bir deyişle, bu çalışmada karma bir metodoloji kullanılmıştır. Nicel araştırma, sosyal olguları, özellikle de insan davranışını anlamak için faktörleri veya bağlantıları araştırır (Cohen, et al., 2018). Nicel paradigmaya kıyasla nitel araştırma, sosyal süreçlerin kapsamlı ve tümevarımsal bir tanımını sağlamayı amaçlar (Marshall & Rossmann, 2014). Bu bağlamda karma yöntem araştırması, veri toplama ve analizinde hem nitel hem de nicel yaklaşımlar kullanılarak bulguların bütünleştirildiği ve sonuçların çıkarıldığı yeni bir paradigma olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori & Creswell, 2007). Karma tasarımın, çalışma konusunun daha eksiksiz bir görüntüsünü oluşturma, birçok araştırma sorusuna yanıt verme ve sonuçları nicel bir şekilde sunma gibi faydalarından yararlanmayı amaçlamaktadır (Robson, 2002). Bu çalışma, vaka çalışması desenini takip etmektedir. Durum

çalışmaları, kısıtlı bir sistemde bir veya daha fazla duruma dayalı olarak bir konunun araştırılması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2007). Kursiyerlerin ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine dayanan bu çalışma, İngilizce dil kursu prosedürünü bir vaka olarak kullanmaktadır. Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Örnekleme

Katılımcılar, 2013-2014 akademik yılı sonunda halk eğitim merkezlerinde İngilizce dil programlarına kayıtlı olan kursiyerler ve dil kursu öğretmenleridir. 386 kursiyer ve 10 İngilizce öğretmeni bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Ölçeğin ve eğitim formunun geliştiricisi Tunç (2010), verilerin toplanması için izin vermiştir. Kamu eğitim kurumlarına devam eden kursiyerler çalışmanın hedef demografisini oluşturmaktadır. Sonuç olarak valilik, kursiyer ölçeği ve öğretmen açık uçlu formunun ilgili halk eğitim merkezlerinde uygulanmasına izin vermiştir. Kursiyer ölçeği 386 kursiyere uygulanmıştır. Kursiyerlerin neredeyse tamamının daha önce birkaç anket deneyimi olduğu ve kursiyerlerin anket doldurmaya aşına oldukları görülmüştür. Ölçeğin cevaplanması yaklaşık on beş dakika sürmüştür. Öte yandan, 10 öğretmen, program uygunluklarına göre yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formunu doldurmuş ve her biri yaklaşık yirmi beş dakika sürmüştür. En önemlisi, araştırmacı görüşmelerden elde edilen verilerin sadece akademik amaçlar için kullanılmasını sağlamış ve görüşmeler sırasında ders öğretmenlerine çalışmanın arka planı hakkında bir kez daha bilgi veren açık uçlu form uygulanmıştır. Diğer bir deyişle, elde edilen verilerin gizli kalacağı ve başka hiçbir durumda kullanılmayacağı öğretmenlere hatırlatılmış, böylece katılımcı öğretmenlerin yazıp çizdiklerinde daha hassas davranmaları sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, Tunç (2010) tarafından oluşturulan stajyer ölçeği ve açık uçlu öğretmen formu kullanılmış ve halk eğitim merkezlerinin bağlamına uyum sağlamak için madde köklerinde neredeyse hiçbir değişiklik yapılmadan hafifçe değiştirilmiştir. Başka bir deyişle, hem stajyer ölçeği hem de açık uçlu form, yaş, medeni durum, eğitim durumu, meslek ve çocuk sayısı gibi bağımsız değişkenler dışında herhangi bir bilgi veya değişken eklenmeden halk eğitim merkezleri bağlamına uyum sağlamak için biraz değiştirilmiştir. Ayrıca, her bir bölümün güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve birinci bölüm (becerilere vurgu sıklığı) .76, ikinci bölüm (öğrencilerin dört beceride kendi bildirdikleri yeterlilik) .78, üçüncü bölüm (öğrencilerin materyal algısı) .94, dördüncü bölüm (çeşitli öğretim tekniklerinin kullanım sıklığı) .88, beşinci bölüm (öğrencilerin değerlendirme algıları) .84 ve altıncı bölüm (öğrenciler üzerindeki iletişim algısı) .88 olarak bulunmuştur.

Stajyer ölçeği, 63 madde içermektedir ve bu maddeler yedi bölüme ayrılmıştır. Genel olarak, kursiyerlerden okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel becerilerinde algıladıkları yeterlilikleri yanıtlamaları istenmiştir. Ayrıca ölçek, kursiyerlerin içerik, kullanılan yöntem ve yaklaşımlar, dahil edilen materyaller ve değerlendirmeye ilişkin algılarını da ortaya çıkarmaya hizmet etmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde ise stajyer ölçeğinden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz için Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 20 kullanılmıştır. Nicel verileri analiz etmek için, başlangıçta mevcut çalışmada neyin var olup olmadığını betimlemek amacıyla tanımlayıcı istatistikler uygulanmıştır. Bu bağlamda, maddelere ilişkin frekanslar, ortalama değerler, yüzdelere ve standart sapma dereceleri gösterilmiştir.

Ayrıca, nitel veriler için öğretmen açık uçlu formu betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir, yorumlanır, bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse karşılaştırmalar yapılır (Karataş, 2015; Lambert & Lambert, 2015). Konunun öznel doğasını, katılımcı deneyimlerinin geniş yelpazesini kabul ettiği ve bulguları başlangıçtaki araştırma sorusunda kullanılan terminolojiyi

doğrudan yansıtacak veya ona yakın bir şekilde sunacağı için nitel betimsel yaklaşımın en uygun yaklaşım olduğu düşünülebilir (Bradshaw vd., 2017). Bu doğrultuda, İngilizce öğretmenleri yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan açık uçlu öğretmen formunu doldurduktan sonra araştırmacı, bulguları bölüm bölüm betimleme ve yorumlamanın yanı sıra betimsel bir çerçeve oluşturarak betimsel analiz yapmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere gizliliği sağlamak amacıyla takma isim verilmiştir.

BULGULAR

Bağlamla İlgili Bulgular

Halk eğitim merkezindeki İngilizce kurs programının içeriği nedir?

Halk eğitim İngilizce dil kurslarının gerçekleştirildiği tesisler Türkiye'nin batısındaki bir ilde 11 halk eğitim kurumudur. Genel olarak, halk eğitim merkezleri İngilizce Dil programları açısından, kursiyerlerine hedef dilde okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceride iş, sanat, müzik ve günlük sosyal yaşamla ilgili en son gelişmeleri, kısacası modern yaşamın gerekliliklerini yakalamalarını sağlayacak bir dil eğitimi süreci sunmayı amaçlamaktadır.

Halk eğitim merkezlerinde İngilizce seviye 1, İngilizce seviye 2, Mesleki İngilizce (Aile ve Tüketici Hizmetleri/Çevre Hizmetleri), Teknik İngilizce (Raylı Sistemler Teknolojisi) ve Teknik İngilizce (Uçak Bakımı) gibi birçok İngilizce kursu verilmektedir. Çalışma sırasında, A1 ve A2 seviyesindeki kurslar tek aktif program olduğundan, bu kurslar CIPP modeli ile incelenmiştir. Halk eğitim merkezleri birkaç yıldır mevcut müfredatı uygulamaktadır. A1 seviyesi beş modülde işlenmekte olup toplam 120 saat olan A1 seviyesi sürecinde İngilizce dil kursuna katılanlar sözlü iletişim için "konuşma-dinleme" ve dinlediğini anlama, yazılı iletişim için ise "yazma-okuma" ve okuduğunu anlama becerilerini kazanmış olacaktırlar (MEB, 2022a). Ayrıca iletişimsel yaklaşımda hiçbir beceriye öncelik verilmez ve tüm beceri alanlarında iletişimsel yeterliliğe ulaşılması hedeflenir (MEB, 2022a). Program sonunda mesleki kazanımlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Kursiyerler şunları yapabilecektir;

Alanındaki temel bilgi ve becerileri kullanabilecektir.

Alanının gerektirdiği temel yetkinliklere sahip olur.

Mesleğinin gerektirdiği işleri yapar.

Mesleğin gerektirdiği özel mesleki yetkinlikleri kazanır.

Kendi hızlarına göre ve stajyer merkezli bir şekilde öğrenmeye olanak tanıyan kazanımlara sahip olmak (MEB, 2022a).

Daha spesifik olmak gerekirse, becerilere ilişkin yeterlilikler kısaca aşağıdaki gibidir:

Kursiyer dinlediğinde, günlük hayatta yaygın olarak kullanılan kelimeleri ve cümleleri fark edebilir,

Kursiyer okuduğunda günlük yaşamla ilgili basit cümleleri anlayabilir,

Kursiyer yazarken kişileri, nesnelere, olayları ve yerleri kısa ve basit bir şekilde tanıtabilir,

Kursiyer konuştuğunda, bir diyalogda kendini ve başkalarını tanıtabilir ve gerektiğinde günlük yaşamda uygun konuşma kalıplarını kullanabilir (MEB, 2022a).

Bu doğrultuda A1 İngilizce dil kursunu başarıyla tamamlayan kursiyerler program sonunda sertifika almaktadır. A1 seviye kursu sürecinde alınan tüm eğitimler ve kazanılan yeterlilikler belgelendirilir. Bu belgelere göre katılımcıların başarısız olması durumunda sertifika verilmemektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, A1 seviyesi İngilizce Dil programı beş ana modülden oluşmaktadır. Öğrenciler her modülün sonunda bir sınava tabi tutulurlar. Modüller aşağıdaki gibidir:

Ben ve Yakın Çevrem

Günlük Yaşam

İnsanların Görünüşleri ve Tanımları

Zaman ve Mekan
Sosyal Yaşam

Yukarıda da vurgulandığı üzere, kursiyerlerin her modül sonunda aldıkları puanlar belgelenmekte ve gerekli seviye ve yeterliliğe sahip olanlar sertifika almaya hak kazanmaktadır. Modüllerin her biri, kursiyerlerin veya stajyerin geçme hakkına sahip olup olmadığını gösteren toplam puanın toplam değerlendirmesinde (%20) değerine sahiptir.

A2 Seviyesi ise altı modülden ve toplam 160 saatten oluşmaktadır. A2 seviyesi, kursiyerlere sözlü iletişim için "konuşma-dinleme" ve dinlediğini anlama, yazılı iletişim için ise "yazma-okuma" ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırır (MEB, 2022b).

A2 İngilizce programı sonunda mesleki kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda kursiyerler şunları yapabilecektir;

Temel bilgi ve becerileri sahada kullanabilme,
Alanının gerektirdiği temel yetkinliklere sahip olma,
Mesleğinin gerektirdiği işleri yapma,
Mesleğin gerektirdiği özel mesleki yetkinlikleri kazanma,
Kendi hızlarına göre ve kursiyer merkezli bir şekilde öğrenmeye olanak tanıyan kazanımlara sahip olma (MEB, 2022b).

A2 seviyesi baz alındığında becerilere ilişkin yetkinlikler kısaca aşağıdaki gibidir:

Stajyer dinlediğinde, alışkanlıklar ve tutumlar hakkında geçmiş ve şimdiki soruları yanıtlar,
Kursiyer okuduğunda, geçmiş ve şimdiki alışkanlıklarla ilgili bir metin okur ve soruları cevaplar,
Kursiyer konuşurken kelime ve kelime gruplarını yerli yerinde kullanır,
Kursiyer yazarken geçmiş ve şimdiki fiziksel görünümüne ve alışkanlıklarına uygun bir metin yazar (MEB, 2022b).

Sonuç olarak, A2 İngilizce dil kursunu başarıyla tamamlayan kursiyerler sertifika almaya hak kazanırlar. Modüller ise aşağıdaki gibidir:

Kişisel Bilgiler ve Tanıtım

Çevre

Günlük Yaşam ve Rutinler

Serbest Zaman ve Eğlence

Alışveriş

Eğitim ve Çalışma Hayatı

Geçmiş

Gelecek, Özel Günler ve Kutlamalar

Günlük Konular

Ülkeler ve Seyahat

Her modülün sonunda kursiyerler sınava tabi tutulur ve her modülün sonunda kursiyerlerin aldıkları puanlar belgelenerek gerekli seviye ve yeterliliğe sahip olanlar sertifika almaya hak kazanır. Her bir modülde başarısız olmaları durumunda, herhangi bir modülden geçme ve A2 Seviyesi İngilizce Dil Kursu Sertifikası alma hakları yoktur. A1 seviyesi İngilizce Dil programı ve A2 seviyesi İngilizce Dil programının genel içeriği özetlenmiştir. Sonuç olarak, modüllerin isimlerinin de içeriklerinin de farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kursiyerlerden beklenen yetkinlikler de seviye açısından birbirlerinden biraz farklılık göstermektedir. Öte yandan, kursiyerler üzerinde etkisi olan diğer boyutlar aşağıdaki gibidir:

Binalar ve Sınıflar

Genellikle halk eğitim merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın izni ile devlet ilköğretim okulları ve liseleri ile işbirliği yapmaktadır. Diğer bir deyişle, İngilizce Dil kursları ağırlıklı olarak idari personelin çalıştığı binalarda düzenlenmemektedir. Bu durum, halk eğitim merkezlerinde yeterli sayıda derslik olmamasından kaynaklanmaktadır. İngilizce dil programlarının zamanı ise daha verimli bir eğitim süreci sağlamak amacıyla katılımcıların isteklerine göre düzenlenmektedir. Örneğin Çarşamba-Perşembe, Pazartesi-Salı günleri mesai bitiminde, hafta sonları ise Cumartesi-Pazar günleri sabah, öğlen ve akşam kursları düzenlenmektedir. Bu zaman dilimlerinde hem kursiyerler hem de öğretmenler çay, kahve ve su gibi kısa ikramlar ya da herhangi bir fast food, internet ve projeksiyon gibi olanaklardan yoksundur.

Ulaşım

Halk eğitim merkezleri ve iş birliği içinde oldukları kurumlar şehir merkezinde veya şehir merkezine yakın bir yerde bulunmaktadır. Ayrıca şehir merkezine uzak olanlar için her yarım saatte bir minibüs ve otobüs seferleri mevcuttur. Kursiyerler herhangi bir gecikme yaşamadan kurslara katılabilmektedir.

Girdi ile İlgili Bulgular

İngilizce kursuna katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik, eğitimsel ve mesleki özellikleri nelerdir?

Bu çalışmada 386 kursiyer yer almış ve kursiyerlerin demografik bilgilerin frekansları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3
Kursiyerlerin Cinsiyet, Yaş ve Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Yaş	Cinsiyet	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü	Toplam
15-20	Kadın	0	61	-	-	61
	Erkek	2	80	-	-	82
21-30	Kadın	3	63	23	0	89
	Erkek	1	67	24	3	95
31-40	Kadın	2	8	9	0	19
	Erkek	0	4	7	1	12
41-50	Kadın	3	2	1	1	7
	Erkek	0	2	4	1	7
51 ve üstü	Kadın	1	1	7	1	10
	Erkek	0	2	2	0	4
Tümü	Kadın	9	135	40	2	186
	Erkek	3	155	37	5	200
Toplam		12	290	77	7	386

Tablo 3'te katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim durumlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Bu çalışmada 186 kadın ve 200 erkek olmak üzere toplam 386 kursiyer yer almaktadır. Katılımcıların yaşları 15 ile 65 arasında değişmekte ve eğitim durumları ortaokuldan yüksek lisans-doktora kadar uzanmaktadır. Bu bağlamda, araştırma dâhilinde ortaokul mezunu katılımcı sayısı 12 iken lise mezunu katılımcı sayısı 290'dır. Ayrıca araştırmaya 77 üniversite mezunu ve 7 yüksek lisans - doktora mezunu katılmıştır. Ayrıca yaş sıralamaları incelendiğinde 15-20 yaş arası 143, 21-30 yaş arası 114, 31-40 yaş arası 31, 41-50 yaş arası 14 ve 51 yaş üstü 14 kursiyerin araştırmada yer aldığı tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri ise Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Deneyimleri

Deneyim	1-10	11-20	20 ve üstü	Total
Kadın	4	-	1	5
Erkek	1	2	2	5
Toplam				10

Toplamda 13 öğretmenden 10 öğretmen açık uçlu öğretmen formunu doldurmuştur. Öğretmenlerden üçü çalışmaya dâhil olmak istememiştir. Buna göre, öğretmenlerin beşi kadın, beşi erkektir. Öğretmenlerin deneyimleri ise 1-10 yıl arası, 11-20 yıl arası ve 20 yıl üstü olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin deneyim yıllarına göre yapılan bu sınıflandırmaya göre, 1-10 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin sayısı 4, 11-20 yıl deneyimli öğretmenlerin sayısı 4'tür ve geri kalanı ise 20 yıl üstü deneyime sahiptir.

Tablo 5
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programlar

Mezuniyet Programı	f
Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı	8
Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Programı + Formasyon Sertifikası	2

Tablo 5'te de görüldüğü gibi 10 öğretmenden sekizi eğitim fakültesi mezunudur, diğer yandan öğretmenlerden ikisi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olmuştur ve devlet okullarında öğretmen olmak için gerekli olan pedagojik formasyon sertifikasına sahiptir.

Öğrencilerin kelime ve dilbilgisi öğrenimi ile birlikte dört becerinin vurgulanmasına ilişkin alguları nelerdir?

Tablo 6
Katılımcıların Kelime ve Dilbilgisi Öğrenimiyle Birlikte Dört Beceriye Verilen Öneme İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri

Beceriler	Daima		Sık sık		Bazen		Nadiren		Asla		\bar{X}	Sd
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Gramer	165	42.7	133	34.5	61	15.8	19	4.9	8	2.1	4.10	.9795
Kelime	162	42.0	134	34.7	64	16.6	17	4.4	9	2.3	4.09	.9822
Yazma	162	42.0	116	30.1	74	19.2	26	6.7	8	2.1	4.03	1.034
Dinleme	130	33.7	112	29.0	80	20.7	42	10.9	22	5.7	3.74	1.195
Okuma	92	23.8	145	37.6	107	27.7	24	6.2	18	4.7	3.69	1.046
Konuşma	94	24.4	123	31.9	106	27.5	49	12.7	14	3.6	3.60	1.095

Tablo 6, öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma, kelime ve dilbilgisi öğrenimi gibi temel becerileri vurgulama algılarına ilişkin tanımlayıcı istatistikleri azalan sırada göstermektedir. Ölçeğin bu alt boyutunda genel ortalama 3.88'dir. Daha önce de belirtildiği gibi, ortalama değerler azalan şekilde sıralanmıştır. Tabloya göre, dilbilgisi ve kelime bilgisinin kullanımı sırasıyla 4.10 ve 4.09 ortalama değerlerine sahiptir. Öte yandan, okuma ve konuşma becerileri sırasıyla 3.69 ve 3.60 ortalama değerlerine sahiptir.

Süreçle İlgili Bulgular

Öğrenenlerin halk eğitim merkezlerindeki öğretim yöntemlerine, kullanılan materyallere, değerlendirme türlerine ve iletişime ilişkin alguları nelerdir?

İlk olarak, Tablo 6 öğrenenlerin dil öğrenme ve öğretme sürecinde yöntem kullanımına ilişkin algılarını göstermektedir.

Tablo 7
Katılımcıların Yöntem Kullanımına İlişkin Algıları

Metod	Daıma		Sık sık		Bazen		Nadiren		Asla		\bar{x}	Sd
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğrenci soruları	169	43.8	122	31.6	64	16.6	24	6.2	7	1.8	4.09	1.004
Rol oynama	28	7.3	64	16.6	138	35.8	81	21.0	75	19.4	2.71	1.167
Grup çalışması	48	12.4	72	18.7	106	27.5	64	16.6	96	24.9	2.77	1.340
Ders anlatımı	279	72.3	66	17.1	22	5.7	11.	2.8	8	2.1	4.54	8851
İkili çalışma	38	9.8	77	19.9	112	29.0	66	17.1	93	24.1	2.74	1.290
Öğrenci cevapları	128	33.2	136	35.2	85.	22.0	25	6.5	12.	3.1	3.88	1.039
Tartışma	60	15.5	89	23.1	102	26.4	80	20.7	54	14.0	3.13	2.025
Öğrenci sunuları	17	4.4	28	7.3	62	16.1	79	20.5	200	51.8	1.91	1.167

Tablo 7, öğrenenlerin dil öğrenme sürecindeki algılarını göstermektedir. Görüldüğü üzere, kursiyerlerin raporları, öğrenme ve öğretme sürecinde en üst sırada 4.54 ortalama değerle ders anlatımının yer aldığını ve bunu 4.09 ortalama değerle öğrencilerin soru sormasının takip ettiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, kursiyerlerin çoğu (%72,3) ders anlatımının her zaman gerçekleştiğini ve kursiyerlerin neredeyse yarısı (%43,8) dile maruz kaldıkları süre boyunca her zaman soru sorduklarını belirtmiştir. Öte yandan, kursiyerler tarafından yapılan sunumlar 1.91 ortalama puana sahiptir. Başka bir deyişle, öğrencilerin yarısından fazlası %51,8 hiçbir zaman sunum yapmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, açıkça görüldüğü gibi, öğrencilerin %35,8'i dil öğrenme ve öğretme sürecinde bazen rol oynama yaptıklarını belirtmişlerdir. Son olarak, grup çalışması ve ikili çalışma 2.77 ve 2.74 ortalama puanlara sahiptir.

Tablo 8
Katılımcıların Materyallere İlişkin Algıları

Materyaller	Tamamen yetersiz		Yeterli değil		Yeterli		Oldukça yeterli		\bar{x}	Sd
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okuma materyalleri	34	8.8	70	18.1	192	49.7	90	23.3	2.87	.8679
Dinleme Cd/DvD'leri	89	23.1	138	35.8	117	30.3	42	.9	2.29	.9418
Yazma materyalleri	28	7.3	68	17.6	210	54.4	80	.7	2.88	.8138
Gramer materyalleri	32	8.3	67	17.4	204	52.8	83	21.5	2.87	.8405
İşitsel-görsel materyaller	63	16.3	125	32.4	136	35.2	62	16.1	2.51	.9486
Günlük yaşamla ilgili materyaller	48	12.4	92	23.8	175	45.3	71	18.4	2.69	.9110

Kursiyer ölçeğinde, kursiyerlerden materyallerin kullanımı hakkında rapor vermeleri istenmiş ve ölçek uygulandıktan sonra raporları temel alınmıştır. Tablo 7'de gösterildiği gibi, kursiyerlerin okuma ve yazma materyallerinin yeterli olduğunu ifade etme yüzdeleri sırasıyla %49,7 ve %54,4'tür. Buna ek olarak, dinleme CD'leri ve DVD'leri ile görsel-ışitsel materyallerin yeterli olduğunu ifade eden yüzdeler sırasıyla %30,3 ve %35,2'dir. Ayrıca, dilbilgisi materyallerinin yeterli olduğunu belirten katılımcıların oranı %52,8'dir. Ayrıca kursiyerlerin değerlendirmeye ilişkin algıları da Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9
Katılımcıların Değerlendirmeye İlişkin Algıları için Tanımlayıcı İstatistikler

Değerlendirme	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		\bar{x}	Sd
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Sınavlar içeriği temsil eder	194	50.3	162	42.0	21	5.4	9	2.3	3.40	.7002
Sınavlar yeterli sayıdadır	156	40.4	180	46.6	30	7.8	20	5.2	3.22	.8007
Sınavlar daha iyi öğrenmeye yardımcı olur	143	37.0	194	50.3	32	8.3	17	4.4	3.19	.7689
Sınıf raporu değerlendirmede faydalıdır	153	39.6	170	44.0	38	9.8	25	6.5	3.16	.8528
Sınavlar tutarlıdır	120	31.1	207	53.6	46	11.9	13	3.4	3.12	.7421

Gelişim dosyası dil becerileri için faydalıdır	110	28.5	215	55.7	40	10.4	21	5.4	3.07	.7762
--	-----	------	-----	------	----	------	----	-----	------	-------

Katılımcıların değerlendirmeye ilişkin algılarına ilişkin puanlar Tablo 9'da azalan sırayla gösterilmiştir. Aynı şekilde, kursiyerlerin değerlendirmeye ilişkin raporlarına göre, %50,3'ü sınavların ders içeriğiyle paralel olduğuna kesinlikle katılmaktadır. Buna ek olarak, katılımcıların %46,6'sı dil öğrenme ve öğretme sürecinde yapılan sınavların sayısının yeterli olduğu konusunda hemfikir. Sınavların sayıca yeterliliğine ek olarak, öğrencilerin neredeyse yarısından fazlası (%50,3) uygulanan sınavların konuları daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğu konusunda hemfikir. Son olarak, katılımcıların yarısından fazlası (%53,6) sınavların birbiriyle tutarlı olduğu konusunda hemfikir.

Bu bağlamda, Tablo 10 katılımcıların idari personel ve öğretmenlerle iletişim konusundaki algılarını göstermektedir.

Tablo 10
Katılımcıların İdari Personel ve Öğretmenlerle İletişime İlişkin Algıları

İletişim	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		\bar{x}	Sd
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Fikirleri çekinmeden söylemek	216	56.0	134	34.7	25	6.5	11	2.8	3.43	.7403
Kolayca soru sormak	209	54.1	148	38.3	17	4.4	12	3.1	3.43	.7223
Fikirlerin dikkate alınması	180	46.6	154	39.9	34	8.8	18	4.7	3.28	.8132
İletişim kuran öğretmenler	185	47.9	144	37.3	36	9.3	21	5.4	3.27	.8456
İdari personelle iletişime geçme	122	31.6	150	38.6	67	17.4	47	12.2	2.89	.9843

Kursiyerlerin idari personelle iletişim kurma yüzdeleri Tablo 10'da azalan sırayla gösterilmiştir. Elde edilen verilere göre, fikirlerini çekinmeden söyleyebildiklerine katılan kursiyerlerin oranı %56,6'dır. Ayrıca, katılımcıların %54,1'i rahatça soru sorabildiklerine kesinlikle katılmaktadır. Rahatça soru sorabilmenin yanı sıra, katılımcıların %39,9'u sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde fikirlerinin dikkate alındığını belirtmiştir. Buna paralel olarak, öğretmenlerle kolaylıkla iletişime geçebildiklerini belirtenlerin oranı %47,9'dur. Son olarak, katılımcıların %38,6'sı idari personelle kolayca iletişime geçebildiklerini ve düzenlenen dil öğrenme ve öğretme programı hakkında düşüncelerini iletebildiklerini belirtmiştir.

İngilizce dersi öğretmenleri dil kurslarında hangi yöntemleri kullanmaktadır?

Tablo 11
Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Derslerinizde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?	f	%
Ders anlatımı	6	60
Soru-cevap	2	20
İkili çalışma; Grup çalışması	1	10
Aktif çeviri	1	10
Toplam	10	100

Tablo 11'de gösterilen sonuçlara göre, öğretmenler çoğunlukla yöntemlerin kursiyerlere göre değiştiğini ve çoğunlukla ders anlatımı, diğer bir deyişle ders anlatımı yöntemini kullandıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden ikisi ikili çalışma, grup çalışması yaptıklarını belirtirken, bir öğretmen aktif çeviri yaptıklarını belirtmiştir. Araştırmacı, aktif çeviri yapan öğretmenin öz bildirimiyle ilgilenmiş ve dersinin içeriğine ilişkin yerinde bir soru yönelmiştir. Öğretmen, hit şarkıları çevirerek etkinlikler yaptığını ve bu şarkıların kliplerindeki hareketleri Türk kültürel bağlamına göre taklit ettiğini belirtmiştir (Doğan/Öğretmen). Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunlukla ders anlatımı yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin program sürecinde karşılaşılan ortak sorunlara ilişkin algıları nelerdir?

Tablo 12
Öğretmenlerin Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Dil öğreniminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?	f	%
Materyal yetersizliği	4	40
Öğrencinin nitelikleri	2	20
Devamsızlık (Disiplin sorunları)	4	40
Toplam	10	100

Tablo 12'de gösterilen sonuçlara göre, on öğretmenden dördü (%40) materyallerin yeterli olmadığını belirtmiş ve çalıştıkları okullardan bazı ekstra materyaller getirdiklerini ifade etmiştir. Buna ek olarak, bazı öğretmenler verimli ve üretken bir dil öğrenme dönemi geçirebilmek için bir materyal ofisi kurulabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenlerden ikisi (%20) motivasyon ve özerklik düzeyleri (öğrencilerin nitelikleri) konusundaki hoşnutsuzluklarını vurgulamıştır. Son olarak, öğretmenlerin dördü (%40) öğrencilerin devam sorunu yaşadığını belirtmiş ve kursların başında sınıfların çok kalabalık olduğunu, ancak sonlara doğru bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar kalabalık olduklarını eklemiştir. Öğretmenlerden biri (Emel), yetişkin öğrencilere ilkökul ortamında ders verdiği için çok daha fazla materyalin yanı sıra masa ve sandalye gibi çok daha fazla sınıf ortamı imkanının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen ayrıca, sınıfları gruplandırmadan önce katılımcılara seviye tespit sınavı yapılması gerektiğini de sözlerine eklemiştir (Emel/Öğretmen). Bunun dışında, öğretmenlerden biri (Mehmet) yaşam boyu eğitimi teşvik etmek amacıyla halk eğitim dil kurslarının diğer kamu kurumlarında da yaygınlaştırılabileceğini eklemiştir (Mehmet/Öğretmen). Ayrıca bir başka öğretmen (Faruk), halk eğitim merkezleri çatısı altında kurs öğretmenleri arasında yabancı dil kurslarında kullanılacak kaynak, ders kitabı ve materyallerin kararlaştırılabileceği bir tür komisyon kurulabileceğini belirtmiştir (Faruk/Öğretmen). Böylece standardizasyonun sağlanabileceği önerisinde bulunmuştur (Faruk/Öğretmen).

Ürünle İlgili Bulgular

Öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel becerilerindeki algılanan yeterlilikleri nelerdir?

Aşağıdaki tablo, katılımcıların dört temel beceri üzerinde algıladıkları yetkinlikleri göstermektedir.

Tablo 13
Katılımcıların Dört Temel Beceri Konusunda Yeterlik Algıları

Beceri	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Sd
Okuma	386	1	4	2.57	.6805
Dinleme	386	1	4	2.53	.7618
Yazma	386	1	4	2.46	.6996
Konuşma	386	1	4	2.26	.7762

Katılımcıların dört temel beceri üzerinde algıladıkları yetkinlikleri gösteren elde edilen veriler Tablo 13'de gösterilmektedir. Tablo 13'e göre, dört temel beceri olan okuma, dinleme, yazma ve konuşmaya ilişkin ortalama puanlar sırasıyla 2.57, 2.53, 2.46 ve 2.26'dır. Bu bağlamda, katılımcıların yeterlik algılarının vasat olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bağlam

Bağlam, hedeflere, sınıf salonlarına ve derslerin yapıldığı diğer yerlere ilişkin temel ayrıntılara işaret eder. Buna göre, Marton ve diğerleri (2013) bir eğitim hedefine ulaşmak amacıyla öğrenmenin gerçekleştirilmesi için belirli koşulların gerekli olduğunu belirtmekte ve Sanders ve diğerleri (1997) öğretmenlerin fark yarattığını iddia etmesine rağmen, bir öğretmen için öğretme becerilerini

geliştirmenin fark yaratan tek şey olmadığını eklemektedir. Bunun ışığında, sınıfın büyüklüğü ve diğer fiziksel gereklilikler gibi öğrenme ortamına ilişkin faktörler de bir dilin ne kadar iyi öğretildiği ve öğrenildiği üzerinde etkili olabilir. Örneğin, Kyriacou (1997) bağlamın (konu, öğrencilerin yaşı ve yetenekleri ile okul ortamının) değerlendirilmesinin çok önemli olduğunu ileri sürmektedir.

Buna göre, İngilizce derslerinin çoğu halk eğitim merkezleri yerine başka binalarda yapıldığından, bu durum hem kursiyerler hem de öğretmenler için önemli bir sorundur. Öğretmenlerin çoğunluğu, bu durum nedeniyle her dersten önce bilgisayarlarını (dizüstü bilgisayarlarını) getirmeleri gerektiğini, bunun da yorucu olduğu için sık sık bunu yapmayı bırakmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, derslerin çoğu halk eğitim merkezlerinde değil de başka binalarda yapıldığı için öğretmenler güvenilir bir internet bağlantısından yararlanamamaktadır. Bu da hem öğretmenlerin hem de dolaylı olarak öğrencilerin internetle ilgili etkinlik, bilgi ve etkileşimlerde bulunmasını engellemektedir. Gündüz'e (2005) göre, bilgisayarlar dersin temeli olarak kullanılabilir, pekiştirme sağlayabilir, öğretilenleri genişletebilir ve metin, resim ve diğer görsel ve işitsel öğeleri göstererek katılımcılarla iletişim kurabilir. Son olarak, Lai ve Kritsonis (2006) bilgisayar teknolojisinin gerilim ve kaygı gibi öğrenme engellerini azaltırken çeşitli eğlenceli aktiviteler yarattığını, bunun da öğrencilerin dilsel yeterliliklerini ve özgüvenlerini güçlendirdiğini öne sürmektedir.

Özetle, İngilizce dil programlarının konularının dil öğrenme sürecine büyük ölçüde yardımcı olduğu söylenebilir, ancak kamu eğitim tesislerinin içerik kalitesini iyileştirmek için bazı düzenlemeler yapılabilir. Özellikle yetişkinlerin İngilizce öğrenimi için tasarlanmış dil sınıflarına sahip olmamaları ve derslerin halk eğitim merkezleri dışındaki yerlerde verilmesi gibi bağlam aşamasından kaynaklanan sorunlar nedeniyle İngilizce dil programlarının hedeflerine tatmin edici bir şekilde ulaşamamıştır. Sonuç olarak, programın hedeflerine ulaşmada yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulguları, Tunç'un (2010) çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir: devlet üniversitesi hazırlık okulu programının amaç boyutu açısından eksiklikleri vardır.

Girdi

Kursiyer ölçeği ve öğretmen formunun ders materyaline ilişkin bulguları, sırasıyla okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine vurgu yapıldığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yanıtları da özellikle konuşma ve dinleme becerilerine ne kadar az değer verildiğini vurgulamaktadır. Katılımcıların kendi değerlendirmelerine göre, konuşma becerisi en az, dilbilgisi ise en çok ilgi gören beceridir. Bu bağlamda Akın (2004) yüksek lisans tezinde katılımcıların dilbilgisi derslerinden çok konuşma ve dinleme alıştırmalarını tercih ettiklerini ifade etmiştir. Thornbury ve Harmer'a (1999) göre dilbilgisi, bir dilde cümle kalıplarının nasıl oluştuğunu belirten bir terimdir. Cümle kalıplarını anlamının, bunları uygulanabilir yapılarla birleştirmenin ve cümlelere anlam vermenin çok önemli beceriler olduğu açıktır. Bununla birlikte, dilbilgisine çok fazla maruz kalmak, kişinin dili kullanırken özgürlüğünü ve rahatlığını sınırlayabilir, çünkü kişiyi konuşurken veya yazarken bazı temel kalıpları model olarak kullanmaya zorlayabilir. Alternatif olarak, dilbilgisi öğretimi bir bağlamda yazma öğretimi ile birleştirilebilir. Sams (2003) dilbilgisi öğrenmenin yazmayı öğrenmekle eşdeğer olduğunu ileri sürmektedir. Bu açık olduğundan, dilbilgisini yazmaya dahil etmek dilbilgisi öğrenimini destekleyebilir ve yazılı iletişimde gerekli kelimelerin iletilmesine yardımcı olabilir. Halihazırda öğretilen terminoloji pratikte de kullanılabilir. Konuşma ise en az ilgi gören beceri olmuş ve öğrenciler bunu yaparken çekingenlik göstermişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu, ders anlatımının baskın olduğunu ya da öğretmenin sınıfta çoğu zaman konuştuğunu belirtmiştir. Sınıfta konuşmayı teşvik edici derslere ve deneyimlere erişimin olmaması, İngilizce konuşmayan uluslar için büyük bir dezavantajdır. Bu bağlamda Harmer (2009), öğretmenlerin konuşma etkinliklerine hakimiyet kurmadan ya da kendilerini ilgi odağı haline getirmeden katılmalarının uygun olduğunu belirtmektedir. Genel olarak, öğrenciler öğretmenin konuşma alıştırmalarına asgari düzeyde katılımını takdir edecektir. Sonuç olarak, düzenlenen dil programlarının girdi boyutunda yeterli konuşma etkinliği bulunmazken, dilbilgisi aşırı bir şekilde görülmektedir.

Süreç

Düzenlenen kursların teknikleri, materyalleri ve değerlendirme yönleri süreç bölümünde ele alınmıştır. İlk olarak hem öğretmenlerin hem de katılımcıların öz bildirimleri, ders anlatmanın (lecturing) ya da anlatım yoluyla konuşmanın (teaching by telling) en sık kullanılan strateji olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmenler ikili çalışma, soru sorma ve cevaplama, rol yapma, tartışma ve grup çalışması gibi bir dizi tekniğin faydalı olduğunu ileri sürmektedir. Ancak, ders anlatma ve soru sorup cevaplama söz konusu olduğunda, kursiyerler rol yapma, ikili çalışma, tartışma ve sunum yapma gibi yöntemlerin kullanımının düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Long ve Porter'a (1985) göre, kalabalık sınıflarda daha fazla öğrenci merkezli bir öğretim tarzına geçiş, ikili çalışma ve grup çalışması ile kolaylaştırılmaktadır. Ayrıca, tartışmalara daha fazla zaman verilmesi, öğrencilerin hedef dile hakimiyetlerini ortaklaşa geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Materyaller

Sonuçların da gösterdiği gibi, katılımcıların bildirimlerine göre okuma, yazma ve dilbilgisi materyalleri yeterlidir. Bu materyallerin CD, DVD, birleştirilmiş görsel-işitsel materyaller ve günlük yaşamı (gerçek yaşamı) kapsayan diğer materyallere kıyasla çevrimiçi web sitelerinden temin edilmesinin daha kolay olduğu, zira bu materyallerin öğretmenler için oluşturulması ve düzenlenmesi için ekstra çaba gerektirdiği söylenebilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin materyal boyutuna ilişkin kendi raporları, materyallerin yetersiz olduğunu ve sağlanan materyallerin fiziksel yeterliliğinin yanı sıra sunulan seviyeye uygunluğundan da şikayetçi olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çoğu, dil öğrenme ve öğretme sürecinde tüm halk eğitim kursu öğretmenlerinin yararlanabileceği bir materyal ofisi kurmayı önermektedir. Bu öğretmenler, materyallerin işlevselliği açısından hedef kitle için geliştirilmiş kendi materyallerine sahip olmaları gerektiğine inanmaktadır. Howard ve Major (2004), belirli bir öğrenme bağlamı için tasarlanmış materyallerin, çoğu öğretmenin mevcut kaynakları en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Öte yandan; öğretmenlerin çok azı belirli bir ders kitabından yararlanmadıklarını, ders öğretmenlerinin okumak ve yazmak için fotokopi ya da çıktı aldıklarını ve ders anlatım (Lecturing) yöntemini kullandıklarını belirtmektedir. Ancak; Chou (2010), ders kitaplarının görsel açıdan zengin olması ve öğretmenlerin kolayca hazırlanmasına yardımcı olması açısından avantajlı olduğunu belirtirken, çekici olmayan üniteler, tekrarlanan etkinlikler ve yetersiz dil maruziyeti gibi bazı sorunları da beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak, bu değerlendirmeler, materyallerin kullanımının tatmin edici düzeyde olmadığı göz önünde bulundurularak yetkili paydaşlar tarafından dikkate alınabilir.

Değerlendirme

Katılımcıların değerlendirmeye ilişkin algılarıyla ilgili sonuçlar, öğretmenlerle büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. Katılımcıların çoğu sınav sayısının yeterli olduğunu ve sınavların zorluk açısından birbiriyle tutarlı olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin çoğu, sınavların katılımcıların öğrenme ve öğretme süreci boyunca öğrenilen bilgileri kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenler, sınavların katılımcıların bilgilerini zinde tuttuğu konusunda hemfikir olmakla birlikte, dil öğrenme sınıflarının fiziksel ve teknolojik ortamının yetersiz olması nedeniyle dinleme sınavlarının yapılamamasından şikayetçidirler. Ayrıca, öğretmenlerden birkaçı dil öğrenme ve öğretme sürecinde konuşma fırsatlarının pekiştirilmesinin yanı sıra konuşma sınavlarının da yapılmasını önermiştir. Florez (1999) konuşmanın iletişimin anahtarı olduğunu ve konuşma fırsatlarını artırmaya yönelik planlar yapmanın dil gelişimi için bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak, sınavlar sırasıyla sayı ve içerik açısından yeterli ve tutarlıdır, ancak bu sınavlar okuma ve yazma becerileriyle eşit düzeyde dinleme ve konuşma bölümleriyle pekiştirilebilir.

Öğretmenler, Öğrenciler ve Yöneticiler Arasındaki İletişim

Sonuçların gösterdiği üzere, kursiyerlerin (katılımcıların) çoğu öğretmenlerle çekinmeden iletişim kurabildiklerini ve rahatlıkla soru sorabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca, kursiyerlerin neredeyse yarısı

sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde kendi fikirlerinin dikkate alındığını belirtmiştir. Gillies (2004), öğrenenler arasındaki etkileşimi artırmada ve onları dil öğrenme sürecine dahil etmede öğretmenlerin de payı olduğunu belirtmektedir. İletişim ne kadar fazla olursa, dil öğrenme ve öğretme sürecinde temel beceriler açısından o kadar fazla gelişme olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, bu çalışmayla ilgili olarak, kursiyerlerin iletişim düzeylerinin yüksek olmasının nedeni yetişkin olmaları olabilir. Yetişkinlerin hem sınıf dışında hem de sınıf içinde daha fazla geçmişe ve deneyime sahip oldukları ve bu geçmiş bilgi ve deneyimlerin katılımcıların iletişim düzeylerine katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Ürün

Bu çalışmanın ürün aşamasında, katılımcıların dört temel beceriye ilişkin algılanan yeterlilikleri ele alınmıştır. Dört beceri arasında konuşma, kursiyerler tarafından en az yetkinlik olarak bildirilmiştir. Bunun nedeni, konuşma yetkinliğini geliştirmek için dile maruz kalmanın öğrenme sürecinde yetersiz kalması olarak ifade edilebilir. Konuşma yetkinliğini geliştirmek için, bu çalışmanın arka planında da belirtildiği gibi, konuşma yetkinliğini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklere daha fazla zaman ayrılabilir. Ayrıca Hedge (2000), konuşma becerilerini geliştirmek için sözlü söylemin doğasını ve İngilizce öğrenenler üzerinde yarattığı diğer dilsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel talepleri betimleyen anlayışlara ihtiyaç olduğunu öne sürmektedir.

Mevcut çalışmanın sonuçları neredeyse tüm paydaşlar için bazı çıkarımlar önermektedir. Buna göre hem kursiyerler (katılımcılar) hem de öğretmenler halk eğitim merkezlerinin bağlamından memnuniyetsizlik duymaktadır. Bu memnuniyetsizlikle başa çıkabilmek için, halk eğitim İngilizce dil kurslarının binaları daha iyi fiziksel, teknolojik ve sosyal koşullarda hizmet verecek şekilde tek bir bina olarak tasarlanabilir. Örneğin, masalar veya sandalyeler yetişkin öğrencilere göre tasarlanabilir, ayrıca kurs saatleri arasında hem hafta içi hem de hafta sonu açık olan küçük bir kantin sağlanabilir. Buna ek olarak, günümüzde kullanımı ve uygulamaları yaygınlaşan kablosuz ağ olanakları daha iyi koşullarda kurulabilir ve ağ şifreleri kursiyerlere ulaştırılabilir. Ayrıca, akıllı telefonlar veya ipad'ler bir şekilde kullanılabilir ve kursiyerler yetişkin oldukları için bu teknolojik imkanların kötüye kullanımı minimum düzeyde olabilir. Ayrıca, kursiyerler/öğrenciler yetişkin olduğundan ve yetişkin öğrenciler için yaşam boyu öğrenme faaliyeti olarak pratik olduğundan, İngilizce dil kursları uzaktan eğitim yoluyla yürütülebilir.

Ayrıca, sonuçların da gösterdiği gibi, katılımcılar konuşma ve yazma becerilerinde diğer becerilere kıyasla kendilerini daha az yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir. Bilindiği üzere, en iyi öğretim yöntemi ve yaklaşımı yoktur, bu nedenle kursiyerlerin farkındalığını artırmak ve özellikle konuşma ve yazma olmak üzere dil becerilerini geliştirmek için, dil öğretim yöntemleri halk eğitimi dil öğretmenleri tarafından hizmet içi profesyonel destek yoluyla gerektiği yerde ve zamanda yeniden gözden geçirilebilir. Altun ve Sarpkaya (2021) öğretmenlerin ihtiyaç temelli mesleki gelişim deneyimlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda, halk eğitim merkezlerinde yetişkinlere eğitim verildiği için, yetişkin özerkliği, ihtiyaçlar ve andragoji ilkeleri derslere dahil edilebilir. Kumaravadivelu'nun (2006) belirttiği gibi, daha geniş anlamda, yerel dilsel, sosyo-kültürel ve politik özelliklerin doğru anlaşılması olan özgünlük, öğretmenler tarafından uygulananın teorileştirilmesi ve teorileştirilenin uygulanması olan pratiklik ve uygulamayı şekillendiren daha büyük sosyal, politik, eğitimsel ve kurumsal güçler olan olasılık terimleri İngilizce öğretmenleri tarafından dikkate alınmalıdır. Buna ek olarak, öğretmenlerin raporları, yararlanılacak materyal eksikliği ve halk eğitim merkezlerinde ders veren öğretmenler arasında iletişim eksikliği olduğunu ortaya koymaktadır. Materyallerin pratikliğini ve çok yönlü kullanımını artırmak için bir materyal ofisi kurulabilir ve her halk eğitim merkezindeki halk eğitimi dil öğretmenleri arasında mesleki gelişim için aylık toplantılar düzenlenebilir. Son olarak, eylem araştırması döngüsü, yetişkin öğrencilere sınıf içi öğretim sorunlarıyla başa çıkmada her bir öğretmen tarafından uygulanabilir. Böylece, yaşam boyu öğrenme için yetişkinlere dil öğrenme ve öğretme adına daha iyi bir atmosfer sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, G. (2004). *İstanbul Halk Eğitim Merkezlerinde verilen Yabancı Dil (İngilizce) Eğitiminin Etkinliğinin Değerlendirilmesi, Öğretici ve Kursiyer Görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Marmara Üniversitesi.
- Bradshaw, C., Atkinson, S., & Doody, O. (2017). Employing a qualitative description approach in health care research. *Global qualitative nursing research*, 4, 1-8. DOI: 10.1177/2333393617742282
- Brown, P. C. (2002). A model of SLA and its andragogical implications in teaching EFL to young adult Japanese learners. *Language Teacher-Kyoto-JALT-*, 26(3), 11-14.
- Altun, B., & Sarpkaya, P. Y. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106. DOI: <https://doi.org/10.26466/opus.932403>
- Chou, P. T. (2010). Advantages and disadvantages of ESL course books. *The Internet TESL Journal*, 16 (11). <http://202.15.16.209/Articles/Chou-CourseBooks.html>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme (Teaching and learning at school)*. Gül Publishing.
- Florez, M. A. (1999). Improving adult English language learners' speaking skills. ERIC Digest. *ERIC Document Reproduction*, 4(3), 20-32.
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 193-214.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*: DVD. London: Pearson/Longman.
- Harmer, J. (2009). *How to teach English*. Pearson/Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Herman, J. L., Morris, L. L., & Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *Evaluator's handbook* (Vol. 1). Sage.
- Howard, J., & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, 12(10), 50-58.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Knowles, M. (1977). *The Adult Education Movement in the United States*. Malabar, FL: Krieger.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: Theory and practice*. Stanley Thornes.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: what does it mean? *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 470 – 474.
- Lai, C., & Kritsonis, W. A. (2006). The advantages and disadvantages of computer technology in second language acquisition. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 3(1), 1–6.

- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL quarterly*, 19(2), 207-228. Doi: 10.2307/3586827
- Lynch, B. K. (1996). *Language program evaluation: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Mackiewicz, W. (2002). *Lifelong Foreign Language Learning. Speech presented at the European Seminar on Foreign Language Learning Needs in Education Systems*. Valencia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 5-7 May, Valencia, Spain
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Marton, F., Tsui, A. B., Chik, P. P., Ko, P. Y., & Lo, M. L. (2013). *Classroom discourse and the space of learning*. Routledge.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2022). *İngilizce Seviye A1* <https://hbgm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/%C4%B0ngilizce%20A1%20Seviyesi.pdf> Access date: 23.06.2022.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2022). *İngilizce Seviye A2* http://hbgm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1%20Diller_%C4%B0ngilizce%20A2%20Seviyesi%20Kurs%20Program%C4%B1.pdf Access date: 23.06.2022.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2022). *Yabancı Dil Kursları* <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx> Access date: 22.06.2022.
- Nation, I. S., & Macalister, J. (2009). *Language curriculum design*. Routledge.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Wiley-Blackwell.
- Sams, L. (2003). How to teach grammar, analytical thinking, and writing: A method that works. *English Journal*, 92(3), 57-65. Doi:10.2307/822261
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), 57-67.
- Stufflebeam, D. L. (1968). *Evaluation as enlightenment for decision-making*. Columbus: Evaluation Center, Ohio State University.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7. DOI: 10.1177/2345678906293042
- Thornbury, S., & Harmer, J. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Longman.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2001). *Research methods knowledge base* (Vol. 2). Macmillan Publishing Company, New York: Atomic Dog Publishing
- Türkiye İstatistik Kurumu, (TÜİK). (2014). *Halk eğitim merkezlerinde düzenlenen İngilizce kursları ve katılımcı sayısı*. Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (TÜİK). (2014). *Mesleki İngilizce kursları halk eğitim merkezlerinde düzenlenen İngilizce kursları ve katılımcı sayısı*. Ankara
- Tunc, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Wang, V. (2006). *Implementing Andragogy in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) in China: A Dream yet to be Realized*. California State University, Long Beach, USA.
- Yıldız & Uysal, (2009). *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Kalkedon Yayınları

BÖLÜM 17

ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME YARGILARI VE STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİM ORTAMINDA ARAŞTIRILMASI¹

Yaşar Üstün Kaplan²

Özet

Bu araştırma, Türkiye'deki lise öğrencilerinin dil öğrenme inançlarını ve yabancı bir dil öğrenirken kullandıkları belirli stratejileri anlama üzerine odaklanmıştır. Temel amacı, öğrencilerin dil öğrenmeyle ilgili inançları ve dil öğrenme için kullandıkları stratejiler arasında bağlantının olup olmadığını belirlemeye çalışan bu araştırmanın katılımcılarını Türkiye'deki 175 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamada dil öğrenme ile ilgili inançları ölçmek için Horwitz'in Dil Öğrenme İnançları Envanteri, dil öğrenme stratejilerinin sıklığını belirlemek içinse Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi doğrultusunda toplanan veriler betimsel istatistikler ve Pearson r korelasyonu yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular, katılımcılar arasında en sık kullanılan stratejilerin hafıza ve telafi stratejileri olduğunu, buna karşın bilişsel stratejilerin daha az tercih edildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımcıların İngilizce öğrenmede tekrar ve pratik yapmayı çok önemstedikleri ve bunun kariyer fırsatlarını geliştirmede önemli bir rol oynadığını fark ettikleri açığa çıkmıştır. Özellikle, Pearson r korelasyonunu kullanarak yapılan analiz, dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenme inançlarına dahil olan beş farklı yön arasında önemli ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak, bu çalışma, lise ortamında öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik inançları ile kullandıkları stratejiler arasındaki karşılıklı ilişkiyi açıklığa kavuşturarak, özellikle Türkiye'deki liselerde İngilizce öğretimi bağlamında dil öğrenme sürecinde belirli stratejilerin ve inançların önemine vurgu yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğrenme inançları, Dil öğrenme stratejileri, İlişki

GİRİŞ

Dil edinimi, bireylerin gelişen toplumsal dinamiklere uyum sağlayabilmeleri için hayati önem taşıyan temel bir gerekliliktir. Ayrıca, dil edinimi mesleki kariyer açısından avantajlı, güncel kalmanın ve günceli takip etmenin bir yolu ve öz yeterlilik bakımından faydalı olarak görülmektedir (Birgün, 2023). Sonuç olarak, dil edinimi bireylerin günlük yaşamlarına büyük ölçüde dahil olmuştur. Yabancı dil öğrenme arayışı, kazançlı bir iş bulma, farklı kültürel ortamlarda ikamet etme ve yurtdışında eğitim fırsatlarını takip etme gibi çeşitli güdülerden kaynaklanmaktadır.

Yeni bir dil edinmek, farklı bir kültürün özümsemesini ve değişen bilişsel ve davranışsal kalıpların benimsenmesini kapsayan çok yönlü bir çabayı gerektirir (Brown, 2000). Yeni dildeki mesajların başarılı bir şekilde yorumlanması ve dil öğrenme hedeflerine ulaşılması, öğrencinin fiziksel, entelektüel ve duygusal olarak bütünsel bir bağlılık göstermesini gerektirir. Tarihsel olarak, dil eğitimi çeşitli pedagojik uygulamalardan geçmiştir. Başlangıçta, 19. yüzyılın başlarında öğrencilerin okuma becerilerini ve bilişsel yetilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim, hedef dilden ana dile çeviri üzerine odaklanmıştır. Daha sonraki yıllarda, yapısal öğretim, okuma, kelime bilgisi, yazma ve çeviriye ağırlık veren geleneksel yaklaşımlardan, öğrenen merkezli yaklaşımları teşvik eden iletişimsel yöntemlere doğru bir yönelme ortaya çıkmıştır. Bu evrim, özgünlüğe, sosyal etkileşime, öğrencilerin ihtiyaçlarına,

¹ Bu çalışma yazarın Prof. Dr. Jülide İNÖZÜ danışmanlığında hazırladığı Öğrencilerin Dil Öğrenme Yargıları ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin Türkiye'de bir Orta Öğretim Ortamında Araştırılması başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Yaşar Üstün KAPLAN: Dr. Öğretim Görevlisi, Bingöl Üniversitesi, Bingöl/Türkiye, ukaplan@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2479-6029>

ilgi alanlarına ve inançlarına öncelik veren önceki metodolojilerin bir araya gelmesiyle karakterize edilen mevcut öğretim ortamına yol açmıştır. Özellikle, çağdaş dil eğitimi, odağı öğretim metodolojilerinden öğrenenlerin benzersiz özelliklerine doğru yönlendirerek, öğrenenlerin duygusal yönlerine daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Günümüzde, bireylerin farklı ihtiyaçları, ilgileri, motivasyonları, tutumları, kişilikleri ve inançları kapsayan farklı özelliklere sahip oldukları yaygın olarak kabul edilmektedir. Hosseini ve Pourmandnia (2013), öğrenenlerin sınıf ortamına girdiklerinde kişilik özelliklerini, inançlarını, tutumlarını ve dil öğrenme stratejilerini de beraberinde getirerek öğrenme ortamını şekillendirdiklerini vurgulamışlardır. Buna ek olarak, Horwitz (1987) öğrenenlerin dil öğrenimi ile ilgili önceki deneyimlerinin dil edinimine ilişkin inançlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Bernat ve Gvozdenko (2005) inançların dil öğrenme çabaları sırasında öğrencilerin kaygı düzeylerini, motivasyonlarını, tercih ettikleri öğrenme stillerini ve strateji uygulamalarını etkilediğini belirtmiştir. Kapsamlı araştırmalar, öğrenenlerin inançlarının dil edinimine yaklaşımları üzerindeki önemli etkisinin altını çizmektedir. Puchta (1990), olumlu inançların motivasyonu artırdığını ve engellerin üstesinden gelmeye yardımcı olduğunu, olumsuz inançların ise motivasyonu azaltıp kaygıyı artırabileceğini ileri sürmüştür. Sonuç olarak, öğrenenlerin dil öğrenimine ilişkin inançları, *Dil Öğrenme Stratejilerini* (DÖS) kullanmalarına önemli ölçüde katkıda bulunur.

Bu çalışma, Türkiye'deki lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanmaları ile dil öğrenmeye ilişkin inançları arasındaki bağlantıyı ortaya koymayı ve böylece dil öğrenenlerin dil edinim sürecine nasıl yaklaşıtlarına dair önemli bilgiler sağlamayı amaçlamaktadır.

Öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin inançlarını anlamak, bu inançların dil öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olması nedeniyle dil eğitimcileri için büyük önem taşımaktadır (Horwitz, 1987). Benzer şekilde, Stern (1983) öğrenme çıktılarının büyük ölçüde öğrencilerin içsel nitelikleri tarafından şekillendirildiğini ileri sürmüştür. Bu nedenle, dil öğrenenlerin ayrılmaz içsel yönlerini oluşturan dil öğrenme inançları ve stratejileri büyük önem taşımaktadır. Wenden (1991), ikinci dil (L2) öğrenenlerin dil edinim sürecine nasıl katıldıklarını anlamada Dil Öğrenme Stratejilerinin (DÖS) ve dil öğrenme inançlarının önemli olduğunu altını çizmiştir. Ayrıca Horwitz (1988), öğrenenlerin inançlarının beklentileri, yaklaşımları ve öğrenme sürecine adanmışlıkları ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak bu çalışma, Türkiye'de bir lise bağlamında öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin inançlarını ve Dil Öğrenme Stratejilerini (DÖS) kullanımlarını araştırmaya odaklanmaktadır. Ayrıca çalışma, dil öğrenme inançları ile Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS) kullanımı arasındaki bağlantıları araştırmayı da hedeflemektedir. Araştırma hedefleriyle uyumlu olarak, bu araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır:

- Türkiye'de bir lise ortamında öğrenciler tarafından benimsenen dil öğrenme inançları nelerdir?
- Öğrenciler, Türkiye'deki bir lise bağlamında İngilizce edinirken hangi Dil Öğrenme Stratejilerini kullanmaktadırlar?
- Öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin inançları, dil öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla nasıl ilişkilidir?

Bu araştırmanın hem teorik çerçeveler hem de pratik uygulamalar için değerli içgörüler ve pratik öneriler sağlaması beklenmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bir grup lise öğrencisinin dil öğrenme inançlarını ve strateji uygulamalarını incelemek, İngilizce öğrenmeye yönelik beklentilerini ve yaklaşımlarını anlamayı sağlayabilir. Örneğin, öğrencilerin dil öğrenimi hakkında gerçekçi olmayan inançlara sahip oldukları durumlarda, eğitimciler, dil öğrenme stratejilerini kullanmalarını olumsuz yönde etkileyebilecek bu yanlış anlamaları ele alabilirler ve düzeltebilirler. Beklentileri ulaşılabilir hedeflerle uyumlu hale getirerek, öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin bir şekilde katılmaları desteklenebilir. Ayrıca, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmalarının yanı sıra inançlarının da anlaşılması, müfredat geliştiricilerin öğrencilerin inançlarına ve strateji kullanımlarına uygun materyaller oluşturmalarına yardımcı olabilir. Böylece eğitimciler, öğrencilerin inançları ve

strateji kullanımlarıyla uyumlu materyaller hazırlayarak onları desteklemek için daha iyi fırsatlar elde edebilirler.

LİTERATÜR TARAMASI

İnançlar, insan davranışı ve öğrenme ile ilgili disiplinlerde temel kavramları oluşturmaktadır (Sakui & Gaies, 1999). Gabillon'un (2005) da vurguladığı gibi, öğrenme ve davranış alanında inançlar büyük önem taşımakta ve insan davranışları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle araştırılmaya değerdir. Yabancı dil edinimi bağlamında, İnözü (2011) inançların öğrencilerin gelecekteki uygulamalarını ve dil öğrenme faaliyetlerine katılımlarını derinden etkileme potansiyeline sahip olduğunu ileri sürmektedir. Sonuç olarak, inançların dil öğrenme süreci boyunca önemli bir rol oynadığı ve öğrencileri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği varsayılmaktadır. Horwitz'e (1987) göre, yabancı dil öğrenen bireyler genellikle dil edinimi hakkında çeşitli algılar ya da fikirler benimserler ve bu da öğrenme deneyimlerini hem olumlu hem de olumsuz yönde önemli ölçüde etkileyebilir.

1980'lerden bu yana, yeni bir dil öğrenme kapasitesindeki farklılıkları anlamada duygusal faktörlerin etkisini keşfetmeye önemli bir vurgu yapılmıştır. Ayrıca, araştırmalar, dil öğrenimi ile ilgili öğrenen perspektiflerini anlamaya odaklanmıştır. Dil öğrenme inançlarının araştırılmasında öne çıkan araştırmacılar arasında Horwitz (1985, 1987, 1988), dil öğrenenlerin bu konudaki inançlarını sistematik olarak ortaya çıkaran ilk akademisyenlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Araştırmacılar, dil öğrenme inançlarını anlamaya çalışarak öğrencilerin bakış açılarını araştıran çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Horwitz (1988), BALLI aracını kullanarak farklı dillerdeki 241 dil öğrencisinin inançlarını incelemiş, dil ediniminin zorlukları ve tekrar ile alıştırmamanın önemi hakkında ortak inançlar bulmuştur. Tercanlıoğlu (2005) İngilizce öğretmen adaylarının inançlarını araştırmış, motivasyon ve beklentilerin etkili faktörler olduğunu vurgulamıştır.

Altan (2006), farklı dil bölümlerinde okuyan üniversite öğrencileri arasındaki dil inançlarını araştırmış ve çalışılan dile bağlı olarak dil zorluğuna ilişkin farklı inançlar keşfetmiştir. Sonuçlar, katılımcıların çoğunluğunun, dil öğrenmek için belirli yetenekler gerekli olduğuna ve pratik ile tekrarın önemine işaret etmektedir.

Herhangi bir öğrenme sürecinde, istenen hedeflere ulaşmak için stratejiler belirlemek önemli görülmektedir. Dil öğrenenler, diğer eğitim bağlamlarında olduğu gibi, dil edinme çabalarında çeşitli stratejiler kullanırlar. Bu stratejilerin sonuçları çeşitlilik göstermekte, bazıları başarısızlıkla sonuçlanırken bazıları da avantajlı olmaktadır.

Oxford'a (1990) göre dil öğrenme stratejileri, dil öğrenenlerin belirli hedeflere ulaşmak için yaptıkları kasıtlı eylemleri ifade eder. Rubin (1987) benzer şekilde bu stratejileri, öğrenenlerin dil edinimini kolaylaştırmak için kullandıkları teknikler olarak nitelendirmektedir. Oxford (1990) bu kavramı bilişsel, sosyal ve duygusal boyutları da kapsayacak şekilde genişleterek dil öğrenme stratejilerini, öğrenenlerin bilgiyi edinmek, akılda tutmak, geri getirmek ve uygulamak için kullandıkları operasyonel yöntemler olarak tanımlar. Bu stratejiler, öğrenme sürecini daha verimli, eğlenceli, öz-yönelimli, etkili ve çeşitli durumlara uyarlanabilir hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu tanımlar, dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bilgiyi etkili bir şekilde işlemesine nasıl yardımcı olduğunu ve böylece öğrenme deneyimlerini ve genel yeterliliklerini nasıl geliştirdiğini toplu olarak vurgulamaktadır.

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerinin birincil amacının, öğrenenleri hedef dilin iletişimsel olarak yetkin kullanıcıları haline gelmelerini kolaylaştırmak olduğunu ileri sürmektedir. Dil öğrenme stratejileri; doğrudan dil öğrenmeye katılan zihinsel süreçleri içeren doğrudan stratejiler ve öğrenme sürecine doğrudan katılmadan dil öğrenmeyi destekleyen ve denetleyen dolaylı stratejiler olarak ikiye ayrılır. Bu kategoriler, ikinci dil edinimini geliştirmek için iş birliği içinde çalışan altı alt kategoriye kapsar. Doğrudan stratejiler, yeni edinilen bilgileri akılda tutmak için kullanılan hafıza stratejilerini, yeni dili anlamak ve üretmek için kullanılan bilişsel stratejileri ve bağlamsal ipuçlarını kullanarak öğrenenlerin etkili çıkarım yapmalarına yardımcı olan telafi stratejilerini kapsar. Ayrıca, dolaylı stratejiler, öğrenenlerin öğrenmelerini düzenlemelerine yardımcı olan üstbilişsel stratejileri, dil

ediniminde öğrenenlerin duygularını ve motivasyonlarını kabul eden duyuşsal stratejileri ve öğrenme sürecinde öğrenenlerin başkalarıyla etkileşiminin önemini vurgulayan sosyal stratejileri kapsar.

Çeşitli çalışmalar, farklı öğrenci grupları arasında dil öğrenme stratejileri ve yeterlilik arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Nisbet, Tindall ve Arroya (2005) Çinli öğrenciler arasında cinsiyetten etkilenmeyen üst-bilişsel stratejiler ve İngilizce yeterliliği arasında önemli bir bağlantı keşfetmiştir. Deneme (2008), Türk yabancı dil öğrencileri arasında hafıza, telafi ve üstbilişsel stratejilerin yüksek oranda kullanıldığını gözlemlemiştir; bu stratejiler sadece telafi için değil aynı zamanda planlama, duyguları yönetme ve sosyal öğrenme için de kullanılmaktadır.

Fazeli (2012) İranlı yabancı dil kız öğrencileri arasında orta düzeyde strateji kullanımı gözlemlemiş ve dışadönüklüğü belirli strateji kullanımıyla ilişkilendirmiştir. Özmen ve Güleroğlu (2013) öğrenciler arasında orta ila yüksek düzeyde strateji kullanımı tespit etmiş, kız öğrencilerin bu stratejileri daha sık kullandıklarını ve başarılı öğrencilerin özellikle sosyal stratejiler olmak üzere daha fazla strateji kullandıklarını belirtmişlerdir. Ismail ve Khatib (2013) üstbilişsel stratejileri tercih ederek genel olarak orta düzeyde strateji kullanımı gözlemlemiş, ancak strateji kalıpları, dil yeterliliği veya cinsiyet arasında anlamlı bir bağlantı bulamamıştır.

Birçok çalışma, öğrencilerin inançları ile dil öğrenme stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Liao ve Chiang (2004) Tayvan'da öğrencilerin inançları ile orta düzeyde dil öğrenme stratejisi kullanımları arasında bir bağlantı keşfetmiştir. Benzer şekilde, Chang ve Shen (2010), çeşitli inançlar kullanan katılımcıların çoğunlukla motivasyonu etkili olarak kabul ettiklerini, orta düzeyde dil öğrenme stratejisi kullandıklarını ve telafi stratejilerini tercih ettiklerini bulmuşlardır. Suwanarak (2013) katılımcılar arasında farklı inançlar olduğunu belirtmiş ve duyuşsal stratejilerin en az tercih edilenler olduğu orta düzeyde dil öğrenme stratejisi kullanımı bulmuştur. Kayaoğlu (2013), yeterli ve daha az yetenekli öğrencilerin inançlarını araştırmış, öz-yeterlik inançları ve dil öğrenimine ilişkin inançları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmış ve inançlar ile dil öğrenme stratejileri arasında potansiyel bir bağlantı olduğunu ileri sürmüştür.

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sukamolson (2010) nicel araştırmayı, yansıtılan olguları tanımlamak ve açıklamak için gözlemlerin sayısal temsilini ve manipülasyonunu içeren bir araştırma olarak nitelendirmiştir. Ayrıca Creswell (1994) nicel araştırmayı, matematiksel yöntemler kullanılarak analiz edilen sayısal verilerin toplanması yoluyla olguları aydınlatan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

Araştırmaya Türkiye'de bir liseye devam eden 175 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Dörnyei (2007) uygun örnekleme, evrendeki bireylerin kolay erişilebilirlik ve belirli bir zamanda bulunabilirlik gibi belirli kriterleri karşıladığı, tesadüfi olmayan bir örnekleme tekniği olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışmada veri toplamak için iki araç kullanılmıştır: Dil Öğreniminde Strateji Envanteri (SILL, Versiyon 7.0., ESL/EFL, Oxford, 1990) ve Dil Öğrenimi Hakkında İnançlar Envanteri (BALLI, Horwitz, 1988), her ikisi de bu araştırma için Türkçeye uyarlanmıştır. Türkiye'de yapılan önceki çalışmalar bu araçların geçerlilik ve güvenilirliğini ortaya koymuştur. Büyükyazı (2010) BALLI'nın Türkçe versiyonunu kullanmış ve uzmanlar tarafından yapılan geri çeviri sonrasında .87'lik bir korelasyon katsayısı elde ederek geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Demirel (2009) SILL'in Türkçe uyarlaması üzerinde çalışmış, r: 0.70 korelasyon katsayısı ve 0.92 iç tutarlılık bulmuştur. Cesur ve Fer (2007) tarafından yedi üniversiteden 768 katılımcıyla yapılan bir başka çalışma, Türkçe SILL versiyonunun geçerliliğini ve güvenilirliğini doğrulamış, Türkçe ve İngilizce versiyonları arasında .38 ile .91 arasında değişen Pearson korelasyonları ve .92'lik bir iç güvenilirlik ortaya koyarak dil öğrenme stratejilerini belirlemeye uygunluğunu teyit etmiştir.

BALLI, Likert ölçeğinde puanlanan 34 maddeden oluşmaktadır; 32 madde beşli ölçek kullanmakta ve iki madde farklı ölçekleme yöntemleri kullanılmaktadır - biri İngilizcenin algılanan zorluğunu değerlendirmekte, diğeri ise günlük pratik yoluyla dil yeterliliğine ulaşmak için gereken süreyi incelemektedir. Bu maddeler beş alandaki algıları ölçmeyi amaçlamıştır: Dil Zorluğu, Yabancı Dil Yeteneği, Öğrenmenin Doğası, Öğrenme ve İletişim Stratejisi ve Motivasyon ve Beklenti. Bu arada,

altı strateji kategorisine ayrılmış 50 maddeden oluşan SILL, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların strateji kullanım sıklığını değerlendirmek için kullanılmıştır. SILL için 1 (hiçbir zaman doğru değil) ile 5 (her zaman doğru) arasında değişen Likert ölçeği, katılımcıların katılma veya katılmama durumlarını yakalamak için yorumlanmış, kesinlikle katılıyorum/katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum/katılmıyorum yüzdeleri sırasıyla olumlu ve olumsuz yanıtları temsil etmek üzere toplanmıştır.

BULGULAR

İlk ve ikinci araştırma sorularını ele almak üzere, kapsamlı bulgular sunmak için yüzdeler ve ortalama puanlar gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, bu bölüm içerisinde tablolar halinde biçimlendirilmiştir. Üçüncü araştırma sorgusuyla ilgili olarak, öğrencilerin dil öğrenme inançları ile dil öğrenme stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkiyi incelemek için bir Pearson-r korelasyon analizi yapılmıştır.

BALLI Anketinden Elde Edilen Bulguların Betimsel Analizi

Dil Öğrenimine İlişkin İnançlar Envanteri (BALLI), öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin inançlarını ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Horwitz'in dil öğrenmenin zorluğu, yabancı dil yeteneği, dil öğrenmenin doğası, öğrenme stratejileri ve motivasyon olmak üzere beş ana alanı kapsayan sınıflandırması analize rehberlik etmiştir. BALLI toplam bir puan üretmez, bunun yerine her bir yanıtı ayrı ayrı değerlendirir. Katılımcıların beş BALLI alanında sunulan inançlarını anlamak için frekans, ortalama puanlar ve yüzdeler hesaplanmıştır. Örneğin, Tablo 1 yabancı dil yeteneğiyle ilgili yanıtları vurgulamaktadır. Bulgular, büyük çoğunluğun (%75,4) çocukların dilleri yetişkinlerden daha kolay öğrendiğine inandığını, buna karşın %9,8'inin buna katılmadığını göstermiştir. Doğuştan gelen bir dil öğrenme yeteneğinin varlığı konusunda görüşler farklılaşmış, katılımcıların %24'ü bu görüşe katılırken %35,4'ü katılmamıştır. Katılımcılar, halihazırda iki dilli olanların dil öğrenmesinin kolaylığı konusunda da farklı görüşlere sahiptirler (%25,1 katılıyorum ve %45,1 katılmıyorum). Kadınların dil öğreniminde erkeklerden daha başarılı olup olmadığı konusunda karışık görüşler bulunmaktadır (%21,8 katılıyorum, %32 katılmıyorum). Ayrıca, matematik veya fen bilimleri ve dil öğrenimi ile ilgili yeteneklere ilişkin maddeler konusunda birçok kişi emin değil, bu da inançlarda belirsizliğe işaret etmektedir. Buna karşılık, büyük bir çoğunluk (%81,7) herkesin yabancı dil konuşmayı öğrenebileceğini kabul ederek olumlu bir fikir birliği sergilemiştir.

Tablo 1

Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançların Yüzde ve Sıklıkları

	Kesinlikle		Ne katılıyorum ne				Kesinlikle			
	Katılmıyorum		Katılmıyorum		katılmıyorum		Katılıyorum		Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Madde1	5	2,9	12	6,9	26	14,9	45	25,7	87	49,7
Madde2	30	17,1	32	18,3	71	40,6	30	17,1	12	6,9
Madde10	20	11,4	32	18,3	79	45,1	31	17,7	13	7,4
Madde15	17	9,7	32	18,3	55	31,4	63	36,0	8	4,6
Madde22	33	18,9	23	13,1	81	46,3	19	10,9	19	10,9
Madde29	50	28,6	41	23,4	63	36,0	11	6,3	10	5,7
Madde32	13	7,4	28	16,0	51	29,1	56	32,0	27	15,4
Madde33	11	6,3	19	10,9	92	52,6	43	24,6	10	5,7
Madde34	3	1,7	12	6,9	17	9,7	58	33,1	85	48,6

Katılımcıların dil öğrenmenin zorluğuna ilişkin yanıtlarını gösteren Tablo 2'de gösterildiği üzere, %57,1'i bazı dillerin öğrenilmesinin diğerlerine göre daha kolay olduğu fikrini onaylarken (Madde 3), küçük bir yüzde (%10,1) buna katılmamaktadır. Ayrıca, katılımcıların dörtte birinden fazlası kararsız kalmıştır. Benzer şekilde Tablo 2, konuşma İngilizcesinde yeterliliğe ulaşma inancıyla ilgili yanıtları özetlemektedir (Madde 6). Öğrencilerin neredeyse yarısı (%49,2) konuşma İngilizcesine hâkim olma konusunda kendilerine güvendiklerini ifade ederken, %16'sı bu konuda karamsar olduklarını belirtmiştir. Ayrıca, %34,9'luk kayda değer bir kesim de potansiyelleri konusunda emin değiller.

Yabancı bir dili konuşmanın anlamaktan daha kolay olduğu algısına ilişkin olarak (Madde 24), öğrencilerin %47,9'u bu inanca bağlı kalmıştır. 33,1'i kararsız kalırken, %23,4'ü bu fikre karşı çıkmıştır. Son olarak, çoğunluk (%41,2) İngilizce okuyup yazmanın konuşup anlamaktan daha kolay olduğu görüşündedir (Madde 28). Katılımcıların yaklaşık %23,4'ü bu görüşe katılmazken, %34,4'ünün bu konuda kesin bir görüşü bulunmamaktadır.

Tablo 2
Dil Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin İnançların Yüzdeleri ve Sıklıkları

	Kesinlikle Katılmıyorum				Ne katılıyorum ne katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum	
	Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Katılıyorum	
	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Madde3	10	5,7	9	5,1	56	32,0	70	40,0	30	17,1
Madde6	6	3,4	22	12,6	61	34,9	54	30,9	32	18,3
Madde24	15	8,6	19	10,9	58	33,1	60	34,3	23	13,1
Madde28	16	9,1	25	14,3	62	35,4	50	28,6	22	12,6

Katılımcıların dil öğrenimine ilişkin inançlarını değerlendirmek için kullanılan araç, farklı yanıt ölçeklerine sahip iki maddeyi kapsamaktadır (Madde 4 ve Madde 14). Tablo 3, katılımcıların İngilizcenin algılanan zorluğunu ele alan Madde 4'e verdikleri yanıtları tanımlamaktadır. Özellikle, katılımcılardan İngilizceyi 1) çok zor bir dil ile 5) çok kolay bir dil arasında değişen bir ölçekte derecelendirmeleri istenmiştir (Madde 4). Sonuçlar, öğrenci grubunun neredeyse yarısının (%48) İngilizceyi orta zorlukta, %5,1'inin çok zor ve %9,1'inin ise öğrenmesi çok kolay bir dil olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Aynı zamanda, katılımcıların %24,6'sı İngilizceyi kolay olarak algılarken, %13,1'i zor olarak görmüştür.

Tablo 3
Madde 4 Frekanslar ve Yüzdeler

	Çok zor bir dil		Zor bir dil		Orta zorlukta bir dil		Kolay bir dil		Çok kolay bir dil	
	N	%	N	%	N	%	n	%	n	%
Madde4	9	5,1	23	13,1	84	48,0	43	24,6	16	9,1

Katılımcıların dil öğrenimine günde bir saat ayırarak (Madde 14) yeterlilik kazanmak için gereken süreye ilişkin yanıtlarının yer aldığı Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin önemli bir kısmı (%21,1) yabancı dilde uzmanlaşmanın bir yıldan kısa süreceğini belirtmiştir. Buna ek olarak, katılımcıların %24'ü günde bir saatlik bir çalışmanın 1-2 yıl sürmesinin yeterlilik için yeterli olacağına inanmaktadır. Ayrıca, katılımcıların %23,4'ü 3-5 yılın gerekli olduğu görüşünü savunurken, %12,6'sı yeterliliğe ulaşmak için 5-10 yıllık bir süre öngörmüştür. Ayrıca, öğrencilerin %8,9'u günde bir saatlik çalışmayla bir dilde yeterliliğe ulaşma konusunda şüpheli olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 4
Madde 14 Frekanslar ve Yüzdeler

	1 yıldan az		1-2 yıl		3-5 yıl		5-10 yıl		Bir dili günde 1 saat çalışarak öğrenemezsin	
	Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılmıyorum	
	N	%	N	%	n	%	n	%	N	%
Madde14	37	21,1	42	24,0	41	23,4%	22	12,6	33	18,9

Dil öğrenmenin doğası ile ilgili olarak, Tablo 5 katılımcıların çeşitli inançlar hakkındaki görüşlerini göstermektedir. Katılımcıların yarısından fazlası (%50,3) başkalarıyla İngilizce konuşurken utangaç hissetme fikrine katılmamışlardır (Madde 5). Buna karşılık, katılımcıların %32'si İngilizce etkileşimlerde utangaçlık yaşadığını kabul etmiş, %17,7'si ise kararsız kalmıştır. Dil öğrenimi için İngilizce konuşulan kültürleri anlamının önemi bağlamında (Madde 8), katılımcıların yaklaşık %42,9'u bu inanca katılırlarken, %26,3'ü katılmamış ve %30,9'u kararsız kalmıştır. Katılımcıların çoğu (%73,7) anadili İngilizce olan bir ülkede İngilizce öğrenmenin en iyisi olduğu fikrini desteklerken (Madde 11), %12'si buna karşı çıkmış ve %14,3'ü kararsız kalmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı (%76) kelime bilgisinin dil öğrenimindeki hayati rolünü kabul ederken (Madde 16), %7,4'ü bu fikre

katılmadığını belirtmiş, %16,6'sı ise kararsız kalmıştır. Dilbilgisi kurallarının yabancı dil öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğu inancı (Madde 20) için, katılımcıların %60'ı bu fikri onaylarken, %10,8'i karşı çıkmış ve %29,1'i kararsız kalmıştır. Ayrıca, katılımcıların çoğu (%59,4) İngilizce öğrenmenin diğer akademik konulardan farklı olduğuna inanırken (Madde 25), %15,5 bu fikre katılmamış ve %25,1 kararsız kalmıştır. Katılımcıların çoğu (%66,2) çevirinin dil öğreniminde çok önemli olduğunu düşünürken (Madde 26), ana dillerinden hedef dile çeviri yapmaya önem atfetmiş, %10,9'u bu görüşe katılmamış ve %22,9'u kararsız kalmıştır.

Tablo 5
Dil Öğreniminin Doğasına İlişkin İnançların Yüzdeleri ve Sıklıkları

	Kesinlikle Katılmıyorum				Ne katılıyorum ne katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum			
	n	%	N	%	N	%	n	%	n	%		
Madde 5	34	19,4	54	30,9	31	17,7	41	23,4	15	8,6		
Madde 8	21	12,0	25	14,3	54	30,9	47	26,9	28	16,0		
Madde 11	4	2,3	17	9,7	25	14,3	55	31,4	74	42,3		
Madde 16	4	2,3	9	5,1	29	16,6	66	37,7	67	38,3		
Madde 20	9	5,1	10	5,7	51	29,1	59	33,7	46	26,3		
Madde25	8	4,6	19	10,9	44	25,1	63	36,0	41	23,4		
Madde 26	5	2,9	14	8,0	40	22,9	72	41,1	44	25,1		

Tablo 6'da katılımcıların öğrenme ve iletişim stratejilerine ilişkin inançları yer almaktadır. Örneğin, kusursuz telaffuzun önemine ilişkin olarak (Madde 7), katılımcıların çoğu (%69,8) bunun önemini vurgularken, %9,2 aksi yönde görüş bildirmiş, %21,1 ise kararsız kalmıştır. Benzer şekilde, katılımcıların yarısı (%51,4) mükemmel cümleler kurana kadar İngilizce konuşmaktan kaçınma fikrine (Madde 9) karşı çıkarken, %22,9'u kararsızlığını ifade etmiş, dörtte biri ise katıldığını belirtmiştir. Ayrıca, önemli bir çoğunluk (%68) anadili İngilizce olan kişilerle İngilizce konuşmaktan hoşlanarak (Madde 12) anlamlı İngilizce pratiği yapmayı tercih ederken, %12,6'sı bu fikre katılmamış, %19,4'ü ise kararsız kalmıştır. Yabancı dilde bilmedikleri kelimeleri tahmin etme konusunda (Madde 13), katılımcıların çoğu (%61,7) bu uygulamayı onaylarken, %21,1 katılmamış ve %17,1 kararsız kalmıştır. Katılımcıların çoğu (%92,6) İngilizce tekrar ve pratik yapmanın önemini vurgularken (Madde 17), çok azı buna karşı çıkmış ve bazıları da kararsız kalmıştır (%3,4). Ayrıca, bir kısım toplum içinde İngilizce konuşmaktan utanırken (Madde 18), katılımcıların neredeyse yarısı buna katılmamış ve %22,3'ü kararsız kalmıştır. Katılımcılar erken dil hatalarını düzeltmenin zorluğunu kabul etmiş (Madde 19), %58,2'si katılmış, %17,1'i katılmamış ve %24,6'sı kararsız kalmıştır. Ayrıca, kayda değer bir çoğunluk (%62,3) dil laboratuvarlarında pratik yapmanın faydalı olduğunu düşünürken (Madde 21), %10,9 katılmamış ve %26,9 bu inanç konusunda kararsız kalmıştır.

Tablo 6
Öğrenme ve İletişim Stratejilerinin Yüzdeleri ve Sıklıkları

	Kesinlikle katılmıyorum				Ne katılıyorum ne katılmıyorum				Kesinlikle katılıyorum			
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%		
Madde7	4	2,3	12	6,9	37	21,1	61	34,9	61	34,9		
Madde9	42	24,0	48	27,4	40	22,9	29	16,6	16	9,1		
Madde12	8	4,6	14	8,0	34	19,4	80	45,7	39	22,3		
Madde13	10	5,7	27	15,4	30	17,1	84	48,0	24	13,7		
Madde17	4	2,3	3	1,7	6	3,4	53	30,3	109	62,3		
Madde18	38	21,7	47	26,9	39	22,3	29	16,6	22	12,6		
Madde19	10	5,7	20	11,4	43	24,6	51	29,1	51	29,1		
Madde21	4	2,3	15	8,6	47	26,9	63	36,0	46	26,3		

Motivasyon ve beklentiler alanında (Tablo 7), katılımcıların önemli bir çoğunluğu (%77,7) İngilizceyi yetkin bir şekilde öğrenme arzusunu dile getirmiş (Madde 23) ve yetkinliği potansiyel kullanım fırsatlarıyla ilişkilendirmiştir. Buna karşılık, azınlık (%9,1) aynı fikirde değilken, %13,1'i kararsız kalmıştır. Benzer şekilde, öncelikle daha iyi iş olanakları için İngilizce öğrenme amacı (Madde 27) ile

ilgili olarak, Madde 23 ile tutarlı bir eğilimi yansıtan, katılanların yüzdesi %77,7'dir. Bu, katılımcıların dışsal ve araçsal motivasyonunu göstermekte ve İngilizce yeterliliğinin kariyer beklentilerini artıracığına olan inançlarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, %7,4 katılmamış ve %14,9 kararsız kalmıştır. Ayrıca, katılımcıların %60'ı Türk toplumunun İngilizce öğrenmeye değer verdiğine katılırken (Madde 30), %9'u katılmamış, %30,9'u ise kararsız kalmıştır. Anadili İngilizce olan kişileri daha iyi anlamak için İngilizce öğrenme isteği (Madde 31) ile ilgili olarak, katılımcıların neredeyse yarısı (%49,8) bu eğilimi dile getirirken, %30,3'ü buna katılmamış, %20'si ise bu inanç konusunda kararsız kalmıştır.

Tablo 7
Motivasyon ve Beklenti İle İlgili İnançların Yüzdeleri ve Sıklıkları

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne katılıyorum ne katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Madde23	2	1,1	14	8,0	23	13,1	66	37,7	70	40,0
Madde27	4	2,3	9	5,1	26	14,9	53	30,3	83	47,4
Madde30	6	3,4	10	5,7	54	30,9	69	39,4	36	20,6
Madde31	14	8,0	39	22,3	35	20,0	61	34,9	26	14,9

SILL Anketinden Elde Edilen Bulguların Betimsel Analizi

Bu tanımlayıcı çalışmada, altı strateji kategorisinde katılımcılar arasında dil öğrenme stratejisi kullanımını incelemek için SILL'in ESL/EFL Versiyon 7.0'ı kullanılmıştır. SILL, strateji kullanım sıklığını ölçmek için kullanılmış ve yüksek, orta ve düşük kullanım seviyeleri olarak kategorize edilmiştir. Oxford (1990) tarafından tanımlanan bu seviyeler, farklı ortalama puan aralıklarını madde etmektedir. Örneğin, 1.0 ile 2.4 arasında kalan puanlar düşük kullanım olarak kabul edilirken, orta kullanım 2.5 ile 3.4 arasında, yüksek kullanım ise 4.5 ile 5.0 arasında değişmektedir. Katılımcıların yanıtları bu kategorilere göre tablolaştırılmış ve bilişsel stratejiler hariç tüm strateji kategorilerinin orta düzeyde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Çalışmada bilişsel stratejilerin daha düşük düzeyde (M=2,47) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak, ortalama puanlarının 2,50'ye yakınlığı göz önüne alındığında, orta düzeyde kullanıldıkları da düşünülebilir. Hafıza ve telafi stratejileri 2,86 ortalama puanla en çok tercih edilen stratejiler olarak ortaya çıkmış, bunları üstbilişsel (M=2,80), sosyal (M=2,78) ve duyuşsal stratejiler (M=2,74) takip etmiştir.

Tablo 8
Genel Strateji Kullanım Puanları

	n	Ortalama	Kullanım
Hafıza Stratejileri	175	2,86	ORTA
Bilişsel Stratejiler	175	2,47	DÜŞÜK
Telafi Stratejileri	175	2,86	ORTA
Üstbilişsel Stratejiler	175	2,80	ORTA
Duyuşsal Stratejiler	175	2,74	ORTA
Sosyal Stratejiler	175	2,78	ORTA

Hafıza stratejilerinin (1'den 9'a kadar olan maddeler) detaylandırıldığı Tablo 9'da, katılımcıların çoğunluğunun, yaklaşık %62,9'unun, İngilizce öğrenirken yeni bilgileri mevcut bilgileriyle ilişkilendirmeyi vurguladıkları görülmektedir (Madde 1). Katılımcıların %57,1'i ezberlemeye yardımcı olmak için yeni öğrenilen kelimeleri cümle içinde kullanma stratejisini kullanmıştır (Madde 2). Ayrıca, katılımcıların %65,7'si akılda tutmak için yeni bir kelimenin sesini bir görüntü veya resimle ilişkilendirirken (Madde 3), %70,8'i hatırlamayı artırmak için yeni kelimeleri içeren senaryoları görselleştirmiştir (Madde 4). Katılımcıların yaklaşık %55,3'ü yeni kelimeleri ezberlemek için tekerlemeler kullanırken (Madde 5), %40'ı aynı amaçla bilgi kartlarından (Madde 6) yararlanmıştır. İlginç bir şekilde, kelimeleri fiziksel olarak canlandırmanın benimsenme oranı sınırlı kalmış, katılımcıların sadece %52,6'sı bu stratejiyi kullanmıştır (Madde 7). Katılımcıların çoğu (%71,5) İngilizce derslerini gözden geçirmiş (Madde 8) ve %60,6'sı hafızaya yardımcı olmak için kelimelerin

veya cümlelerin yerini kullanmıştır (Madde 9). Bulgular, imgeleme gibi zihinsel çağrışımların katılımcılar tarafından kelimeleri hatırlamak için belirgin bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Ancak, tekerleme ya da bilgi kartlarını içeren stratejilerin, katılımcıların yanıtlarına göre kelime hatırlama üzerinde daha az etkisi olduğu görülmüştür.

Tablo 9
Hafıza Stratejileri: Frekanslar ve Yüzdeler

	Benim için asla ya da neredeysen hiçbir zaman		Genellikle benim için doğru değil		Benim için biraz doğru		Genellikle benim için doğru		Benim için her zaman veya neredeyse her zaman doğru	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Madde1	15	8,6	50	28,6	73	41,7	19	10,9	18	10,3
Madde2	21	12,0	54	30,9	63	36,0	17	9,7	20	11,4
Madde3	18	10,3	42	24,0	49	28,0	38	21,7	28	16,0
Madde4	24	13,7	27	15,4	55	31,4	38	21,7	31	17,7
Madde5	35	20,0	43	24,6	44	25,1	37	21,1	16	9,1
Madde6	56	32,0	49	28,0	35	20,0	17	9,7	18	10,3
Madde7	44	25,1	39	22,3	56	32,0	21	12,0	15	8,6
Madde8	12	6,9	38	21,7	68	38,9	32	18,3	25	14,3
Madde9	30	17,1	39	22,3	28	16,0	49	28,0	29	16,6

Tablo 10'da bilişsel stratejiler (Madde 10'dan 23'e kadar) ele alındığında, katılımcıların yanıtları İngilizceden Türkçeye çeviri dışında bu stratejilerin nadiren kullanıldığını göstermektedir. Bu eğilim, dil öğreniminde çevirinin önemine ilişkin güçlü inançlarından kaynaklanıyor olabilir. Katılımcıların %78,9'u yeni kelimeleri sözlü ya da yazılı olarak tekrar ederek İngilizce pratiği yapmıştır (Madde 10). Öte yandan, katılımcıların %46,3'ü ana dili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışmış (Madde 11), %32,5'i ise Türkçeye özgü olmayan seslerle pratik yapmıştır (Madde 12). Ayrıca, katılımcıların neredeyse yarısı (%49,2) bilindik İngilizce kelimeleri çeşitli şekillerde kullanırken (Madde 13), %20'si İngilizce konuşmaya başlamıştır (Madde 14). Katılımcıların önemli bir çoğunluğu (%56,6) İngilizce TV şovları veya filmlerle ilgilenmemiştir (Madde 15). Bununla birlikte, katılımcıların %60'ı İngilizce okumaktan zevk alırken (Madde 16), %80,5'i İngilizce not veya mesaj yazmamıştır (Madde 17). Katılımcıların çoğu İngilizce metinleri dikkatle okumadan önce göz gezdirmiş (Madde 18) ve %57,7'si yeni kelimelerin Türkçe karşılıklarını aramıştır (Madde 19). Ayrıca, katılımcıların %62,9'u İngilizcedeki kalıpları ararken, sadece %34,3'ü yeni kelimeleri anlaşılabilir parçalara ayırarak analiz etmiştir (Madde 20 ve 21). Çevirinin önemli bir ağırlığı olduğu görülmüş, %62,9'u yorumlama için cümleleri kelime kelime çevirmiştir (Madde 22). Son olarak, katılımcıların %29,7'si İngilizce olarak duyduğu veya okuduğu bilgileri özetlemiş (Madde 23), %60,3'ü ise bu stratejiyi benimsememiştir. Bu bulgular, başta çeviri olmak üzere belirli bilişsel stratejilerin tercih edildiğini, özetleme ve kelime çözümleme gibi diğer stratejilerin ise daha az kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 10
Bilişsel Stratejiler: Frekanslar ve Yüzdeler

	Benim için asla ya da neredeysen hiçbir zaman		Genellikle benim için doğru değil		Benim için biraz doğru		Genellikle benim için doğru		Benim için her zaman veya neredeyse her zaman	
	n	%	n	%	N	%	N	%	n	%
Madde10	10	5,7	27	15,4	42	24,0	47	26,9	49	28,0
Madde11	49	28,0	45	25,7	43	24,6	22	12,6	16	9,1
Madde12	85	48,6	33	18,9	30	17,1	20	11,4	7	4,0
Madde13	30	17,1	59	33,7	49	28,0	25	14,3	12	6,9
Madde14	103	58,9	38	21,7	26	14,9	4	2,3	4	2,3
Madde15	65	37,1	34	19,4	34	19,4	22	12,6	20	11,4
Madde16	26	14,9	44	25,1	37	21,1	29	16,6	39	22,3
Madde17	97	55,4	44	25,1	24	13,7	6	3,4	4	2,3
Madde18	20	11,4	40	22,9	40	22,9	37	21,1	38	21,7
Madde19	28	16,0	46	26,3	43	24,6	34	19,4	24	13,7

Kaplan
Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı 2023

Madde20	54	30,9	56	32,0	38	21,7	13	7,4	14	8,0
Madde21	57	32,6	58	33,1	32	18,3	22	12,6	6	3,4
Madde22	62	35,4	48	27,4	31	17,7	23	13,1	11	6,3
Madde23	57	32,6%	66	37,7%	26	14,9%	16	9,1%	10	5,7%

Bulgular, katılımcılar arasında dil boşluklarını gidermek için jestler, beden dili, kelime tahminleri ve eş anlamlı kelimeleri içeren telafi stratejilerinin etkili kullanımını vurgulamaktadır. Tablo 11'de gösterildiği üzere, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%74,9) İngilizce kelimeleri tahmin ederek anlam çıkarmaya çalışırken (Madde 24), yaklaşık %59'u konuşmada sözcük boşluklarıyla karşılaştığında jestleri kullanmıştır (Madde 25). Tersine, katılımcıların yaklaşık %60'ı emin olmadıklarında yeni kelimeler icat etmekten kaçınmıştır (Madde 26). Benzer şekilde, katılımcıların yarısından fazlası (%51,5) bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında sözlük kullanmadan okumaya devam etmiştir (Madde 27). Ayrıca, katılımcıların %57,7'si bir sonraki İngilizce konuşma sırasını tahmin etmeye çalışmış (Madde 28) ve %62,3'ü bilinmeyen kelimeler için eş anlamlı kelimeler kullanmıştır (Madde 29). Bu sonuçlar, tahmin, eş anlamlı sözcük kullanımı ve tahmine olan güvenin altını çizirken, yeni sözcükler icat etme veya sözlüklere başvurma katılımcılar arasında daha az sıklıkla benimsenen stratejiler olmuştur.

Tablo 11

Telafi Stratejileri: Frekanslar ve Yüzdeler

	Benim için asla ya da neredeyse hiçbir zaman doğru değil		Genellikle benim için doğru değil		Benim için biraz doğru		Genellikle benim için doğrudur		Benim için her zaman veya neredeyse her zaman doğru	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
Madde24	9	5,1	35	20,0	50	28,6	43	24,6	38	21,7
Madde25	33	18,9	39	22,3	40	22,9	35	20,0	28	16,0
Madde26	63	36,0	42	24,0	32	18,3	20	11,4	18	10,3
Madde27	45	25,7	40	22,9	40	22,9	31	17,7	19	10,9
Madde28	32	18,3	42	24,0	41	23,4	38	21,7	22	12,6
Madde29	27	15,4	39	22,3	46	26,3	39	22,3	24	13,7

Tablo 12'deki veriler, katılımcılar arasında meta-bilişsel stratejilerin (30 ila 38. maddeler) farklı şekillerde kullanıldığını göstermektedir. Katılımcıların yarısından fazlası (%54,9) İngilizceyi kullanmak için aktif olarak birden fazla yol ararken (Madde 30), önemli bir kısmı (%43,1) bu stratejiyi kullanmamıştır. Ayrıca, katılımcıların çoğu (%61,7) öğrenmeyi geliştirmek için İngilizce hatalarını fark ettiklerini ve bunlardan yararlandıklarını kabul etmiştir (Madde 31). Benzer şekilde, katılımcıların önemli bir kısmı (%72,9) İngilizce konuşanları dinlerken dikkatini vermiştir (Madde 32). Buna karşın, daha az sayıda katılımcı öğrenme programlarını planlamış (Madde 34) ve %64,6'sı bu stratejiyi kullanmamıştır. Dahası, katılımcıların neredeyse yarısı aktif olarak İngilizce iletişim fırsatları aramamış (Madde 35) ve İngilizce okumak için bilinçli olarak fırsatlar yaratmamıştır (Madde 36); bu oranlar sırasıyla %53,1 ve %53,7'dir. Ayrıca, katılımcıların neredeyse yarısının İngilizce gelişimine yönelik tanımlanmış hedefleri varken (Madde 37), eşdeğer sayıda katılımcı belirli gelişim hedeflerine sahip değildir. Son olarak, yaklaşık %61,7'si İngilizce öğrenmedeki ilerlemelerini değerlendirmiştir (Madde 38); bu da katılımcıların dil öğrenme süreçlerinde strateji oluşturma ve öz değerlendirme yapma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Tablo 12

Üstbilişsel Stratejiler: Frekanslar ve Yüzdeler

	Benim için asla ya da neredeyse hiçbir zaman doğru değil		Genellikle benim için doğru değil		Benim için biraz doğru		Genellikle benim için doğru		Benim için her zaman veya neredeyse her zaman doğru	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
Madde30	40	22,9	39	22,3	46	26,3	19	10,9	31	17,7
Madde31	34	19,4	33	18,9	50	28,6	27	15,4	31	17,7
Madde32	17	9,7	32	18,3	26	14,9	53	30,3	47	26,9
Madde33	29	16,6	36	20,6	46	26,3	35	20,0	29	16,6

Madde34	49	28,0	64	36,6	31	17,7	19	10,9	12	6,9
Madde35	47	26,9	46	26,3	33	18,9	27	15,4	22	12,6
Madde36	39	22,3	55	31,4	43	24,6	21	12,0	17	9,7
Madde37	48	27,4	40	22,9	48	27,4	20	11,4	19	10,9
Madde38	24	13,7	43	24,6	48	27,4	35	20,0	25	14,3

Tablo 13'te sunulan sonuçlar, öğrencilerin duygularına ve motivasyonel yönlerine odaklanan duyuşsal stratejileri (39-44. maddeler) kapsamaktadır. Bulgular, katılımcıların kaygı gibi zorlukları etkili bir şekilde yönettiklerini ve bunun dil öğrenme çabalarını olumsuz etkilemediğini göstermiştir. Katılımcıların çoğunluğu (%63,3) İngilizce kullanma konusunda endişeli veya kaygılı hissettiklerinde rahatlama tekniklerini benimserken (Madde 39), %36,7'si bu stratejiyi kullanmamıştır. Benzer şekilde, katılımcıların yaklaşık %65,7'si hata yapma korkusuna rağmen kendilerini İngilizce konuşmaya teşvik ederken (Madde 40), %34,3'ü bu stratejiyi kullanmaktan kaçınmıştır. İngilizce öğreniminde dönüm noktalarına ulaştıklarında kendilerini ödüllendirme (Madde 41) konusunda, katılımcıların yarıya yakını (%50,8) bu stratejiyi kullanırken, %49,2'si bunu öğrenme rutinlerine dahil etmemiştir. Ayrıca, önemli bir çoğunluk (%69,1) İngilizce öğrenme oturumları sırasında endişeli duygularının farkına varmış (Madde 42), buna karşılık %30,9'u bu tür duyguların farkına varmamıştır. Araştırma ayrıca, katılımcıların %32'sinin duygularını belgelemek için bir dil öğrenme günlüğü tuttuğunu, %68'inin ise bu yaklaşımı kullanmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımcıların yaklaşık %58,3'ü öğrenmeyle ilgili duygularını bir başkasıyla paylaşırken (Madde 44), %42,7'si bu tür bir duygusal stratejiye başvurmamıştır. Bu bulgular, dil öğrenenler arasında duygusal stratejilerin çeşitli şekillerde kullanıldığını altını çizmekte ve öğrenme sürecinde duygusal zorluklarla başa çıkmada uyarlanabilir yaklaşımları ortaya koymaktadır.

Tablo 13
Duyuşsal Stratejiler: Frekanslar ve Yüzdeler

	Benim için asla ya da				Genellikle				Benim için her zaman	
	neredeyse hiçbir		Genellikle benim		Benim için biraz		benim için		veya neredeyse her	
	zaman doğru değil		için doğru değil		doğru		doğru		zaman doğru	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
Madde39	29	16,6	35	20,0	51	29,1	30	17,1	30	17,1
Madde40	24	13,7	36	20,6	48	27,4	32	18,3	35	20,0
Madde41	58	33,1	28	16,0	36	20,6	23	13,1	30	17,1
Madde42	9	5,1	45	25,7	30	17,1	49	28,0	42	24,0
Madde43	89	50,9	30	17,1	35	20,0	17	9,7	4	2,3
Madde44	61	34,9	41	23,4	38	21,7	19	10,9	16	9,1

Tablo 14 katılımcıların sosyal stratejilere ilişkin yanıtlarını göstermektedir. Bulgular, katılımcılar arasında belirli sosyal stratejilerin ağırlıklı olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Örneğin, katılımcıların %80,6'sı dil engelleriyle karşılaştıklarında diğerlerinden yavaşlamalarını veya tekrar etmelerini talep etme yaklaşımını kullanmıştır (Madde 45). Benzer şekilde, katılımcıların %74,3 gibi önemli bir oranı, iletişim kurarken İngilizce konuşanlardan aktif olarak düzeltme talep etmiştir (Madde 46). Buna karşılık, okuldaki akranlarıyla İngilizce pratik yapma (Madde 47) ve diğer öğrencilerden yardım isteme stratejileri daha az yaygınken; sırasıyla sadece %18,9 ve %33,6 bu yöntemlerin kullanıldığını belirtmiştir. Özellikle, katılımcıların %66,4'ü gerektiğinde İngilizce konuşanlardan yardım isterken (Madde 48), %41,1'lik önemli bir azınlık İngilizce soru sormakta zorlanmıştır (Madde 49). Ayrıca, İngilizce konuşanların hedef kültürünü anlamının (Madde 50) katılımcılar arasında yaygın bir uygulama olmadığı, sadece %40,6'sının bu stratejiyi uyguladığı ve %59,4'lük bir çoğunluğun bu yaklaşımı aktif olarak takip etmediği bulunmuştur. Bu sonuçlar, farklı sosyal dil öğrenme yöntemlerine farklı katılım düzeylerinin altını çizerek, sosyal stratejilerin değişen derecelerde benimsendiğini göstermektedir.

Tablo 14
Sosyal Stratejiler: Frekanslar ve Yüzdeler

	Benim için asla ya da neredeyse hiçbir zaman doğru değil		Genellikle benim için doğru değil		Benim için biraz doğru		Genellikle benim için doğrudur		Benim için her zaman veya neredeyse her zaman doğru	
	n	%	n	%	N	%	N	%	n	%
Madde45 11	6,3	23	13,1	34	19,4	36	20,6	71	40,6	
Madde46 21	12,0	24	13,7	37	21,1	38	21,7	55	31,4	
Madde47 10	59,4	38	21,7	26	14,9	7	4,0	0	,0	
Madde48 30	17,1	29	16,6	40	22,9	43	24,6	33	18,9	
Madde49 52	29,7	51	29,1	35	20,0	21	12,0	16	9,1	
Madde50 69	39,4	35	20,0	40	22,9	17	9,7	14	8,0f	

Strateji anketinden elde edilen veriler, katılımcıların dil öğrenme sürecinde kullandıkları birkaç baskın stratejiyi ortaya çıkarmıştır. Önemli bir eğilim olarak kelime anlamlarını hatırlamak için zihinsel imgelemenin kullanılması ve kelimelerin görsel konumlarıyla ilişkilendirilmesi olarak bulunmuştur. Katılımcılar tekrarlayan yazılar yoluyla öğrenmeyi pekiştirmeye meyilliyken, anadil konuşmacılarının konuşma kalıplarını taklit etme konusunda isteksizlik göstermişlerdir. Duyguların düzenlenmesi öğrenme süreçlerinde belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır; katılımcılar kaygı duygularını tanıma ve yönetme konusunda becerikli ve genellikle bir başa çıkma mekanizması olarak kendi kendilerini ödüllendirmeyi kullandıkları da ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Dil Öğrenme İnançları ile Strateji Kullanımları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin inançları ile Dil Öğrenme Stratejilerini (DÖS) kullanmaları arasındaki bağlantıyı araştırmak için Pearson r korelasyonları kullanılmıştır. Tablo 15, bu değişkenler arasında kurulan korelasyonları gösteren bu analizin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 15
SILL ve BALLI arasındaki korelasyonlar

		SILL	BALLI
SILL	Pearson Correlation	1	,500**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	175	175

Korelasyon katsayıları +1 ile -1 arasında değişmekte olup, 0,2 ile 0,4 arasındaki değerler düşük ila orta düzeyde anlamlı bir korelasyonu, 0,4 ile 0,7 arasındaki değerler anlamlı bir korelasyonu ve 0,7 ile 0,9 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde anlamlı bir korelasyonu göstermektedir. Tablo 17, katılımcıların dil öğrenimine ilişkin inançları ile Dil Öğrenme Stratejilerini (DÖS) uygulamaları arasında kayda değer bir korelasyon olduğunu göstermektedir ($r=500$). Ayrıca, öğrencilerin dil öğrenme stratejisi kullanımı ile dil öğrenimine ilişkin inançları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için beş temel inanç alanı ve altı strateji kategorisinden oluşan on bir değişkeni kapsayan Pearson r korelasyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 16

Dil Öğrenimine İlişkin İnanç Alanları ile Dil Öğrenme Stratejileri Kategorileri Arasındaki Korelasyon

		Dil Yeteneği	Zorluk	Doğası	İletişim	Motivasyon
Hafıza Stratejileri	r	,275**	,319**	,362**	,372**	,348**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000
Bilişsel Stratejiler	r	,293**	,442**	,366**	,352**	,333**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000
Telafi Stratejileri	r	,183*	,289**	,275**	,312**	,347**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000
Üstbilişsel Stratejiler	r	,197**	,366**	,218**	,244**	,292**
	Sig.	,009	,000	,004	,001	,000
Duyuşsal Stratejiler	r	,243**	,393**	,217**	,280**	,295**

	Sig.	,001	,000	,004	,000	,000
Sosyal Stratejiler	r	,288**	,279**	,264**	,326**	,348**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000

** Korelasyon 0,01 düzeyinde (2 yönlü) anlamlıdır.

*. Korelasyon 0,05 seviyesinde (2 yönlü) anlamlıdır.

Tablo 16'daki bulgular, yabancı dil yeteneği ile dil öğrenme stratejilerinin çeşitli kategorileri arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir: hafıza stratejileri ($r= 0.275$, $p<0.01$), bilişsel stratejiler ($r= 0.293$, $p<0.01$), telafi stratejileri ($r=0.183$, $p<0.01$), üst-bilişsel stratejiler ($r=0.197$, $p<0.01$), duyuşsal stratejiler ($r= 0.243$, $p<0.01$) ve sosyal stratejiler ($r= 0.288$, $p<0.01$). Özellikle, en zayıf korelasyon telafi stratejiler ile yabancı dil yeteneğine ilişkin inançlar arasında gözlenmiştir. Tersine, dil öğrenmenin zorluğu ile bilişsel stratejiler arasında önemli ancak zayıf bir korelasyon ortaya çıkmıştır ($r=0.442$, $p<0.01$), bu da İngilizceyi orta derecede zor olarak algılayan katılımcıların yeni kelimeleri sözlü veya yazılı olarak sık sık tekrar ettiğini göstermektedir. Ayrıca, dilin zorluğuna ilişkin inançlar bilişsel stratejilerle en güçlü korelasyonu göstermiştir; bu da İngilizceyi orta derecede zor olarak görenlerin sıklıkla kelimesi kelimesine çeviri yaptıklarını veya kelimeleri ana dillerinde aradıklarını göstermektedir. Ayrıca, çalışma dil öğrenme zorluğu inancının hafıza stratejileri ($r=0.319$, $p<0.01$), telafi stratejileri ($r= 0.289$, $p<0.01$), üst-bilişsel stratejiler ($r=0.366$, $p<0.01$), duyuşsal stratejiler ($r=0.393$, $p<0.01$) ve sosyal stratejiler ($r=0.279$, $p<0.01$) ile anlamlı ancak zayıf bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Dil öğrenmenin doğası kategorisi bellek stratejileri ($r= 0.362$, $p<0.01$), bilişsel stratejiler ($r=0.366$, $p<0.01$), telafi stratejileri ($r=0.275$, $p<0.01$) ve sosyal stratejiler ($r=0.264$, $p<0.01$) ile anlamlı ancak zayıf bir korelasyon göstermiştir. Öğrenme ve iletişim stratejileri kategorisi hafıza stratejileri ($r= 0.372$, $p<0.01$), bilişsel stratejiler ($r=0.352$, $p<0.01$), telafi stratejileri ($r=0.312$, $p<0.01$), üst-bilişsel stratejiler ($r=0.244$, $p<0.01$), duyuşsal stratejiler ($r=0.280$, $p<0.01$) ve sosyal stratejiler ($r=0.326$, $p<0.01$) ile anlamlı ancak zayıf bir korelasyon ortaya koymuştur. Son olarak, motivasyon ve beklentiler kategorisi hafıza stratejileri ($r= 0.348$, $p<0.01$), bilişsel stratejiler ($r=0.333$, $p<0.01$), telafi stratejileri ($r=0.347$, $p<0.01$), meta-bilişsel stratejiler ($r= 0.295$, $p<0.01$) ve sosyal stratejiler ($r=0.348$, $p<0.01$) ile anlamlı ancak zayıf bir korelasyon sergilemiştir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de Bir Lise Ortamında Öğrenciler Tarafından Benimsenen Dil Öğrenme İnançları

Dil öğreniminin zorluğu ile ilgili olarak, katılımcılar diller arasında değişen karmaşıklığı kabul etmiş ve bazı dillerin daha az zorluk oluşturduğu inancını yansıtmışlardır (Altan, 2006). Chang ve Shen'in (2010) araştırması da ortaokul öğrencileri arasında algılanan dil zorluğunda bir hiyerarşi olduğu gözlemlenmiştir. Bu arada neredeyse katılımcıların yarısı İngilizceyi orta derecede zorlayıcı olarak algılamıştır, ki bu da Basaran'ın (2010) bulgularıyla uyumludur ve algılanan zorluğun dil öğrenimini önemli ölçüde engellemediğini vurgular.

Yabancı dil yeteneğiyle ilgili inançlar konusunda çoğunluk, çocukların yetişkinlerden daha kolay bir şekilde dilleri kavradığı fikrini desteklemiştir ve bunun yaşın önemli bir faktör olabileceğini ima etmiştir (Altan, 2012). Ancak, Altan'ın (2006, 2012) ve Alsomaani'nin (2012) zıt çalışmaları, özel bir yetenek fikrini reddederek dil öğrenme başarısını içsel yetenek yerine çaba ile ilişkilendirmektedir.

Dil öğreniminin doğası alanında, katılımcılar dilin ana dil konuşulan ortamlarda öğrenilmesinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca, katılımcılar dil ile ilişkilendirilen kültürü anlamının önemine değinip ve bunun iletişim üzerindeki etkisini kabul ederek Bernat ve Lloyd'un (2007) araştırmasını yansıtmışlardır.

Türkiye'deki Bir Lise Bağlamında Öğrencilerin İngilizce Edinirken Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri

Çalışma, bilişsel stratejiler hariç tüm strateji kategorilerinin orta seviyede kullanıldığını bulmuş ve bu da dil öğrenme stratejilerinin aralıklı kullanımını ima etmiştir.

En çok tercih edilen kategori olan hafıza stratejileri, yeni bilgileri depolama ve geri çağırma tekniklerini içerir (Oxford & Crookall, 1989). Katılımcılar kelime hatırlama için zihinsel imgeler veya dersleri gözden geçirme gibi çeşitli hafıza stratejileri kullandığını, bu da stratejilere olan yatkınlıklarını ve eğilimlerini göstermektedir. Benzer şekilde, telafi stratejileri yaygın olarak kullanıldığı bulunmuş ve öğrencilerin iletişim aksaklıklarında eşanlamlıları kullanma veya kelime anlamlarını çıkarsamak için bağlama güvenme gibi durumlarda ortaya çıkmıştır.

Üst-bilişsel stratejiler, dil öğrenmede planlama ve öz-değerlendirme konusunda destek sağlarken (Oxford, 1990), aktif bir şekilde kullanıldığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, konuşulan İngilizceye dikkatlerini yoğunlaştırmış ve onun önemini vurgulamıştır ve hata farkındalığı ve hedef belirleme yoluyla kendilerini geliştirme inancını ortaya koymuşlardır (Al Shaboul, Asassfeh & Alshboul, 2010). Sosyal stratejiler, açıklamalar için kullanılmalarına rağmen, akran etkileşimlerinde sınırlı kullanıldığı bulunmuş ve bu durum öğrencilerin duygusal engellerinden veya destekleyici ortamların eksikliğinden kaynaklanmış olduğu çıkarımına varılmıştır.

Duygusal stratejiler, öğrenmede duygusal kontrolü desteklerken (Oxford, 1990), öğrencilerin negatif duygulara karşı dirençlerini göstermiş ve kaygılara rağmen İngilizce'de başarı gösterme kararlılıklarını ortaya koymuştur. Bilişsel stratejiler, en az tercih edilen stratejiler olarak bulunmuş ve ezbercilik üzerine güçlü bir vurgu yaparak, önceki öğrenme deneyimlerinden etkilendiği düşünülmüştür. Öğrencilerin anadil olmayan sesleri pratik etmekten kaçınmaları, kelime anlamları için çeviriye dayanma istekleriyle çelişmektedir denilebilir (Ismail & Al Khatib, 2013).

Genel olarak, çalışma öğrencilerin çeşitli Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS) kategorilerini orta düzeyde kullandığını ortaya koymuştur; bu da duygusal, bilişsel ve sosyal faktörlerin yanı sıra önceki öğrenme deneyimlerinin etkisiyle dil öğrenimine nüanslı bir yaklaşım olduğunu göstermiştir

Öğrencilerin Dil Öğrenmeye İlişkin İnançları Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarıyla İlişkisi

Bu çalışma, Türk lisesi ortamında öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS) kullanımı ile dil öğrenme algıları arasındaki bağlantıyı incelemeyi amaçlamıştır. Pearson r korelasyon analizi, katılımcıların dil öğrenme ile ilgili inançları ile öğrenme stratejilerini uygulamaları arasında önemli bir pozitif ilişki ortaya koymuştur. Bu, dil öğrenme ile ilgili daha güçlü inançların, Dil Öğrenme Stratejilerinin (DÖS) daha sık kullanımıyla uyumlu olduğunu göstermektedir. Li (2010) ve Yang (1999) benzer şekilde, öğrencilerin inançları ile strateji kullanımları arasında güçlü bağlantılar bulmuş ve inançların strateji benimsemesi üzerindeki etkisini vurgulamışlardır. Ancak, Bonyadi, Nikou ve Shahbaz (2012) bu bulgulara karşı çıkarak, inançlar ile strateji uygulaması arasında önemli bir ilişki bulunmadığını belirtmişlerdir.

Yabancı dil yeteneği ile ilgili inançlar, tüm dil öğrenme stratejileri kategorileriyle pozitif bir ilişki sergileyerek, bu inançları benimseyen katılımcıların çeşitli dil öğrenme stratejilerini kullanmaya eğilimli olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, dil öğreniminin zorluğuna dair inançlar, özellikle bilişsel stratejiler olmak üzere tüm strateji türleriyle önemli ölçüde ilişkili olarak bulunmuştur. Bu ilişki, belirli dilleri daha zorlu algılayan öğrencilerin tekrarlayan öğrenme yöntemlerine odaklanabileceğini göstermektedir. Ayrıca, bu inançlar diğer strateji kategorileriyle de ilişkiliydi, bu da dil öğrenme engelleriyle karşılaşan öğrencilerin bilgiyi korumak için sıkça pratik yapma gibi dil öğrenme stratejileri etkin bir şekilde kullandığını ima etmektedir.

Çalışma ayrıca motivasyon ve beklentilerle ilgili inançlar ile dil öğrenme stratejileri kategorileri arasında önemli bir ilişki tespit etmiştir. İngilizce konuşmanın önemini değerlendiren öğrenciler iş olanaklarında görmüştür, bu da dil öğrenme motivasyonları olduğunu göstermektedir. Lightbown ve Spada (1990), öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini düzenlediklerini vurgulayarak, motive olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kendi kendilerine düzenleme için kullandığını öne sürmektedir. Bu, dil öğrenme bağlamlarında motivasyon, inançlar ve öğrenme stratejilerinin uygulanması arasındaki ilişkiyi vurgulayabilir.

Çalışmanın bulguları, dil öğrenme inançlarıyla ilgili önemli sonuçlar taşımaktadır. Kumaravadivelu (1991) tarafından vurgulandığı gibi, öğrencilerin bireysel inançlarını anlamak, daha üretken dil öğrenme müdahale stratejileri oluşturabilir. Bulgular, katılımcılar arasında İngilizce öğrenmeye yönelik yüksek bir motivasyon ortaya koyarken, mükemmel bir aksan hedefleme gibi bazı inançların, hayal kırıklığına yol açabileceğini göstermektedir. Bu anlayışla donatılmış öğretmenler, öğrencileri gerçekçi dil öğrenme beklentilerine yönlendirebilirler. Dil Öğrenme Stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanması, dil öğrenme başarısını önemli ölçüde etkileyebilir, bu da onların dil derslerine dahil edilmesinin önemini vurgulayabilir. Bu içgörüler, Türk İngilizce öğretmenleri için önemli olup, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini öğretim yöntemleriyle uyumlu hale getirme konusunda farkındalıklarını artırabilir.

Çalışmanın sonuçları, katılımcıların iletişimsel dil kullanımına karşı güçlü bir eğilim sergilediğini ve hatalara tolerans gösterme, kelime anlamlarını tahmin etme ve eşanlı kullanımı içerdiğini vurgulamaktadır. İngilizce'nin etkileşimli kullanımını teşvik eden bir ortam oluşturmak, öğrencilerin iletişim becerilerini artırabilir. Program geliştiriciler, dil kullanımına odaklanan daha fazla etkinlik dahil ederek bu bulgulardan faydalanabilirken, eğitimciler, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri tercihleriyle örtüşen öğretim yöntemleri ile eğitim almalarına yardımcı olabilir ve böylece öğrencilerin öğrenme boşluklarını aşmalarına yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, çalışma, öğrencilerin inançları ile dil öğrenme stratejisi kullanımı arasında pozitif bir bağlantı kurmuştur. Dil öğrenmeyle ilgili olumlu inançların geliştirilmesinin etkili strateji benimsemeyi artırabileceğini, böylece başarılı dil edinimi için teşvik edici olduğunu öne sürülebilir. Öğretmenler, olumlu dil öğrenme inançlarını geliştirerek, öğrencileri etkili strateji kullanımına yönlendirebilir ve böylece dil öğrenme başarısını artırabilir.

KAYNAKÇA

- Alsamani, A. S. (2012). Assessing Saudi learners' beliefs about language learning. *International Journal of English and Education*, 1(2), 9-18.
- Al-Shaboul, Y., Asassfeh, S. M. & Alshboul, S. S. (2010). Strategy use by English-major Jordanian undergraduates. *The Australian Educational and Development Psychologist*, 27(1), 31-40.
- Altan, M. Z. (2006). Beliefs about language learning of foreign language-major university students. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2), 45-52.
- Altan, M. Z. (2012). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 481-493.
- Bernat, E., & Gvazdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9(1), 1-21.
- Birgün, M. (2023). Analysis of Postgraduate Thesis Studies in English Medium Instruction (EMI) in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 31(3), 453-462. DOI: 10.24106/KEFDERGİ-2023-0017
- Bonyadi, A., Nikou, F. R., & Shahbaz, S. (2012). The Relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and their language learning strategy use. *English Language Teaching*, 5(8), 113-121.
- Brown, H. D. (2000), *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Büyükyazı, M. (2010). The beliefs of university foreign language students and their teachers about language learning. *Social Sciences*, 8(1), 169-182.
- Cesur, M. O. & Fer, S. (2007). What is the validity and reliability study of the strategy inventory of language learning? *100.Yil University, Faculty of Education Journal*, 4(2), 49-74.
- Chang, C. & Shen, M. (2010). The effects of beliefs about language learning and learning strategy use of junior high school EFL learners in remote districts. *Research in Higher Education Journal*, 8, 1-8.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. London: SAGE Publications.

- Demirel, M. (2009). The validity and reliability study of Turkish version of strategy inventory for language learners. *World Applied Sciences Journal*, 7(6), 708-713.
- Deneme, S. (2008). Language learning strategy preferences of Turkish students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 83-93.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Ernelawati, (2002). Beliefs about language learning: Indonesian learners' perspectives, and some implications for classroom practices. *Australian Journal of Education*, 46(3), 323-337.
- Fazeli, S. H. (2012). The influence of personality traits on the use of memory English language learning strategies. *Online Submission*, 5(7), 3041-3046.
- Gabillon, Z. (2005). L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and learning*, 3(2), 233-260.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333- 340.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In: A. Wenden & Rubin, J. (Eds). *Learner Strategies in Language Learning* (119-129). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Hosseini, S. B. & Pormandnia, D. (2013). Language learners' attitudes and beliefs: Brief review of the related literature and frameworks, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 63-74.
- Inozu, J. (2011). Beliefs about foreign language learning among students training to teach English as a foreign language. *Social Behaviour & Personality: An International Journal*, 39, 645-653.
- Ismail, S. A. A. & Al Khatib, A. Z. (2013). Investigating the language learning strategies of students in the foundation program of United Arab Emirates University. *International Education Studies*, 6(9), 135-149.
- Kayaoğlu, M. N. (2013). Poor and good learners' language beliefs and their influence on their language learning strategy use. *Research on Youth and Language*, 7(1), 36-54.
- Li, F. (2010). Relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use by English majors in vocational colleges. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 858-866.
- Liao, P. S. & Chiang, M. Y. (2004). How college students' beliefs about English learning relate to their strategy use. *新竹師院學報*, (19), 137-154.
- Nisbet, D. L. , Tindall, E. R. & Arroya, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38(1), 100-107.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. (No Title).
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73(4), 404-419.
- Ozmen, D. T. & Guleroglu, H. D. (2013). Determining language learning strategies used by the students at faculty of educational sciences based on some variables. *Education and Science*, 38(169), 30-41.
- Puchta, J. (1999). Beyond materials, techniques, and linguistic analysis: The role of motivation, beliefs, and identity. Plenary paper, 33rd International IATEFL Annual Conference, Edinburgh.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A.L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Sakui, K. & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, 1(3), 1-20.
- Suwanarak, K. (2013). Relationships among beliefs, learning strategies and achievement in learning English of Thai graduate students in a public university. *ABAC Journal*, 33(1), 20-37.
- Tercanlıoğlu, L. (2005). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 145-162.
- Wenden, A. L. (1987). Conceptual background and utility. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yang, N. D. (1999). The Relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.