



Eğitimi Şairden Anlamak

Understanding the Education from Poets

Veda YAR YILDIRIM



Öğretmen Algılarına Göre İşyerinde Dışlama: Eğitim Kurumlarında Nitel Bir Araştırma

Workplace Ostracism Based on Teachers' Perceptions: A Qualitative Research in Educational Institutions

Alper USLUKAYA / Zülfü DEMİRTAŞ



İş Yerinde Siber Zorbalık Davranışları Envanteri: Eğitim Örgütleri için Uyarılma Çalışması

Inventory of Cyberbullying Acts at Work: Adaptation Study for Educational Organizations

Songül KARABATAK / Müslim ALANOĞLU



Mülteci Öğrencilerin Türkiye Algısının Görsel Olarak İncelenmesi

Investigation of Refugee Students' Visual Perceptions of Turkey

Hatice Nilüfer SÜZEN / Murat BAŞAR



Mesleki Eğitimde Program Güncellemeleri, Sektörle İşbirliği ve Yükseköğretime Devam Oranları Üzerine Eğitim Yöneticileri ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

The Views of Education Managers and Vocational Teachers on the Updated Vocational Programs,
Sectoral Cooperation and Higher Education Attendance Rates

Mustafa DEMİRER / Selahattin DAL



PISA ve TIMSS Uygulamalarının Okullara Olan Etkisinin Okul Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi: İzmir Örneği

Investigation of the Effects of PISA and TIMSS Tests on Schools from the Perspective of School
Administrators: The Case of İzmir

Ömer YAHŞİ / Kamil Arif KIRKIÇ



“Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi: Türkiye'nin Mesleki Eğitimle İmtihani” Üzerine

On the Paradigm Shift in VET: Turkey's challenge with vocational education

Hasan BOZGEYİKLİ



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 22 / Güz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 22 / Fall 2020

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 22 / Güz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 22 / Fall 2020

Editör (Editor)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Editör yardımcıları (Associate editors)

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Yasin DEMİR (Fırat Üniversitesi)

Yayın kurulu (Editorial board)

Prof. Dr. Ahmet AKIN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)

Prof. Dr. BetsAnn SMİTH (Michigan State University, ABD)

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan FURKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner DURMUŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA (University of Georgia, ABD)

Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN (İzmir Demokrasi Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir GÜR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Enes GÖK (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ (Adıyaman Üniversitesi)

Doç. Dr. Taner ALTUN (Trabzon Üniversitesi)

Doç. Dr. Türker KURT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Seung-Hwan HAM (Hanyang University, Güney Kore)

Doç. Dr. Yisu ZHOU (Macau University, Çin)

Doç. Dr. Zafer ÇELİK (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi İlker DERE (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammad AKRAM (University of Education, Pakistan)

Dr. Öğr. Üyesi. Muhammed ZİNCİRLİ (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ (Siirt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Yan LIU (Central Connecticut State University, ABD)

Dil editörü (Language editor)

Dr. Müslim ALANOĞLU (Emniyet Genel Müdürlüğü)

Alper USLUKAYA (Elazığ İşitme Engelliler Lisesi)

Dizin (Indexing services)

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 22 / Güz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 22 / Fall 2020

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarımı

Caner KAÇAMAK

Baskı, tarihi ve adeti

Hermes Ofset - 31.12.2020 - 4.000 adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi
No:86 Kat14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

| Makaleler

| Eğitimi Şairden Anlamak

Understanding the Education from Poets

Veda YAR YILDIRIM

199

| Öğretmen Algılarına Göre İşyerinde Dışlama: Eğitim Kurumlarında Nitel Bir Araştırma

Workplace Ostracism Based on Teachers' Perceptions: A Qualitative Research in Educational Institutions

Alper USLUKAYA / Zülfü DEMİRTAŞ

229

| İş Yerinde Siber Zorbalık Davranışları Envanteri:

Eğitim Örgütleri için Uyarılama Çalışması

Inventory of Cyberbullying Acts at Work: Adaptation Study for Educational Organizations

Songül KARABATAK / Müslim ALANOĞLU

257

| Mülteci Öğrencilerin Türkiye Algısının Görsel Olarak İncelenmesi

Investigation of Refugee Students' Visual Perceptions of Turkey

Hatice Nilüfer SÜZEN / Murat BAŞAR

277

| Mesleki Eğitimde Program Güncellemeleri, Sektörle İşbirliği ve Yükseköğretime Devam Oranları Üzerine Eğitim Yöneticileri ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

The Views of Education Managers and Vocational Teachers on the Updated Vocational Programs, Sectoral Cooperation and Higher Education Attendance Rates

Mustafa DEMİRER / Selahattin DAL

297

| PISA ve TIMSS Uygulamalarının Okullara Olan Etkisinin Okul Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi: İzmir Örneği

Investigation of the Effects of PISA and TIMSS Tests on Schools from the Perspective of School Administrators: The Case of İzmir

Ömer YAHŞİ / Kamil Arif KIRKİÇ

323

| “Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi: Türkiye'nin Mesleki Eğitimle İmtihani” Üzerine

On the Paradigm Shift in VET: Turkey's Challenge with Vocational Education

Hasan BOZGEYİKLİ

349

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 22 / Güz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 22 / Fall 2020

Eğitimi Şairden Anlamak

Understanding the Education from Poets

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Veda YAR YILDIRIM

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Eğitimi Şairden Anlamak

Veda YAR YILDIRIM¹

Öz: Bu arařtırmanın amacı eđitimle ilgili olarak Őairlerin ne dűřündüklerini tespit etmektir. Bۆylece eđitim literatürüne Őairce gۆrűşler kazandırılmıř olacaktır. Bu arařtırmada Őairlerin eđitime iliřkin dűřünceleri nitel arařtırma desenlerinden olgu bilim çalıřma deseni kullanılarak incelenmiřtir. Arařtırmanın alıřma grubunu Tűrkiye'nin farklı illerinden 22 Őair oluřturmaktadır. Çalıřma grubunun oluřmasında kartopu ve ۆlűt ۆrnekleme yۆntemleri kullanılmıřtır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıřtır. Arařtırmanın sonuçlarına gۆre, Őairlerin eđitimin dűnű hakkında olumsuz ve daha çok olumlu gۆrűşlerinin olduđu, bugűn ve gelecek içinse oldukça farklı fikirlerinin olduđu, olumsuzlukların ve özűm ۆnerilerinin bir arada olduđu gۆrűlmektedir. Őairler duyarlıđı yűksek erdemli insan yetiřtirmek için, sistemi oluřturan tűm parçalarda yer alan insan ۆgesinin erdemleřmesini; tarih, dil, din, bilim ve edebiyat alanlarının belirginleřmesini; ۆđretmenin rol model olarak entelektűel bir donanıma sahip olması gerektiđini ۆnermektedirler. Őairlerin eđitime iliřkin gۆrűşleri oldukça gűncel ve gelecek odaklıdır. Arařtırmanın sonuçları dikkate alındıđında; eđitim adına yapılacak etkinliklere (kurultay, sempozyum, panel vb.) Őairlerin de davet edilmesi ve gۆrűşlerinin alınması sistemi daha da gűlendirebilecektir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Şiir, Şair.

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 07.05.2020; *Kabul Tarihi:* 25.08.2020

Kaynakça Gۆsterimi:

Yar Yıldırım, V. (2020). Eğitimi Şairden Anlamak. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 199-227.

1) Dr. ۆđr. Üyesi, Kahramanmarař Sűtű İmam Üniversitesi, vedayaryildirim@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2129-4189

Giriş

Şiirin bağlı bulunduğu ana gövde olan edebiyatla eğitim arasında bir bağ bulunmaktadır. Bu bağ edebiyatın terbiye ve ahlak gibi kavramlarla olan iliŐkisiyle açıklanabilir (eki, 2017). Şiir, duygularla sesi birleŐtiren, kelimelerle musiki oluşturan, insanı kelimelerle ahenkleŐtiren (Akyol, 2006), içerik ve özü bütünleŐtiren, zgn, etkileyici, duygulandıran (Aksan, 2013), insanı manevi olarak besleyen, insanda yeni ufukların açılmasına vesile olan (Coşkun ve Açık, 2006), bir tasarım, tesadüflere yer olmayan, sadece bugün için değil, gelecek zaman için de yönelimli, estetik bir yapı, inşa biçimi, halkla bütünleŐtiren etkinlik (Taşdelen, 2012a), en eski edeb tür olarak insanın ihtiyaç duyduğu anlatma Şekli (ıkla, 2009) ve söz söyleme sanatıdır. Tanımlardan anlaşılacağı üzere Şiir yaşamın her yerinde estetik olarak var olmaktadır. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. Bu araştırmada Şiir, Şair, edebiyat, eğitim bağlamında ortak kesiŐim noktaları ele alınmıŐ ve eğitim Şairce anlaşılmaya çalışılmıştır.

Şiir edebiyatın ahenk, anlam ve uyum açısından en gelişmiş türüdür (Eroğlu, 2012). Edeb türlerin en öznel ve idealist olanıdır. Şiirin doğası insanın doğasıdır (Dewey, 2008). İnsan doğası anlaşılmadan eğitim adına yapılacak çalışmalar havada kalacaktır. Eğitim bir insan hizmetidir. Bu açıdan bakıldığında eğitimde neden Şiire ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Bayraktar'a (2012) göre edebiyatın öznesi insandır. İnsan edebiyatta deŐifre olur, kendisiyle ve toplumla tanış olur.

Şiir, duyuŐa yönelen, zıtlıkları dengede buluŐturan tükenmez bir maden olarak görülmektedir (zer, 2006). Eğitim de bireyselleŐme ve sosyalleŐme gibi kendi içerisinde zıtlıklar barındırmaktadır. Akalın (1980) Şiiri, doğrunun ve gerçeğin süslü bir genellemesi ve felsefeye yakın söz sanatı olarak tanımlamaktadır. Kavramların zıtlıkları dengede tutma açılarından Şiirle eğitimin ortak paydaları bulunmaktadır.

Eğitim, nasıl bir insan yetiŐtirileceđini ortaya koymaktadır. Türk eğitim sisteminde nasıl bir insan yetiŐtirileceđi eğitimin genel amaçlarında belirlenmiştir. Bu amaçlara bakıldığında Türk eğitim sistemi; millî ve manevi değerlerini bilen, ruhsal ve bedensel yönde sağlıklı, iyi, mutlu, kendi yetenekleri doğrultusunda eğitim almış, her türlü kalkınmaya destek olmuş bireyler yetiştirmek istemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1973). Edebiyat eserleriyle pek çok Şair eğitim sisteminin ortaya koyduğu insan yetiştirme hedefleri için yol göstermekte ve ilham olmaktadır. İnsan yetiştirme hedeflerine Tefik Fikret, Namık Kemal, Ahmet Mithad, Hüseyin Rahmi Görünür, Mehmet Âkif Ersoy, ReŐat Nuri Güntekin, Yakup Kadri Karaosmanoğlu gibi daha pek çok Şair ve yazar örnek gösterilebilir (Kavcar, 1982, akt. Akkaya, 2010).

Edebiyatın ruha estetik unsurlar katması yanında toplumları yönlendirmesi işlevi de bulunmaktadır. Sözgelimi ıŐıklar ders niteliğindeki Őiirleriyle insanları, dolayısıyla insanın ait olduğu toplumu eğitme amacı gütmüŐlerdir. Bunu yaşadıkları tecrübeleri dizelerle bazen bilgi bazen ğt Şeklinde dinleyicilere aktarmıŐlardır (Boratav, 1969). Bu da göstermektedir ki

şairler aynı zamanda birer yetişkin eğitimcisidirler. Sadece eğitim değil aynı zamanda bilgi aktarıcısı öğretmenlerdir. Şairler işin içine bir de sanatı dâhil etmişlerdir. Sanatın kendisi etkileme aracıdır. Bu yüzden şairlerin etkisinin diğer eğitimcilere göre daha da fazla olacağı düşünülmektedir.

Eğitim sosyolojisi açısından şiirin etkisi oldukça fazladır. Şair “ben” derken toplumsal olarak “biz” demektedir diyen Sağlık (2017), Mehmet Âkif’in “*Ben ezelden beridir hür yaşadım hür yaşarım*” mısrasındaki “ben” in aslında biz demek olduğunu ifade etmektedir. Eğitim ve şiir arasındaki ilişkiyi Taşkaya ve Coşkun (2007), âşıkların toplum önderleri olduğunu, âşıkların şiirlerinin toplumun eğitime bakışını yansıtmaları açısından incelenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Şair gücünü, ilhamını dünyadan ve yaşamın tüm ayrıntılarından almaktadır (Geçgel, 2007). Eğitim de yaşamın önemli bir ayrıntısıdır. Şairlerin eğitime ilişkin düşüncelerinden faydalanılması gerektiği gibi, şairler de eğitimin değişkenlerinden faydalanmalıdır. Sanat eseri, toplumun ürettiği kültürün estetik formudur. Şiir kültürle ve estetik formlarla biçimlenir. Şiir toplumu ve değişimleri takip eder (Aydemir, 2009). Sanatçılar kendi toplumlarını oluştururlar (Özkesici, 2018). Sanatçı yaşadığı toplumdan etkilenir. Toplumun yaşadığı her şeyden sanat ve sanatçı etkilenir. Sanatçı ürettikleriyle toplumu ve yöneticileri yönlendirebilmektedir (Kahraman, 2016).

Bu etkili söz sanatı, hayatın her yerinde ve her zaman kullanılmıştır. Şiirin etkisini gören Nazım Hikmet gibi bazı edebiyatçılar şiiri ideolojileri anlatmakta kullanmışlardır (Gülendam, 2010). Hz. Peygamberimiz zamanında da şiir önemli bir yer tutmaktadır. Peygamberimiz şiirleri kendisi de söyleyip söyletmiştir. O dönemde şiir, savaşlarda Müslümanları cesaretlendirmek üzere kullanılmıştır. Aynı zamanda şiirle hikmetli sözleri yayma ve öğretme yoluna gidilmiştir (Güleç, 2017). Görüldüğü üzere Peygamberimiz de yetişkin eğitim aracı olarak aynı zamanda şiiri de kullanmıştır.

Tarihimizde devleti yönetenler şiirle ilgilenmişler ve kendi mahlaslarıyla şiirler yazmışlardır. Örneğin II. Mahmut’un mahlası Adlî, III. Selim’in İlhamî, Fatih Sultan Mehmed’in Avnî, II. Bayezid’in Adlî, Kanuni Sultan Süleyman’ın Muhibbî, II. Osman’ın Farisî, IV. Murad’ın Muradî gibi (www.biyografi.net, 2020). Devleti yönetenlerin, şiirle ilgilenmeleri tarihi bir gelenek içerisinde ele alınabilir. Şiir yöneticilere estetik duyarlık ve duyuş bilgisi kazandırabilir.

Şairler dili üst dil hâline getirirler. Bir kelimedenden hareketle başka bulgulara ulaşırlar. Şairin malzemesi dildir. İmgeler, mecazlar, karşıtlıklarla dilin sınırlarını genişletirler (Elmas, 2010). Eğitim de öylesine parçalı ve ilişkili bir yapıdır ki, yapılar arasındaki etkileşimi artıracak üst dil gereklidir. Bu etkileşim ve iletişim sürecinde ara bağlantıları kurabilecek sezgisel bir dil gereklidir. Bu dil olsa olsa şairlerin dilidir. Tüm süreci nesnel gören bilim insanlarının ve eğitimde uygulamacıların dili, büyük yapının parçaları arasındaki bağı çözmede yetersiz kalabilmektedir.

Eğitim sistemlerinde de s¼rekli yenilikler yapılarak çağa uygun sistemler inşa edilmeye çalışılmaktadır. Bu s¼re bir d¼n¼Ő¼m iŐlemidir. Bir eğitim felsefesi olarak yeniden kurmacılık tam da d¼n¼Ő¼t¼rme s¼recinin d¼Ő¼nce yapısını epistemolojik olarak oluşturmaktadır. Yeniden kurmacılık; ilerlemeciliğin devamı niteliğindedir. Yeniden kurmacılığa g¼re eğitim yoluyla toplum yenilenmeli, d¼zenlenmeli ve d¼n¼Ő¼t¼r¼lmelidir (S¼nmez, 2008; Yayla, 2010). D¼n¼Ő¼m¼n ¼nce dilde başlaması gerekmektedir. ¼nk¼ dilde baŐlamayan d¼n¼Ő¼m gerçeklik alanında da gerçekleŐemez. Şiir, dilde d¼n¼Ő¼m¼ sağlayacak etkili bir sanat (Taşdelen, 2012a) olarak eğitim sistemlerinde planlı yenilik olan değişim için ihtiyaç duyulan estetik bir yapıdır. Tam da bu noktada Şiirin yapıcısı olan Şairlere iş d¼Őmektedir.

Şairlerin etkisi konusunda Oskay (1991), dilin ve edebiyatın coğrafyasını deęiŐtirebilirler ifadesini kullanmaktadır. Belli bir dönemde Necip Fazıl, Cahit Zarifoğlu, Nuri Pakdil, Abd¼rrahim Karakoç, Bahattin Karakoç, Erdem Bayazıt, Alaaddin ¼zden¼ren, Ali AkbaŐ, Osman Sarı ve Őık Mahsuni gibi Şair ve ozanların belli bir coğrafyadan çıkmasının sebeplerinden biri olarak açıklanabilir (Aktaş, 2012).

Şiir insanı, toplumu, sistemleri etkilemektedir. Kimi zaman toplum eğitiminde, kimi zaman ideolojiyi anlatmada, kimi zaman silah, kimi zaman maŐukun aŐkına aŐkını anlatma aracı olarak kullanılmıştır. Bu kadar ¼nemli ve etkili s¼z sanatı eğitimde daha işlevsel kullanılabilir. D¼nem d¼nem Şiir eğitime y¼n vermiŐtir. G¼n¼m¼zde de toplumda yaşayan Şairler bulunmaktadır. Bu Şairlerin eğitime ilişkin y¼n vericiliği hissedilememektedir.

Geçmişte eğitime y¼n veren ve hâlâ etkisi devam eden Şairler bulunmaktadır. Birkaçına ¼rnek vermek gerekirse; Ziya G¼kalp, eğitim hakkında d¼Ő¼nceleri ile d¼nemini ve sonraki d¼nemleri etkilemiŐ bir Őairdir. Atat¼rk de kendisinden etkilenmiştir. Ziya G¼kalp eğitimin millî olması gerektiğini, b¼ylece millî vicdanın oluŐabileceęini, bunun için de okullarda millî dil ve tarih, İslam esasları ve tarihi, matematik ve tabiat ilimleri ve yabancı dil derslerine ¼ncelik verilmesini savunuyordu. Talim ve terbiyeyi birbirinden ayıran Ziya G¼kalp talimi fenni bilgilerin ¼ęretimi yani asri talim, terbiyeyi de millî vicdana dayanan millî terbiye olarak tanımlıyordu (Altın, 2010).

Ziya Paşa hem Şair hem de devlet adamıdır. Ziya Paşa'nın eğitime ilişkin d¼Ő¼nceleri ¼zetlenecek olursa; *"eğitim toplumsal değerlerle b¼t¼nleŐtirilmeli, eğitimde doğru sistemler kullanılmalı, doğru y¼ntemler kullanılmalı, eğitimciler kendilerini iyi yetiŐtirmeli, eğitimin kazandırdığı k¼lt¼r millî olmalı, medeniyet milletlerarası ¼zellik taŐıyabilir, aile b¼y¼k ¼neme sahiptir aileye ¼nem verilmeli, ocuk eğitiminde korku değil sevgi egemen olmalı, değerlere ve değerler eğitimine ¼nem verilmeli, gazeteler insan eğitiminde etkin kullanılmalı, dini değerler ¼ęretilmeli"* Őeklinindedir (Kana, 2010). G¼r¼ld¼ę¼ gibi Ziya Paşa'nın eğitim ile ilgili d¼Ő¼nceleri etkisini bug¼n de devam ettirmektedir.

Cumhuriyet ¼ncesi ve sonrası d¼nemi yaşayan Mehmet Âkif Ersoy (1873-1936) Şair, bilim adamı ve filozof olup, eğitimle çok yakından ilgilenmiŐtir. Safahat adlı eserinde eğitim so-

runlarına oldukça önemli çözümler önermiştir (Ergün, 1996). Mehmet Âkif Ersoy'un eğitime ilişkin çarpıcı tespitlerinden bazıları şunlardır: “*Cehalet en büyük düşmandır. Eğitim-öğretim bir milletin vazgeçilmezidir. İnsanlar yalnız bugüne değil, geleceğe göre de yetiştirilmelidir. Eğitimde başarılı ülkeler örnek alınmalıdır. Muallimler, imanlı, edepli, vicdanlı ve işinin uzmanı olmalıdır. Muallim mesleği sanat duyarlığında görmeli yaşamalı. Çağın ilimleri öğretilmeli kutsal değerlere hürmet edilmelidir*”. Mehmet Âkif Ersoy öğretmenliğe ilişkin yukarıdaki tespitleriyle birlikte millî bir öğretmen modelini önermektedir (Demirtaş ve Nacar, 2018). Mehmet Âkif Ersoy dönemin gelişmelerini anlatmak için şiiri kullanmış, sosyal sorunları şiirle ifade etmiş ve gündeme taşımıştır. O dönemde yazdığı şiirlerin birçoğu günümüz sorunlarına da hitap etmektedir (Çoban, 2010). Bu yüzden günümüzde de dilin sınırlarını genişleten, dili üst dil hâline getiren (Elmas, 2010) şairlerin eğitim gibi tüm insanlık sistemini ilgilendiren bir konudan uzak durmalarını gerekmektedir. Tüm bunlardan çıkan sonuç; şairlerin eğitime bakışları, önerileri araştırmaya değer bir konu olduğu için bu araştırma böyle bir amaç çerçevesinde yapılmıştır.

Edebiyatın da eğitimin de konusu insandır. Eğitim yoluyla yetiştirilmek istenen insanın edep, ahlak, nezaket, iyilik ve estetik ile ilgili olumlu özelliklerinin büyük bir bölümü edebiyat alanındadır. Ayrıca edebiyat insanı eğiterek onun belli bir disiplin altına alınmasına katkıda bulunduğu gibi, güzele ulaşma yolunda değiştiren sosyal, toplumsal bir gerçekliktir (Göçgün, 2007). Eğitim ve edebiyat birbirleriyle etkileşim içinde olan, birbirlerini tamamlayan olgulardır (Akkaya, 2010). Bu çalışmanın ortaya çıkmasında temel neden budur. Eğitimle bu kadar yakından bağı olan edebiyatın ve etkili bir dalı olan şiirle ilişkisini şairlerle kurmak hedeflenmiştir.

Eğitim disiplinler arası bir çalışma alanıdır. İnsan faktörü, eğitimde olduğu gibi psikoloji, sosyoloji, felsefe, antropoloji, edebiyat, tarih gibi diğer disiplinlerin de odak noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmada eğitime, genelde edebiyat, özelde ise şair ve şiirlerin penceresinden yaklaşılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda edebiyatın sanat yönünün eğitime yansımalarının ortaya çıkarılması ile tüm eğitim paydaşları açısından eğitime farklı bir bakış açısı kazandırılması hedefi araştırmayı önemli hâle getirmektedir. Böylece eğitim literatürüne şairce görüşler kazandırılmış olacaktır. Bu çerçevede araştırmanın amacı; eğitimi şairlerden şairce anlamaktır. Bu amaçla şairlere aşağıdaki sorular sorularak cevap aranmıştır:

- Şairlerin eğitimin dünü, bugünü ve geleceği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Şairlere göre estetik duyarlığı yüksek, erdemli insan yetiştirmek için eğitim sistemi nasıl tasarlanmalıdır?
- Şairlere göre estetik duyarlığı yüksek, erdemli insan yetiştirmek için öğretmenin vasıfları neler olabilir?
- Şairlerin eğitim sürecinde yer alan; öğrenci, öğretmen, yönetici ve ailelere mesajları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada Őairlerin eğitime ilişkin dűşünceleri nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılarak incelenmiştir. Olgu bilim, bireylerin bir olguya ilişkin yüklediği anlamları ortaya çıkarmaya imkân veren bir desendir (Yıldırım ve Őimřek, 2008). Bu araştırmada eğitim bir olgu olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinden 22 Şair oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan Şairlerin seçiminde karma örnekleme kullanılmıştır. Karma örnekleme, bilgi yüklü durumların seçilmesi için kullanılabilir (Charmaz, 2011, akt. Baltacı, 2018). Bu amaçla araştırmada kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Kartopu örneklemede, zengin veri elde edilecek kişilere yine bu kişileri takip ederek ulaşılmaktadır (Creswell, 2013).

Araştırma kapsamında etkili olduğu ve ayrıca zengin görüş toplanacağı dűřünülen bir Őaire ulaşılmıştır. Ulaşılan ve görüşülen bu Őairin önerdiği diğer Őairlere ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan diğer bir örnekleme ölçüt örneklemedir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Baltacı, 2018). Bu çalışmada ölçüt olarak görüşüne başvurulan Őairlerin Őiire dair eser ya da eserlerinin olmasıdır. Araştırma kapsamında görüş alınan Őairlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan Şairlere ilişkin bilgiler

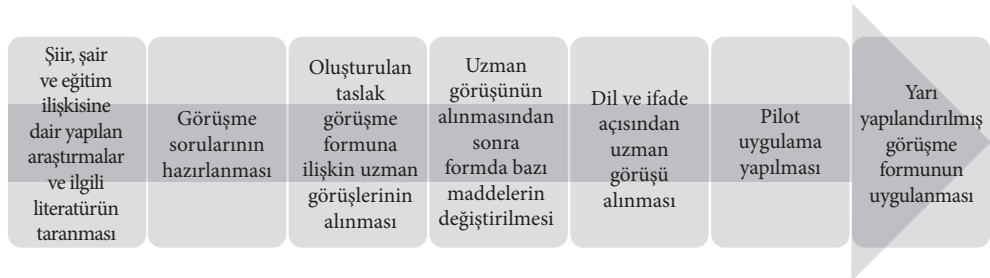
S.N.	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleği	Şairlerin Şiire Dair Çalışmaları
Ő1	Erkek	59	Doktora	Öğretim Üyesi	Çiçekler Üşümesin
Ő2	Erkek	61	Lisans	Editör	Yusuf'un Kuyusu
Ő3	Erkek	64	Lisans	Emekli öğretmen	Huzur Limanı
Ő4	Erkek	39	Lisans	Öğretmen	Bana Tenha Bir Gök Kaldı
Ő5	Erkek	54	Lisans	Öğretmen	Sevmek Karanfil ve Kiraz
Ő6	Erkek	54	Doktora	Öğretmen	Kerkük Şairleri. Antolojisi
Ő7	Erkek	57	Lise	Kamuda görevli	Kuşan Ey Yürek
Ő8	Erkek	48	Lisans	Öğretmen	Türkmençe Sevdalar
Ő9	Erkek	60	Lise	Gazeteci	Yarınlara Gül Çocuk
Ő10	Erkek	62	Lisans	Öğretmen	Gülü İcitime Gönül
Ő11	Kadın	49	Lisans	Yazar-Şair	Aşkın Elif Hâli
Ő12	Erkek	56	Lise	Emekli öğretmen	Kalender'ce Bakış
Ő13	Erkek	65	Ön Lisans	Emekli öğretmen	Yaşamı Aralamak
Ő14	Kadın	47	Lisans	Proje Uzmanı	Büyüklere Şiirler Büyüleyen Hayatlar
Ő15	Kadın	52	Y. Lisans	Öğretmen Yazar	El Yüreği Tutunca
Ő16	Erkek	55	Ön Lisans	Terzi-Yayıncı	Yedi Harf Yalnızlığı
Ő17	Erkek	87	Eğitim Ens.	Öğretmen	Gönül Bahçesi
Ő18	Erkek	54	Y. Lisans	Eğitim Uzmanı	Oyuncaksız Alevin Çiçeği
Ő19	Erkek	46	Lisans	Öğretmen	Tenhalayın Kalbimi
Ő20	Kadın	49	Lisans	Öğretmen	Ayrınlık Kol Geziyor
Ő21	Erkek	64	Doktora	Akademisyen	Yağmur Őarkıları
Ő22	Erkek	83	Lisans	Yazar	Őiirimizde Ana

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubu 22 şairden oluşmaktadır. Araştırmada görüşüne başvuran şairlerin 18’i erkek, 4’ü kadındır. Yaş aralığı 39 ile 87 arasında değişmektedir. Eğitim düzeylerinin lise ve üzeri olduğu; şairlerin yarısının lisans mezunu olduğu görülmektedir. Diğer bir değişken olan şairlik dışındaki mesleğe bakıldığında, çalışma grubundaki şairlerin 15’inin (%68) eğitimle ilgili (öğretmen, akademisyen, eğitim uzmanı) işler yaptıkları görülmektedir. Çalışma grubundaki şairlerin tamamının kullanılan örnekleme yönteminin de gereği olarak şiire dair eseri veya eserleri bulunmaktadır. Şairlerden aydınlatılmış onam formu alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanmadan önce şiir, şair ve eğitimin birbirleriyle olan ilişkisine dair yapılan araştırmalar ve ilgili literatür taranmıştır. Literatür taramasına dayalı olarak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan şairlere ilişkin demografik bilgiler, ikinci bölümde ise şairlerin eğitime ilişkin düşüncelerini almak üzere oluşturulan beş soru bulunmaktadır. Sorular hazırlandıktan sonra eğitim bilimleri alanında çalışan üç akademisyenden ve iki eğitimeci şairden uzman görüşü alınmıştır. Akademisyenler soruları eğitim bilim, şairler de hem eğitim hem de dil açısından incelemişlerdir. Ayrıca son hâli verilen görüşme formundaki sorular, bir şair tarafından anlam değişikliği olmaksızın dil ve ifade açısından gözden geçirilmiştir. Buna göre yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hâli verilerek, bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda soruların anlamları aynı kalırken, ifadeler değiştirilmiştir. İfadeler daha şairlere hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Araştırma için etik kurul onayı alınmıştır (09.04.2020 tarih ve 2020-10 sayılı karar). Görüşme sorularının geliştirilme aşamaları Şema 1’de verilmektedir:

Şema 1. Görüşme sorularının geliştirilme ve uygulama aşamaları



Geliştirilen ve son hâli verilen görüşme formu 21 şaire elektronik posta yoluyla, bir şaire ise normal posta yoluyla gönderilmiştir. Şairlere süre konusunda bir kısıtlama getirilmemiş, sürecin verimli olması için soruları cevaplayıp gönderme süreleri kendilerine bırakılmıştır. Bu süreçte elektronik posta yoluyla ve telefonla süreç kendilerine açıklanmış, gerektiğinde tekrar görüşmeler yapılmıştır. Şairlerin yazılı olarak alınan görüşleri toplam 140 word sayfasından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken öncelikle görüşler kodlanmış ve daha önceden belirlenen temalar altında birleştirilmiştir. Kodlanmış Şair görüşleri tabloladıştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın olgu bilim desenine uygun olarak tabloların altına Şairlerin görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Araştırma kapsamında geçerlik çalışması için uzman görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın i güvenirliğini sağlamak için aşağdaki çalışmalar yapılmıştır: Öncelikle araştırmanın tüm süreçleri (literatür tarama, görüşme formunun hazırlanması, uygulama, analiz) detaylarıyla açıklanmıştır. İkinci olarak, alanda uzman başka bir araştırmacıya eř gözlem yapmak üzere ham veriler verilerek temalar ve kodlanmış görüşler oluşturulması istenmiştir. Eř gözlemci eğitim bilimleri alanında çalışan bir akademisyendir. Bu noktada Miles ve Huberman'ın (1994) nerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş ayrılığı)] \times 100$. Bu çalışmada görülmüştür ki, araştırmacı ile eř gözlemcinin oluşturduğu içerik birbirine oldukça yakındır. Yapılan hesaplama sonucu araştırmacı ile eř gözlemci arasındaki uyulma oranı .90 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arasındaki güvenirliğin %80'den yüksek olmasını kabul edilebilir görmektedir. Eř gözlemci ile bağı temalar konusunda görüş alışverişi yapılarak sonuçlar doğrulanmıştır.

nc olarak araştırmanın sonuçları, araştırmaya katılan Şairlerle paylaşılarak onların görüşleriyle teyit edilmiştir. Son olarak aynı alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Bu bölümde şairlerin eğitime ilişkin düşüncelerinin analizine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

1. Şairlerin eğitimin dünü bugünü ve yarını hakkındaki düşünceleri

İlk olarak şairlere eğitimin dünü, bugünü ve yarını hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Şairlerin bu konudaki görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 2. Şairlerin eğitimin dünü bugünü ve yarını hakkındaki düşünceleri

Tema	Alt Tema	Kodlanmış şair görüşleri	f
Geçmişte eğitim	Olumlu	Geçmişte güzel yol ve yöntemler kullanılırdı (§1, §2, §5, §6, §11, §17)	6
		Köy enstitüleri geçmişin olumlu örneği idi (§13, §17)	2
		Geçmişte öğrencinin başarısı için birliktelik vardı (§11)	1
	Olumsuz	Geçmişte kaynak yetersizliği vardı (§11, §12, §13)	3
		Geçmişin eğitim anlayışında olumsuzlukları vardı (§12, §13)	2
		Eğitimin dününde siyasi boğuşmalarla yitirilen yıllar (§12)	1
		Geçmişte doğulu olmak batılı olmak arasında insanımız kendini kaybetti (§15)	1
		Çok sık bakan değişmesi ve bakanların eğitim kökenli olmaması (§2)	1
		Eğitimin ana unsurları değişti (§10)	1
		Gelecekte eğitim değişecek (§10)	1
Günümüzde ve gelecekte eğitim	Genel değerlendirme	Okulsuz bir eğitim bizi bekliyor (§10)	1
		Eğitim adına her şeyi devletten beklemek hata (§21)	1
	Olumlu	Eğitimde gelecek için umut var (§2, §5, §10, §18)	4
		2023 Eğitim vizyon belgesi olumlu (§4)	1
		Eğitimin ahlaki bir formasyonu var (§7)	1
	Olumsuz	Sık sistem değişimi olumsuz (§13, §14, §15, §16, §17, §21)	6
		Gelişmelere ayak uyduramama (§1, §5, §8, §9, §13, §20)	6
		Etkili bir sistem oluşturulamadı (§1, §13, §16)	3
		Eğitimde sevgi yoksunluğu (§11, §13)	2
		İrfan dünyasında daralma (§1)	1
Temel eğitimde sürekli düzenleme (§1)		1	
Araştırma, özgün eserler ortaya koyma yetersiz (§9)		1	
Dün ve bugün arasında sağlam köprü kuramama (§8)	1		
Öneriler	Yeteneklere göre yönlendirme (§4, §11, §13, §16)	4	
	Geçmiş araştırılmalı (§2, §8, §9)	3	
	Günlük çalışmalar yerine köklü çalışmalara yöneltilmeli (§2, §17)	2	
	Eğitimde bilimsel çalışmalar artırılmalı (§9, §13)	2	
	Gelecek için kitap okumada popülist yaklaşımlardan uzak durulmalı (§9, §13)	2	
	Eğitimde uygulanan ezber duvarı yıkılmalı (§15, §17)	2	
	Eğitimin bugününde kaybolan disiplin ve saygısızlık (§11)	1	
	Telif eserler artırılmalı (§9)	1	

Tablo 2 incelendiğinde şairlerin eğitimin dünü, bugünü ve yarını hakkındaki düşüncelerinin üç temada toplandığı görülmektedir. Bunlar: 1. Eğitimin geçmişi, 2. Eğitimin bugünü ve geleceği, 3. Öneriler. Eğitimin geçmişi hakkında iki alt tema oluşturulmuştur: 1. Olumlu, 2. Olumsuz. Şairler eğitimin dününde, farklı yöntem ve teknikler kullanıldığı (f=6), buna köy enstitüsü örneğinin verilebileceği (f=2) ifadeleriyle eğitimin geçmişine dair olumlu düşün-

celere sahip olmakla birlikte; eğitimin geçmişinde imkânsızlıklar (f=3), anlayışında problem (f=2), siyasi çekişmeler (f=1), doğulu batılı olma kargaşası (f=1) ve sık bakan değiştirilmesi (f=1) gibi olumsuzlukları da dile getirmektedirler. Şairlerin eğitimin dününe ilişkin olumlu düşünceleri olduğu kadar olumsuz da düşüncelerinin bulunduğu görülmektedir.

Eğitimin bugün ve geleceğine ilişkin görüşler üç alt tema altında toplanmıştır. 1. Genel ifadeler, 2. Olumlu görüşler, 3. Olumsuz görüşler. Genel ifadelerde şairler, eğitimin unsurlarının değiştiğini, okulsuz bir eğitime gidildiğini (f=1) ifade etmişlerdir. Olumlu görüşlerde şairler, eğitimin geleceğinden umutlu olduklarını (f=4), 2023 eğitim vizyonunun olumlu olduğunu (f=1) ifade etmişlerdir. Olumsuz görüşlerde şairler, sürekli sistem değişimi (f=6), geçmişe ayak uyduramama (f=6), sistem oluşturamama (f=3), eğitimde sevgi yoksunluğu (f=2) ifadelerini sıklıkla kullanırlarken, 17 farklı türden olumsuzlukları ifade etmektedirler. Şairler eğitimin bugünü ve geleceği hakkında birçok olumsuzlukları ifade etmektedirler. Bu olumsuzluklar sistemsel, insan yetiştirme ve yöntemsel başlıklarında toplanabilir.

Şairlerin eğitim hakkında önerileri de bulunmaktadır. Eğitimin sorunları hakkında oldukça fazla görüşleri bulunan şairlerin yirmi farklı çözüm önerileri de bulunmaktadır. Bunlardan sıklıkla ifade ettikleri çözümler: Yeteneklere göre insan yetiştirme (f=4), köklü çalışmalar yapma (f=3), eğitim konusunda araştırmalar yapma (f=3, f=2), kitap okuma (f=2) ve ezber yöntemlerden kaçınma (f=2) şeklindedir. Diğer çözüm önerileri incelendiğinde; insan yetiştirme biçimleri, insan yetiştirecek öğretmenin idealistliği, öğretmenin yaklaşımları konularını içermektedir. Şairlerin önerileri eğitimdeki sorunları ve çözüm önerilerini de içermesi açısından önemlidir. Eğitimin dünü, bugünü ve yarınına ilişkin şairlerin kendi ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Geçmişte, uzak yüzyıllarda çok güzel yol ve yöntemler kullandık. Sonra geriledik ve unuttuk geçmiş. Bugün sorunlu. Gelecek müphem. Umut mu, her daim var elbette (Ş1)”

“Medeniyet, bilim, teknik, dini eğitim, beşerî eğitim, her alanda çok ileri düzeyde bir medeniyetin topraklarında yaşadık uzun yıllar. Çok ileri düzeyde bir eğitim sistemi içinde yaşıyor-ken nasıl oldu da biz birdenbire yenik düştük, geri planda kaldık, bu sorunun cevabını arayıp bulmalıyız (Ş2)”

“Eğitim açısından dün bugünden iyi, bugün dünü aratır şekilde diyebilirim. Yarın dünü aratmayacak, bugünden daha iyi olacak buna inancım tam (Ş5)”

“Dün ile bugün arasında sağlam köprü kuramadığımız içindir ki; hep düne yanmakta, hayıflanmakta ve maalesef yarınlarla dair umut besleyememekteyiz (Ş8)”

“Bugün Türk İslam dünyasının Avrupa’dan iki yüz yıl geride olması, yeni icat ve keşiflere paralel eğitim alanındaki yetersizlik, araştırma ve inceleme, özgün anlamda fazla eserlerin ortaya konamaması olarak ifade etmek mümkündür (9)”

“Eğitim; eğitim sistemi, öğrenci-veli ve öğretmen sacayağı üzerinde dururdu yakın zamana kadar. Şimdi sanal dünya devreye girdi (§10)”.

“Gerçek bir uygulamayla, herkesin içinde var olan cevheri yeteneklerine göre ortaya çıkaran ve kişiyi öğrenci psikolojisinden alarak hayat boyu öğrenmeyi arzulayan güzel insan yüceliğine erdirebilirsek zannediyorum birçok şeyi düzeltmiş oluruz (§11)”.

“İlkokulda çocuklara insan olmayı, getirdiği yükümlülüklerin öğretilmesi ve öğretmenler saygın olmalı sayılmalı diye düşünüyorum (§12)”.

“Arayış sürecinin bitmemiş olmasının beklenen bir neticesi olarak da sürekli bir belirsizlik, her yıl değişebilen sınav sistemleri ve aşırı bilgi yüklemeye dayanan eğitim müfredatının, eğitimde verimliliği düşürdüğünü, mutsuz gençleri çoğalttığını, eğitim sistemine olan güven-sizliği arttırdığını ve var olan yetenekleri körelttiğini düşünüyorum (§14)”.

“Eğitimin geleceği, üretkenlik ve temel değerlerin özümsetildiği, idealist ve erdem zengini nesiller yetiştirmekle sağlama alınabilir, düşüncesindeyim. Geçmişteki Millî Eğitim Şura kararları taranarak, pedagoğların, düşünürlerin, sosyologların, psikologların, ekonomistlerin ve uygulamanın içinden gelen tecrübeli eğitimcilerin katılımıyla sistemi sil baştan yeniden kurmak, uzun ömürlü bir uygulama niteliği kazandırmak gerekir (§17)”.

“Eğitim için ayrılan bütçe, teknolojik donanım ve ardi ardına yapılan sistem değişiklikleri ile eğitimin kalitesi ne yazık ki ters orantılı olarak gelişmektedir (§20)”.

“Eleştirmek her zaman kolaydır. Nüfusunun neredeyse yarısı eğitim çağına olan bir ülkedir Türkiye. Bu yüzdendir ki “eğitim” bugün itibariyle Türkiye'nin birinci meselesidir. Belki dün de öyle idi. “Dün iyi idi, bugün kötü” tekerlemesinin “yarın” a hiçbir katkısı yok ne yazık ki. Eğitim adına her şey ama her şey devletten, devletin konuyla ilgili bürokratlarından, devletin eğitim kurumlarından bekleniyor ülkemizde. Bekleyelim elbette. Ama ebeveynler de hayata hazırladıkları çocuklarına dair zihnen ne kadar hazırlık yapıyorlar acaba? (§21)”.

Eğitimin ana malzemesi dildir. Dilimizi zenginlikleriyle bilmediğimiz ve öğretmediğimiz takdirde eğitimde başarılı olamazsınız (§22).

Şairlerin kendi ifadelerinden sorun tespitleri ve çözüm önerileri görülmektedir.

2. Şairlerin estetik duyarlılığı yüksek erdemli insan yetiştirme hakkındaki düşünceleri

İkinci olarak şairlere estetik duyarlılığı yüksek erdemli insan yetiştirme hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Şairlerin bu konudaki görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 3. Şairlerin duyarlığı yüksek erdemli insan yetiştirme hakkındaki düşünceleri

S.N.	Şairlerin kodlanmış düşünceleri	f
1	Sanat içerikli dersler sınav telaşlarına kurban edilmemeli (Ő4, Ő9, Ő10, Ő11, Ő16, 19)	6
2	Eğitimcinin vermek istediği kendinde olmalı (Ő13, Ő15, Ő16, Ő17, Ő21)	5
3	Erdem kavramı oğretilmeli (Ő11, Ő13, Ő18, Ő19)	4
4	Tarihi, bilimi, sanatı, edebiyatı ve manevi dokuları daha belirginleştirmeli (Ő2, Ő3, Ő16)	3
5	ocuğa öncelikle insan olduğu ve kültürel değerler oğretilmeli (Ő12, Ő16, Ő20)	3
6	Oğretmenin kendisi inanmalı (Ő5, Ő17, Ő21)	3
7	Test başarısı l olmaktan ıkarılmalı (Ő4, Ő7, Ő18)	3
8	Sadece oğretim esas alınmamalı, eğitim de dikkate alınmalı (Ő5, Ő9)	2
9	Dildeki kirlenme temizlenmeli (Ő3, Ő22)	2
10	Oğrencilere bilme, anlama, sorgulama, analiz etme durumları zmletilmeli (Ő9, Ő18)	2
11	Oğretmene gereken değer verilmeli (Ő5, Ő17)	2
12	Başarı yeniden tanımlanmalı (Ő18, Ő19)	2
13	Okullar toplum merkezleri olarak tasarlanmalı (Ő9, Ő13)	2
14	Sadece birey değil, toplum ve sistem de erdemli olmalı (Ő18, Ő21)	2
15	Eğitim alışanlarının niteliği artırılmalı (Ő6)	1
16	Eğitimin ğrencinin hissettiği yüksek hedefleri olmalı (Ő5)	1
17	Eğitim sistemi kopyala yapıştır mantığından kurtulmalı (Ő8)	1
18	Ezberci anlayıştan vazgeçilmeli (Ő9)	1
19	Eğitimde ileri ülkeler incelenmeli (Ő9)	1
20	Estetik yönden gelişmiş okul mekânları tasarlanmalı (Ő13)	1
21	Oğrencide ve oğretimde ielleştirilmiş bir sevgi saygı olmalı (Ő13)	1
22	Sistemde sürekli değişikliğe gidilmemeli (Ő14)	1
23	Eğitimde nasihatten vazgeçilmeli (Ő18)	1
24	İnsan bilişsel, duygusal ve ruhsal zeklar çerçevesinde yetiştirilmeli (Ő18)	1
25	Kullanılan teknoloji millî, manevi değerlerimizle uyumlu hâle getirilmeli (Ő20)	1

Tablo 3 incelendiğinde duyarlığı yüksek erdemli insan yetiştirme hakkında Şairler yirmi beş öneri geliştirmişlerdir. Bunlardan ifade edilme sıklığı (f) bakımından ne çıkan düşünceler: Sanat derslerinin sınav telaşına kurban edilmemesi (f=6), eğitimcinin vermek istediğinin kendisinde olması (f=5), erdem kavramının oğretilmesi (f=4), tarihi, bilimi, sanatı, edebiyatı ve manevi dokuları daha belirginleştirmek (f=3), çocuğa insan olmayı, kültürel değerleri oğretmek (f=3), oğretmenin kendisinin inanması (f=3), ölçmede testten uzaklaşma (f=3). Bununla birlikte eğitimin ihmal edilmemesi (f=2), oğretmene gereken değerin verilmesi (f=2), başarının tekrar tanımlanması (f=2), sistemin erdemli olması (f=2) nerileri ne çıkmaktadır. Şairlerin duyarlığı yüksek erdemli insan yetiştirme hakkında kendi ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“İnsana bilgiyi taşımaya çalışan değil, insanı bilgiye taşıyan bir anlayış. Severe kat edeceği yollar inşa ederek insanı bilgiye taşıyan bir sistem. Sevdirek. Duyularını çalıştırarak, aktif bir akulla kalbine yükselen bir insan profili için eğitimi en etkili vasıta bilen bir yönetim tarzı (Ő1)”.

“Tarihi, bilimi, sanatı, edebiyatı ve manevi dokuları daha belirginleştirerek, gençlerin ilgilerini bu manada genişletmeli, erdemli topluma giden yolda yaşayacakları heyecanı, coşkuyu artırmalıyız (Ő2)”.

“Sanat içerikli derslerin, sınav telaşlarına kurban edilmediği, atölye ve öğrenme ortamlarının uygun ölçülerde tasarlandığı, öğretmenin, öğrenci ve velinin motivasyonu için ideal zeminin oluşturulduğu bir eğitim sistem (§4)”.

“Öğretimin esas alındığı eğitimin sadece dolgu malzemesi yapıldığı bir sistemde erdemli insan yetiştirmekten bahsedilemez. Yüz metre koşusuna yönlendirilip maratoncu olma idealleri köreltilen kuşaklar ancak test çözüp kısır başarıların peşinde koşabilirler (§5)”.

“Estetik kazanımlar, içlerinde ruhu besleyecek olan bazı olmazsa olmazları barındırırlar. Bu sebeple eğitim sisteminin hamuru, şüirden resme, müzikten dans eğitimine kadar sanatın her alanıyla mayalanmalıdır (§11)”.

“Önce doğanın güzelliklerini içinde barındıran bir okul derdim. Sanat sınıfları, kütüphaneler, aydınlık sınıflar (cam kenarlarında sardunyalı) ve ayrıksılık oluşturmayacak idareci odaları. Ve öğretmenler: Güleç yüzlü, güleç yürekli erdemli eğitimciler. Öğrenci daha okulun kapısından girerken duymalı özgürlüğün kokusunu. Saygı sevgi görürken, karşılığında öyle olmayı istemeli. Önünü iliklerken üstünde bir baskı hissetmemeli öğrenci (§13)”.

“Öğretmenin akademik bilgisi dışında bir ya da birkaç meziyeti daha olmalıdır. Öğretmen sanata, sporla yakından ilgilenmelidir. Sanatın herhangi bir dalında ruhu incelmelidir (§15)”.

“İnsani değerlerimizin ön planda olduğu, sanatın ve nezaketin iç içe geçtiği, öğrencinin özel yeteneklerinin keşfedildiği bir alan yaratılmalı (§16)”.

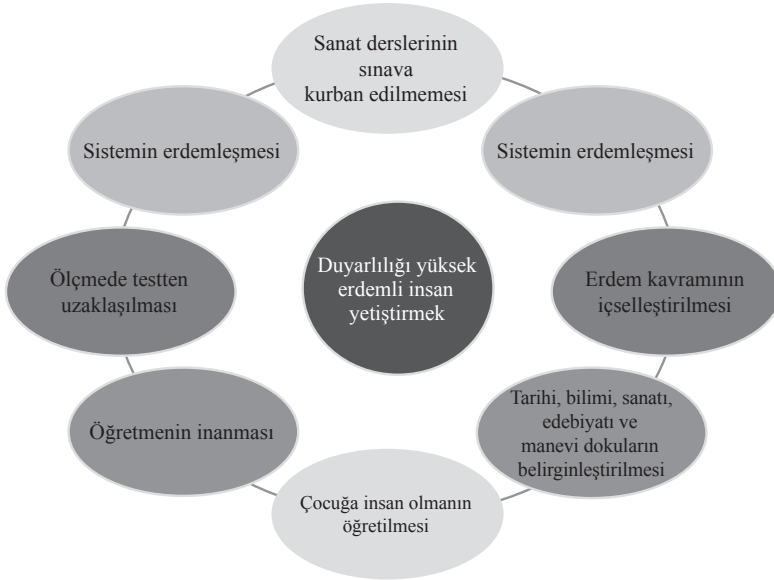
“Erdemli aile, erdemli iktisadi hayat, erdemli hukuk ve adalet sistemi, erdemli eğitim sistemi, erdemli siyaset, erdemli ilahiyat, erdemli sanat gibi öncelikle olarak bu kurumlara odaklanarak kurumsal erdem tasarımı önemlidir (§18)”.

“Sistem sahte rapora imza atabilen bir doktoru, izinli sayılabilmek için rapor almaktan rahatsızlık duymayan bir memur varsa, bu duruma göz yuman ve hatta bunu teşvik eden aile ve yöneticiyi, imamı, müftüyü, öğretmeni, hâkimi, savcıyı, siyasetçiyi bu konudan rahatsızlık duymadan benzer kararlara imza atanları ayıplayan bir toplum algısı ve öncelikle buna engel olacak bir erdemli sistem tasarımı yoksa sorun sistem sorunudur (§18)”.

“Estetik duygusu ancak bu alandaki eserleri tanımakla verilebilir. Tarihimiz estetik şaheserlerle bezenmiş bir anılar defteri gibi. Bir esere bakarsan o taş yapının ötesindeki estetiğe vurgu yapacak donanımda olan öğretmenlerimizin sayısı artacak ki çocuklar da bundan kendilerine düşen payı alsın (§19)”.

“Attığımız tohum ne ise onun meyvesini yeriz. Teknolojik gelişmeleri hayatımıza, eğitimimize elbette dâhil edeceğiz. Ancak bunu yaparken kullanım alanları belirlenirken muhakkak millî, insani ve ahlaki değerlerimizle uyumlu hale getirmeliyiz (§20)”.

Şairlerin duyarlılığı yüksek erdemli insan yetiştirme hakkındaki ifadeleri olduğu gibi verilmiştir. Şairlerin duyarlılığı yüksek, erdemli insan yetiştirmek hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular dikkate alındığında ortaya çıkan şema aşağıda verilmektedir:

Őema 2. Őairlerin duyarlıđı yüksek erdemli insan yetiŐtirmek hakkındaki dűŐnceleri

Őema 2 Őairlerin görűŐlerinin görsel hâlini ifade etmektedir.

3. Őairlerin estetik duyarlıđı yüksek, erdemli insan yetiŐtirmek için öđretmenin sahip olması gereken özellikleri hakkındaki dűŐnceleri

Üçüncü olarak Őairlerden estetik duyarlıđı yüksek, erdemli insan yetiŐtirmek için öđretmenin sahip olması gereken özellikleri hakkındaki dűŐnceleri sorulmuŐtur. Őairlerin bu konudaki görűŐlerine iliŐkin bulgular aŐađıda verilmiŐtir:

Tablo 4. Őairlerin estetik duyarlıđı yüksek, erdemli insan yetiŐtirmek için öđretmenin sahip olması gereken özellikleri hakkındaki dűŐnceleri

S.N.	Tema	Kodlanmış Őair görűŐleri	f
1	Bilgi	Entelektűel bir donanıma sahip olma (Ő2, Ő5, Ő11, Ő13, Ő14, Ő15, Ő16)	7
2		Kendini bilme (Ő11)	1
3	Tutum	Öğrenciye rol, model olma (Ő2, Ő4, Ő8, Ő10, Ő12, Ő14, Ő15, Ő17, Ő20, Ő21)	10
4		Okuyan, kendini geliştiren olma (Ő8, Ő9, Ő13, Ő14, Ő15, Ő19)	6
5		Öğretme aşkı (Ő5, Ő8, Ő15, Ő16, Ő18)	5
6		Tahamműl ve sabır sahibi (Ő5, Ő10, Ő11, Ő12)	4
7		İdealist (Ő4, Ő8, Ő18, Ő21)	4
8		Hayatın öğrencisi (Ő5, Ő8, Ő9, Ő15)	4
9		İnsan sevgisi (Ő5, Ő11, Ő12, Ő15)	4
10		Maddi değil manevi beklenti içerisinde (Ő8, Ő16, Ő21)	3
11		Kendilerini erdem medeniyetinin varisleri hissetme (Ő2, Ő13)	2
12		Erdemsel yetkinlik (Ő17, Ő18)	2
13		Sanatın herhangi bir dalıyla ilgili (Ő15, Ő18)	2
14		Gelenekle güçlü bağları olma (Ő2, Ő6)	2
15	Beceri	Aklı kullanabilme (Ő1, Ő2, Ő3, Ő13)	4
16		Duygularını kullanabilme (Ő1, Ő3, Ő17)	3
17		Kalbe hitap etmeyi bilme (Ő1, Ő4, Ő11)	3
18		Öğrencinin dilini ve idrakini anlama yeti ve basireti (Ő5, Ő6)	2
19		Türkçeyi güzel kullanabilme (Ő22)	1

Tablo 4 incelendiğinde estetik duyarlılığı yüksek, erdemli insan yetiştirmek için öğretmen hakkında şairler üç tema (bilgi, tutum, beceri) altında yirmi dört özellik belirtmektedirler. Bunlardan ifade edilme sıklığı (f) bakımından öne çıkan düşünceler: Bilgi temasında; entelektüel bir donanıma sahip olma (f=7). Tutum boyutunda; öğrenciye rol, model olma (f=10), okuyan, kendini geliştiren olma (f=6), öğretme aşkı (f=5), tahammül ve sabır sahibi (f=4), idealist (f=4), hayatın öğrencisi insan sevgisi (f=4), maddi değil manevi beklenti içerisinde (f=3). Erdemsel yetkinlik (f=2). Sanatın bir dalıyla ilgili (f=2). Beceri boyutunda; Akli kullanabilme (f=4), Duygularını kullanabilme (f=3), Kalbe hitap etmeyi bilme (f=3), Öğrencinin dilini ve idrakini anlama yeti ve basireti (f=2), Türkçeyi güzel kullanabilme (f=1). Estetik duyarlılığı yüksek, erdemli insan yetiştirmek için öğretmen hakkında şairlerin kendi ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Sevdiren, nefret ettirmeyen. Önce okuyan, sonra oku diyen. Kalbe hitap etmeyi bilen. Akli kullanmayı maharet hâline getirmiş. Duyularından tebessümler gönderen. Böyle bir öğretmen işte (Ş1)”.

“Bence ideal öğretmen; dili güzel kullanmasının yanında, beşerî ilişkileri de güçlü olan insandır. İdeal öğretmen teknolojinin mağlup edemediği yegâne değer insan kalbi olduğunu ve o kalbin bir yansıması olan sanat eserlerinin erdemli insana yol olduğunu bilen öğretmendir (Ş4)”.

“Önce samimi ve idealist olmalı bir öğretmen. Mesleğini büyük bir aşkla, sevgiyle ifa etmeli. Kendini sürekli yenilemeli. Duruşuyla, bakışıyla ve yaşantısıyla çocuklara örnek olmalı. Öğrencisinin derdiyle dertlenmeli. Maddi değil manevi beklentileri olmalı (Ş8)”.

“Lisan-ı hâl lisan-ı kâlden evladır. Öğretmenin etkili olması için anlattığı hâlin kendinde bulunması gerekir (Ş10)”.

“Bana öğretmenini söyle sana kim olduğunu söyleyeyim. Öğretmen önce gönüllere girebilme başarılabilmelidir. Hülâsa bir öğretmen sevgisi ve şefkati kadardır (Ş11)”.

“Öğrencileri şiire yakın kılmalı. Dersin bir arasında güzel bir şiirin dallarında dolaşmak yorulan beyinleri biraz da olsa rahatlatacaktır (Ş13)”.

“Toplumdaki her yanlıştan kendisinin ve meslektaşlarının sorumlu olduğunun bilincinde olmalı. Bu kadar kötülüğü yetiştiren kim/ler? (Ş16)”.

“İlla da öğretmen adayı, örnek(model) öğretmenler gözetiminde, özgün bir ortamda yetiştirilmeli, özel bir statüye kavuşturulmalı (Ş17)”.

“Sanat ruhu olmayan bir mimarın tasarımı kuru bir binadan ibaret kalacaktır. Sanat ruhu olmayan bir öğretmenden de insanın inşasını bekleyemezsiniz (Ş18)”.

“Öğretmen yetiştirmek, aslında insan inşasında çalışacak bir sanatkâr, bir mimar yetiştirmektir. Dolayısıyla, yüksek estetik ve erdem duygusunun ilk tasarımı sisteme öğretmenli yapacak öğretmenlere kazandırılmalı desteklenmelidir. Ancak bu erdem algısı asgari müşterekler düzeyinde evrensel olduğu kadar evrensellikle barışık millî ve yerli bir akulla gerçekleştirilmelidir (Ő18)”.

“Bir öğretmenin merak, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, sanatsal ruh ve aklı, yeneden birey ve toplum kurabilme idealizmi ve liderlik özellikleri bulunmak zorundadır. Hayata anlam verebilmeli, şiirsel olarak her insanı bir tuval olarak görüp, bir nakkaş edasıyla yetiştirdiği öğrenciler üzerinde imzası bulunmalıdır (Ő18)”.

Yukarıda şairlerin estetik duyarlığı yüksek, erdemli insan yetiştirmek için öğretmen özellikleri hakkındaki ifadeleri olduğu gibi verilmiştir. Estetik duyarlığı yüksek, erdemli insan yetiştirmek için öğretmenlerin özellikleri hakkında şairlerin görüşleri dikkate alındığında ortaya çıkan şema aşağıda verilmektedir:

Şema 3. Estetik duyarlığı yüksek, erdemli insan yetiştirmek için öğretmenlerin özellikleri hakkında şairlerin görüşleri

Estetik duyarlığı yüksek, erdemli insan yetiştirmek için öğretmen özellikleri			
Tutum		Beceri	Bilgi
Öğrenciye rol model olma	Okuma ve kendini geliştirme	Aklını kullanabilme	Entelektüel bir donanıma sahip olma
Öğretme aşkı	Tahammül ve sabır sahibi	Duygularını kullanabilme	
Sanata ilgili, hayatın öğrencisi	İdealist	Öğrenciyi tanıma, kalbine hitap etmeyi bilme, gönle girebilme	
İnsan sevgisi	Maddi değil manevi beklenti	Erdemsel yetkinlik	

Şema 3 şairlerin görüşlerinin görsel hâlini ifade etmektedir.

4. Şairlerin Öğrenci, Öğretmen, Yönetici ve Ailelere Mesajları

Dördüncü olarak şairlerden öğrenci, öğretmen, yönetici ve ailelere mesajları hakkındaki ifadeleri sorulmuştur. Şairlerin bu konudaki görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 5. Şairlerin öğrenci, öğretmen, yönetici ve ailelere mesajları

S.N.	Kategori	Kodlanmış şair görüşleri	f
1	Öğrencilere	Talebe olmalı (§5, §12, §17, §21)	4
2		Okumalı (§5, §8, §13, §17)	4
3		Hayal kurmalı ve hayalleri için mücadele etmeli (§4, §13, §17)	3
4		Kendilerine bir yol haritası çizmeli (§2, §13)	2
5		Kendini düzgün ifade etmeli (§2, §13)	2
6		Popüler kültürün hizmetinde olmamalı (§2)	1
7		Zamanını güzel kullanmalı (§8)	1
8		Önce insan olmalı (§11)	1
9		Öğretmeni sevmeli (§16)	1
10		Türkçe'ye sahip çıkmalı (§22)	1
11	Öğretmenlere	Sevgi dilini kullanmalı (§9, §11, §16, §17)	4
12		Gönülleri sevgiyle imar etmeli (§4, §13)	2
13		Öğrencilere bir kuyumcu titizliğinde yaklaşık mücevheri ortaya çıkarmalı (§10, §18)	2
14		Kendilerini bir memur olarak görmemeli (§5, §17)	2
15		İyi bir model olmalı (§8, §17)	2
16		Bulan bir öğretmen olmalı (§1)	1
17		Başarıyı testlerde aramamalı (§4)	1
18		Özlük, sözlük, gözlük üçgeninde dolaşmamalı (§5)	1
19		Altın nesiller yetiştirme bilincinde olmalı (§8)	1
20		Öğrettiğinden haz almalı (§12)	1
21		Kendilerini sürekli yenilemeli (§13)	1
22	Yöneticilere	Veli, öğretmen, öğrenci üçgeninde görev yapma bilincinde olmalı (§17, §21)	2
23		Kaynaştıran bir yönetici olmalı (§1)	1
24		Sorumluluğu emanet kabul etmeli (§4)	1
25		Bir eğitici olduklarını unutmamalı (§5)	1
26		Motivasyon aşılmalı (§5)	1
27		Sevgi dilini kullanmalı (§9)	1
28		Öğretmenin insan olduğunu unutmamalı (§10)	1
29		Başarıyla gurur duymalı, başarısızlığı kendinde bilmeli (§12)	1
30		Okuma alışkanlığı olmalı (§13)	1
31		Türkçe'ye sahip çıkmalı (§22)	1
32	Ailelere	İlgi, güven ve sevginin tılsımlı bir ilaç olduğu bilinmeli (§8, §9, §13)	3
33		Kucaklayan bir aile olmalı (§1, §13)	2
34		Çocukların mutluluğu ve ay-yıldızın ikbali için çalışmalı (§4, §21)	2
35		Öğretmeni aileden biri görmeli (§5, §16)	2
36		Çocuklarını yarış atı gibi görmemeli (§5)	1
37		Çocuklarını rekabetçi ve ihtiras sahibi kılmamaları (§5)	1
38		Çocuklarını başka çocuklarla kıyaslamamalı (§8)	1

Şairlerden öğrenci, öğretmen, yönetici ve ailelere mesajları incelendiğinde (Tablo 5) ifade sıklığına göre öne çıkan ifadeler şöyledir: Şairlerin öğrencilere mesajları: Talebe olmaları (f=4), okumaları (f=4), hayal kurmaları ve hayalleri için mücadele etmeli (f=3), kendilerine bir yol haritası çizmeli (f=2), kendilerini düzgün ifade etmeleri (f=2). Şairlerin öğretmenlere mesajları: Sevgi dilini kullanmaları (f=4), Öğrencilere bir kuyumcu titizliğinde yaklaşık mücevheri ortaya çıkarmaları (f=2), Kendilerini bir memur olarak görmemeleri (f=2), İyi bir model olmaları (f=2). Şairlerin yöneticilere mesajları: Veli, öğretmen, öğrenci üçgeninde

görev yapma bilincinde olmaları (f=2). Şairlerin ailelere mesajları: İlgi, güven ve sevginin tılsımlı bir ilaç olduğunu bilmeleri (f=3), Kucaklayan bir aile olmaları (f=2), Çocukların mutluluğu ve ay-yıldızın ikbali için çalışmaları (f=2), Öğretmeni aileden biri görmeleri (f=2). Şairlerden öğrenci, öğretmen, yönetici ve ailelere mesajları hakkında kendi ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Öğrencilerden oluşan gençliğin kendisine yeni bir yol haritası çizmesi gerekir. Az okuyan, anlatımı bozuk, kendini ifade etmede zorlanan, ülkede ve dünyada yaşanan gelişmelere ilgisiz, bir genç kesimin varlığı, popüler kültürün hizmetine sanki kendini adanmışçasına duyarsız kalmaları kabul edilemez (2)”

“Öğrenci talebedir. Öyle olmalıdır. Tecessüs sahibi kılınmalıdır. Öğretmen bir memur değildir. Özlük-sözlük ve gözlük üçgeninde dolaşmamalıdır. Yöneticiler aslen kendilerinin de bir eğitici olduğunu hiç unutmamalıdır. Motivasyon aşılamalıdır. Velilere gelince, çocuklarını yarış atı yapmamalıdır. Rekabetçi ve ihtiras sahibi kılmamalıdır. Öğretmeni aileden biri gibi görmelidirler (Ő5)”

“Öğrenci: Kaftıyedir. Öğretmen Şiirin Felsefesidir. Yönetici Şiirin bütünlüğüdür. Aileler Şiirin Sahibidir (Ő6)”

“Öğrenci; Yarın “keşke” dememek için telafisi olmayan vaktini en güzel şekilde değerlendir. Öğrenmek için en verimli çağın kıymetini bil. Oku! Oku! Oku... Ok yайдan çıkmadan, gündüz geceye dönmeden, gözlerinin ferisi sönmeden oku. Öğretmen; Meçhul yarınlarımıza umut mayalamak, altın nesiller yetiştirmek senin elinde. Bu ülkenin yarınları senin elinde şekillenecek. İyi bir model olduğunu unutma. Yönetici; Bir bahçıvan edasıyla toprağı incitmeden, tohumu yaralamadan; ayrıık otlarını itinayla temizleyip sevgiyle suladığın gül bahçesini te-bessümle yaşat ki; toprak nefes alsın, tohum özgürce yetişsin. Aile; İlgi, güven ve sevginin tılsımlı bir ilaç olduğunu unutma. Çocuğunu başka çocuklarla kıyaslama (Ő8)”

“Öğretmen, öğrenci, yönetici ve aileler sevgi diline hâkim olmalıdır. Öğrenciyi kazanmak zor, kaybetmek kolaydır. Eğitimli, iyi bir insan olmak için sadece öğrenci değil öğretmen, idareci ve aileler çalışmalılar (Ő9)”

“Öğrencinin çocuk veya genç olduğunu unutmayalım. Öğretmenin melek değil insan olduğunu unutmayalım. Aileler samimiyetle eğitime katılmalıdır. Yöneticiler, bu üç unsur arasındaki ahengi sağlamalıdır (Ő10)”

“Öğrenciye; önce insan ol, Öğretmene; önce sevgi ol, Yöneticiye; önce adil ol, Aileye; önce şefkat ol demek isterdim (Ő11)”

“Öğretmen, ana-baba yarısı, sevgi, hoşgörü, özveri ve şefkat pınarıdır. Şair ne diyor? “Ben her işin başı sevgi diyorum/ Sevince dünya güzel yaşamak iyi diyorum.” Sevgisiz ne din ne başarı ne mutluluk ne de eğitim olur (Ő17)”

“Velilerin, günümüzde çocuklarını el bebek- gül bebek yetiştirmeleri, eğitimin önünde önemli bir engeldir. Çocuklarına aşırı biçimde düşkün ve payanda olan veliler, onlara iyilik yerine kötülük ettiklerinin farkında değiller (Ş17)”.

“Öğrenci: Hiçbir zaman geleceğin size emanet edileceğini unutmadan adımlarınızı atın. Öğretmen: Öğrencilerinize bir kuyumcu titizliği ile yaklaştığınız müddetçe ortaya çıkacak mücevher sizin eseriniz olacaktır. Yönetici: Bir orkestra şefi hassasiyeti ile uyumu sağladığınız zaman mükemmel bir beste armağan edeceksiniz insanlığa. Aile: Eğitimin en önemli ayağı olan sizler; sağlam adım attıkça çocuklarınız da size ayak uyduracak ve geleceğe emin adımlarla yürümek mümkün olacaktır (Ş19)”.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitimi şairlerden anlama amacıyla olan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Şairlerin eğitimin dünü, bugünü ve yarını konusundaki görüşleri analiz edildiğinde; dünü hakkında olumsuz ve daha çok olumlu görüşler olduğu, bugün ve gelecek içinse oldukça farklı fikirlerin olduğu, olumsuzlukların ve çözüm önerilerinin bir arada olduğu görülmektedir. Şairler eğitimin bugünü ve geleceği hakkında birçok olumsuzluğu ifade etmektedirler. Bu olumsuzluklar sistemsel, insan yetiştirme ve yöntemsel başlıklarında toplanabilir.

Görüşlerine başvurulmuş şairlere göre eğitimin dünü/geçmiş iyi araştırılmalı ve olumlu örnekler alınmalıdır. Bugün ve gelecek için eğitim adına yapılacak çalışmalar planlanmalıdır. Köklü eğitim araştırmaları ve çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Sistemin sık değişmemesi gerekmektedir. İdealist ve inanmış öğretmen yetiştirmek gerekmektedir. Eğitim için velilerin de sorumluluk alması gerekmektedir. Eğitimin önemi konusunda herkes hemfikir, bu nedenle durumun fırsata çevrilmesi gerekir. Şairlerin eğitimin bugünü ve geleceği konusundaki olumsuz görüşleri ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla (Deveci ve Aykaç, 2018; Gedikoğlu, 2005; Kutlu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Yeşil ve Şahan, 2015) benzerlik göstermektedir. Şairlerin görüşleriyle ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği temel konu; eğitimde sistem ve uygulama sorunlarıdır.

Şairler sık sık sistem değişikliğini eğitimde olumsuz olarak algılamaktadırlar. Benzer şekilde Doğan (2005), bu konuya dikkat çekerek bu durumun Türkiye’de olduğu gibi dünyada da böyle olduğunu vurgulamaktadır. Oysa sistem üzerinde sık sık değişime gidilmemesi gerekmektedir (Yeşil ve Şahan, 2015).

Şairlerin önerilerinden birisi de ezberci eğitim sisteminden uzaklaşmak gerektiğidir. İlgili literatürde de ezberci eğitim sistemine yönelik eleştiri oldukça fazladır (Sekin, 2008; Taşdelen, 2012b; Turan, 2006; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Ezberle yürütülen bir dersin öğrenilmesinin çok zor olduğu (Turan, 2006) ve öğrenciyi pasifleştirdiği (Taşdelen, 2012b) dikkate alınırsa şairlerin bu konudaki önerileri yerinde görülmektedir. Şairlerin önerileri eğitimdeki sorunları ve çözüm önerilerini de içermesi açısından önemlidir. Geçmiş dönemlerde yaşayan şairler

de bu sorunları dile getirmektedirler. Ziya Paşa; “*eğitimde doğru sistemler ve doğru yöntemler kullanılmalı*” (Kana, 2010) Şeklindeki görüşleriyle bu araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş Şairleri ve araştırmaları teyit etmektedir. Şairlerin eğitim konusunda araştırma yapılmasını köklü bir eğitim sistemi kurulması konusunu Mehmet Âkif Ersoy “*Eğitim-öğretim bir milletin vazgeçilmezidir. İnsanlar yalnız bugüne değil, geleceğe göre de yetiştirilmelidir. Eğitimde başarılı ülkeler örnek alınmalıdır*” Şeklindeki düşünceleriyle (Elmas, 2010) desteklemektedir.

Bir Şairimizin “*dil olmadan eğitim olmaz*” ifadesiyle eğitimde dilin önemi vurgulanmaktadır. Ana dili eğitimi ve öğretiminin önemine dikkat çeken Demir ve Yapıcı (2007) bu konunun tüm alan uzmanlarıyla çalıŐılması gerektiğini ifade ederek bu Şairin görüşünü desteklemektedir.

Şairlerin duyarlığı yüksek erdemli insan yetiştirmek hakkındaki düşünceleri incelendiğinde, Şairler, sanat derslerinin sınava kurban edilmemesi, eğitimcinin hal diliyle kal dilinin aynı olması, erdem kavramının içselleŐtirilmesi, tarihin, bilimin, sanatın, edebiyatın ve manevi dokuların daha belirginleŐtirilmesi, çocuğa insan olmanın öğretilmesi, öğretmenin inanması, testin tek ölçme aracı olmaktan çıkarılması, sistemin erdemli olması sonucuna ulaŐılmaktadır.

Şairlerin görüşleri incelendiğinde sanat derslerinin yapılması konusu öne çıkan görüştür. İlgili literatürde yer alan bulgular ile Yazar, Aslan ve Şener’in (2014) yaptıkları araştırmada tespit ettikleri “*sanat dersleri olmasa da olur*” sonucu ve Özsoy’un (2003) ilk ve ortaöğretim kurumlarında sanat eğitimine inanılmadığına ilişkin düşünceleri bu sonucu desteklememektedir. Ancak sanat eğitiminde yoksunluğun hayal gücünden, yaratıcılıktan, düşünme gücünden uzaklaşmak olduğu (Türe, 2007), bir sanat eğitim politikasının oluşturulması gerektiği (Özgenç, 2011) bu araştırmanın sonucunu teyit etmektedir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş Şairler duyarlığı yüksek erdemli insan yetiştirmek için tarihin, bilimin, sanatın, edebiyatın ve manevi dokuların daha belirginleŐtirilmesine ve eğitimin önemine özellikle dikkat çekmektedirler. Tarihte öne çıkan Őairlerimizin de benzer düşünceleri bulunmaktadır: Eğitim ile öğretimin amaçlarını birbirinden ayıran Ziya Gökalp (1964), aynı zamanda eğitime insanın sosyalleşmesi olarak bakmakta ve eğitimin amacıyla ilgili sorulara: “*Terbiyenin gayesi millî fertler yetiştirmektir. Millî fertler yetiştirmek ise doğrudan doğruya ‘millet yapmak’ demektir. Bununla beraber hakiki ferdiyetler de ancak bu millî fertlerdir; çünkü, fert, ancak millî kültürün temsilcisi olduğu zaman, bir şahsiyete sahiptir*” cevabını vererek eğitimin millî olması gerektiğini, böylece millî vicdanın oluŐabileceđini, bunun için de okullarda millî dil ve tarih, İslam esasları ve tarihi, matematik ve tabiat ilimleri ve yabancı dil derslerine öncelik verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Altın, 2010). Yine Ziya Paşa “*eğitimin kazandırdığı kültür millî olmalı*” (Kana, 2010) diyerek araştırma kapsamındaki Şairlerle aynı düşüncelyi paylaşmaktadır.

Estetik duyarlılığı yüksek, erdemli insan yetiştirmek için öğretmenlerin özellikleri hakkında şairlerin görüşleri incelendiğinde şairler, öğretmen özelliklerini bilgi, tutum ve beceri alt boyutlarında belirtmişlerdir. Bu boyutlar incelendiğinde ortaya çıkan öğretmen özellikleri şunlardır: Entelektüel bir donanıma sahip ve öğrenciye rol model, okuyan, kendini geliştiren, öğretme aşkıyla dolu, tahammüllü ve sabırlı, idealist, insan sevgisi dolu, manevi beklenti içerisinde, erdemsel yetkinlikte, sanata ilgili, aklını ve duygularını kullanabilen, gönüllere giren, öğrenciyi tanıyan, dilini doğru kullanabilen.

Şairlere göre öğretmen özelliklerinden okuma, kendini geliştirme, çok yönlü gelişim, idealist bir tutum, entelektüel bir donanım (okuryazarlık) öne çıkmaktadır. Şairler öğretmenlerin okumalarını önermektedirler. Öğretmenlerin okumaları konusunda yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenler arasında okuma oranları düşük görülmektedir (Aral ve Aktaş, 1997; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Yılmaz, 2002; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). Bu konuda güncel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Şairlerin dikkat çektikleri başka bir konu öğretmenlerin çok yönlü (hayatın öğrencisi, entelektüel bir donanıma sahip) yetişmeleridir. Şairlerin altını çizdiği diğer bir konu da öğretmenlerin idealist bir tutum içerisinde olmalarıdır. Şairlerin bu görüşünü Yazıcı (2016); “*öğretmenle idealist öğretmen arasındaki farkın kapanması eğitim sisteminin başarısı için gereklidir*” diyerek desteklemektedir. Topçu da (2016) idealist öğretmen özelliklerini; “*balını bin bir zorlukla yapan ve başkasına sunan arı, tahammül etmeyi bilen, seven, ruh yapısının sanatkârı, ilmin hakikat olduğu için hayranı, dünyanın en büyük mesuliyetine sahip, “büyük idealci”, ruhta doğabilecek her tür sakatlığın mesulü*” olarak belirleyerek araştırma kapsamında görüşüne başvurulmuş şairleri desteklemektedir.

Şairlerin eğitime ilişkin görüşlerinde öne çıkan mesajlar; ilmin önemi, özgün, erdemli insan yetiştirme, sevgi, saygı, hedef, eğitimin bir dava olduğu, eğitimde maddi değil manevi beklenti, eğitime adanmışlık, öğretmenin rol model olması, insanın özündeki cevherin öne çıkarılması, eğitim ve olgunluk ve bilgeliktir. Tüm bu mesajlar eğitimde fedakârlığı, adanmışlığı, davayı, bilgeliği işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında 22 şairle görüşülmüştür. Araştırmanın başlığı da onlardan gelen görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Türkiye'nin farklı şehirlerinde yaşayan çalışma grubundaki şairlerin yaş ortalaması 60 civarındadır. Bu ortalama ile şairler X ve kısmen Y kuşakları içinde yer almaktadır. Ancak eğitime ilişkin görüşleri oldukça güncel ve gelecek odaklıdır. Bu durum şairlerin sanatçı ruhlı olmasından kaynaklanabilir. Bir asır önce yaşamış millî şairimizin de eğitime ilişkin görüşlerinin bugünün sorunlarına nasıl da çözüm olduğu ortadadır. Araştırmanın sonuçları bağlamında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Eğitim konularında şairlerden yararlanılması için eğitim adına yapılan her türlü toplantıya şairler de davet edilebilir ve görüşleri alınabilir.
- Eğitimin geçmişi hakkında araştırmalar yapılarak tüm zamanları kapsayan köklü eğitim sistemi çalışmaları yapılabilir.

- Eğitimde sistem deđiŐiklerine sistemden etkileneceklerin görüşleri alınarak gidilebilir.
- Sanat derslerinin önemi konusunda aile ve öğretmenlere farkındalık çalışmaları yapılabilir.
- Eğitim sistemine ahlaki değerler kazandırabilmek amacıyla ahlak ve erdem konularında farkındalık oluşturacak çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmaya katılan Şairlerin görüşleri ışığında  ğretmen yetiştirmede dikkat edilmesi gereken konular; entelektüel donanım+öğretmenlik sevgisi ve öğretme aşkı, sanatsal duyarlılık ve estetik+rol model olabilecek liderlik+ idealist bir ruhta eğitime inanma Şeklinde formüle edilebilir.
- Yerli ve millî bir eğitim anlayışı için, tarihin, bilimin, sanatın, edebiyatın ve manevi dokuların eğitim süreçleri içerisinde daha belirgin hâle getirilmesi sağlanabilir.
- Ezberci anlayıştan uzak, okuryazarlık eğitim anlayışında farklılaŐtırılmıŐ ve zenginleŐtirilmiŐ  l me araçlarının kullanıldığı bir  ğretim sistemi çalışmalarında ısrarcı olunabilir.

Etik Onay: Bu  alıŐma için KS  Sosyal ve BeŐer  Bilimler Etik Kurulu'nun 09.04.2020 Tarih ve 2020-10 Sayılı Kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Akalın, L. S. (1980). *Edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Varlık.
- Akkaya, N. (2010). Âşık tarzı şiir geleneğinde halk eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 88-100.
- Aksan, D. (2013). *Şiir dili ve Türk şiir dili: Dilbilim açısından bakış*. Ankara: Bilgi.
- Aktaş, H. (2012). Disiplinler arası ilişkiler bağlamında şiir ve coğrafya. *Studies of the Ottoman Domain*, 2(3), 1-25.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Altın, H. (2010). Ziya Gökalp'in eğitim tarihimiz açısından önemi. *History Studies*, 2(2), 493-509.
- Aral, N. ve Aktaş, Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.
- Aydemir, Y. (2009). Yahya Kemal: Geleneği geliştiren, dönüştüren şair. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-28.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayraktar, L. (2017). Edebiyatın konusu ve öznesi insandır. *Bizim Külliye*, 71, 24-25.
- Boratav, P. N. (1983). *Folklor ve edebiyat 2*. İstanbul: Adam.
- Coşkun, M., V. ve Açık, N.Ö. (2006). Fonetik laboratuvarı destekli edebiyat öğretimi. 6. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, Kıbrıs.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Çekiç, İ. (2017). *Edep ve edebiyat arasındaki ilişki üzerine inceleme*. Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, 1-4 Aralık 2016, Antalya. 271-278.
- Çıkla, S. (2009). Şiir ve hikâye çevresinde oluşan iki tür: Manzum hikâye ve öykü-şiir. *TÜBAR*, 25, 51-81.
- Çoban, A. (2010) Mehmed Âkif'in eğitim felsefesi: Eğitim ve öğretime ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(44), 247-264.
- Demir, M. ve Yapıcı, M. (2007). Anadili olarak Türkçe'nin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirtaş, Z. ve Nacar, D. (2018). Mehmet Âkif Ersoy'un Safahat eserinde öğretmen modeli. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 97-109.

- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m.
- Dewey, J. (2008). *The early works, 1882-1898*. Southern Illinois: Southern Illinois University Press.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilig (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 35, 133-149.
- Elmas, N. (2010). Cahit Sıtkı Tarancı’nın şiir estetiğinde karşıtlık ve karşılaştırma tekniği. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 10(1), 35-48.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak.
- Eroğlu, A. (2012). Sanatta araç olarak dilin önemi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 393-401.
- Geçgel, H. (2007). Bir görüntü (imgeler) sanatı olarak şiir. *Hayal Dergisi*, 21, 1-7.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Göçgün, Ö. (2007). *Belgelerle yeni Türk edebiyatı tarihi*. Ankara: Nisan.
- Gökalp, Z. (1964). *Millî terbiye ve maarif meselesi*. Ankara: Diyarbakır Tanıtma ve Turizm Derneği Yayınları.
- Güleç, İ. (2007). Hz. Peygamber’in şiire karşı tutumu. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 19, 123-146.
- Gülendam, R. (2010). Siyaseti şiirde yaşamak: Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında sosyalist şiir. *Turkish Studies*, 5(2), 213-280.
- Kahraman, M. E. (2016). Sanat ve siyaset ilişkisinde sanatçı misyonerliği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 11(1), 225-251.
- Kana, F. (2010). *Ziya Paşa’ya göre edebiyat ve insan eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Kutlu A., N., Bacanak, A. ve Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307. doi:10.17539/aej.07102.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1973). 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu.12/2342.

- Oskay, Ü. (1991). Dilin coğrafyasını değiştiren şair [Rimbaud]. *Hürriyet Gösteri*, 132, 4-6.
- Özer, E. E. (2006). Tanpınar'ın şiir anlayışı ve şiirinin kaynakları üzerine bir inceleme. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 83-91.
- Özgenç, N. (2011). Devlet Eğitim Politikalarında Sanat ve Tasarım Eğitiminin Yeri ve Önemi, *1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi.
- Özkesici, E. (2018). Sanatta değişen paradigmlar: Sanatçı, eser ve alıcı ilişkisi. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 20, 111-121.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi resim iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz.
- Sağlık, Ş. (2017). Şairin 'ben'i toplumun 'biz'i demektir. *Bizim Külliye*, 71, 10-11.
- Sekin, S. (2008). Türkiye'de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 211-221.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Taşdelen, V. (2012a). Türkçede şiirin yüklemi sorunu. *Turkish Studies*, 7(4), 519-532.
- Taşdelen, V. (2012b). Eğitimde ezberleme ve anlama. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 143, 12-17.
- Taşkaya, S. M. ve Coşkun, İ. (2009). Âşık Feymânî'nin şiirlerinde eğitim ve eğitim unsurları. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(25), 259-278.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası* (18. baskı). İstanbul: Dergâh.
- Turan, İ. (2006). Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin coğrafi kavramları öğrenme düzeyleri ve ezbercilik. *Millî Eğitim Dergisi*, 170, 274-292.
- Türe, N. (2007). *Eğitimde ve öğretimde bir araç olarak görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere sağladığı katkılar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- www.biyagrafi.net (2020). www.biyografi.net/makale.asp?Haberid=192. Erişim tarihi: 15 Mart 2020.
- Yayla, A. (2010). *Eğitimin felsefi temelleri*. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.) içinde, *Eğitim bilimine giriş* (ss.21-46). Ankara: Pegem.
- Yazar, T., Aslani, T. ve Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve orta öğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 593-605.
- Yazıcı, E. (2016). Olan-olması gereken perspektifinden bir medeniyet inşacısı ve eğitim emekçisi olarak öğretmen. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 147-162.

- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 123-143.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, B., Köse, E., ve Korkut, Ő. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22- 51.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

Understanding the Education from Poets

Extended Abstract

Introduction

The subject of both literature and education is human. Most of the attributes of the person who is wanted to be educated is in the field of literature. In addition, literature is a social reality that changes on the way of reaching the beauty as well as contributing to disciplining people by educating them (Göçgün, 2007). Education and literature are cases that interact with each other and complement each other (Akkaya, 2010). This is the main reason for the emergence of this study. As poetry is one of the most influential branches of literature, it is aimed to establish the relationship between literature and education with poets. In this context, the aim of the research is to understand education from poets. Thus, poetic views will be gained in the educational literature. For this purpose, answers were sought by asking the following questions to the poets:

- What are the views of poets about the past, present and future of education?
- How should the education system be designed to raise virtuous people with high aesthetic sensitivity according to the poets?
- What can be the qualifications of the teachers to raise virtuous people with high aesthetic sensitivity according to the poets?
- What are the messages of poets to students, teachers, administrators, and families involved in the education process?

Method

In this study, the thoughts of the poets about education were analysed by using the phenomenological design, which is one of the qualitative research patterns. In this research, the phenomenon is education. Study group of the research consisted of 22 poets from different provinces of Turkey. In the research, snowball and criterion sampling methods were used. Within the scope of the research, a poet who was influential and thought to gather rich opinions was reached. Other poets recommended by the poet reached and interviewed were reached. Another sampling used in the research is criterion sampling. In this study, the only criterion is that poets whose opinions are consulted have a study or studies related to poetry. A semi-structured interview form was prepared as the data collection tool of the research. Descriptive analysis was used to analyse the data. While analysing the data, opinions were coded and combined under certain themes. The coded poet's views were interpreted by being tabulated. In accordance with the phenomenological design of the research, the opinions of the poets are given under the tables with direct quotations.

Findings Discussion and Conclusion

When the poets' views on the past, present and future of education are analysed; it is seen that they have negative, positive opinions about yesterday, quite different ideas for today and the future, and also they have suggestions for solutions along with negativities.

When the findings regarding the thoughts of the poets about raising virtuous people with high aesthetic sensitivity are examined; it is concluded that art lessons should not be sacrificed for the exam, the concept of virtue should be internalized, history, science, art, literature and spiritual textures should be more prominent, the child should be taught to be human, the teacher should believe in education, the test should be removed from being the only measurement tool, the system should be virtuous.

When the findings related to the opinions of the poets about the characteristics of teachers to raise virtuous people with aesthetic sensitivity are examined, it is concluded that teachers must have intellectual equipment, be a role model, read, develop themselves, have a love of teaching, be patient, be idealistic, have love of human, be virtuous, be related to art, be able to use their minds and feelings, be able to know the students, use Turkish correctly.

- In order to make use of poets in education subjects, poets can be invited to all kinds of boards held in the name of education and their opinions can be taken.
- History, science, art, literature, and spiritual textures can be made more evident to make education national.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 22 / Güz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 22 / Fall 2020

ÖĞretmen Algılarına Göre İŖyerinde DıŖlama: EĞitim Kurumlarında Nitel Bir AraŖtırma

**Workplace Ostracism Based on Teachers' Perceptions:
A Qualitative Research in Educational Institutions**

Makale Türü (Article Type): AraŖtırma (Research)

Alper USLUKAYA

Zülfü DEMİRTAŖ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Öğretmen Algılarına Göre İşyerinde Dışlama: Eğitim Kurumlarında Nitel Bir Araştırma

Alper Uslukaya¹

Zülfü Demirtaş²

Öz: Bu çalışmanın amacı işyerinde dışlama olgusunu, bu süreci deneyimleyen öğretmenlerin görüşleri ışığında analiz etmek, bileşenlerini ortaya koymak ve olgu ile ilgili bütüncül açıklamalar yapmaktır. Araştırma nitel yaklaşımlardan fenomenolojik araştırma deseninde tasarlanmıştır. Bu amaçla Elâzığ ilinde bulunan altı farklı türdeki lisede görev yapan 24 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda işyerinde dışlamayı deneyimleyen katılımcılar açısından dışlamanın görmezden gelme, fikirlerin önemsenmemesi, gruba almama ve iletişim kurmama boyutları çerçevesinde gerçekleştiği görülmektedir. İşyerinde dışlama olgusunun öncülleri bağlamında 18 kod ve bunları kapsayan iki alt tema; olgunun sonuçları açısından 13 kod ve bunları kapsayan iki tema oluşturulmuştur. Sonuç olarak katılımcı görüşlerine göre işyerinde dışlamanın hem dışlamaya maruz kalanlardan hem de dışlamayı uygulayanlardan kaynaklandığına ve işyerinde dışlamanın bireysel ve örgütsel anlamda olumsuz sonuçlara neden olabildiğine yönelik veriler elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Dışlama, işyerinde dışlama, görmezden gelme, gruba almama, fikirleri önemsenmeme, iletişim kurmama.*

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 28.09.2020; *Kabul Tarihi:* 28.10.2020

Kaynakça Gösterimi:

Uslukaya, A. & Demirtaş, Z. (2020). Öğretmen Algılarına Göre İşyerinde Dışlama: Eğitim Kurumlarında Nitel Bir Araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 229-256.

1) Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, auslukaya@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1455-8438

2) Prof. Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, zdemirtas@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1072-5772

Giriş

Örgütsel yaşamın ikame edilemez unsuru olan çalışanlar, bir sosyal grubun parçası olmak ve bu grubun üyeleri ile etkileşim içine girmek için tükenmez bir arzuya sahip sosyal varlıklardır (Knapton, 2013). Bu durum çalışanlar açısından bir zorunluluktur. Çünkü çalışanlar, dâhil oldukları grubun üyeleri tarafından kabul ve destek görmeye, onlarla dayanışma ilişkileri kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001). Dolayısıyla çalışanlar, örgütsel yaşamda üretim ilişkilerinin dışında, çalışma arkadaşları ile yakın ve anlamlı ilişkiler kurma ve çeşitli sosyal gruplar oluşturma (Baumeister ve Leary, 1995) gereksinimi duyarlar. Eğitim etkinliğinin kendine özgü doğası, öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ve duygusal talepler bir araya getirildiğinde eğitim örgütlerinde bu gereksinimin daha anlamlı olduğu görülecektir. Çünkü bu ve buna benzer unsurlar birer stresör olarak eğitim çalışanları için sorun oluşturmaktadır. Eğitim çalışanlarının çalışma arkadaşları ve oluşturdukları sosyal gruplar ile olan ilişkilerinin niteliği, bu sorunların minimize edilmesi, çalışanların iyi olma durumları ve örgütsel başarı üzerinde önemli derecede etkili olabilir. Örgütsel yaşamda bu sosyal ilişkilerin kalitesini ve dolayısıyla örgütsel başarı ve bireylerin iyi olma durumlarını olumsuz etkileyen en önemli etkenlerden biri olarak dışlama gösterilmektedir (Fox ve Stalworth, 2005; Zheng, Yang, Ngo, Liu ve Jia, 2016).

Dışlama, tarihi olarak Antik Yunan'da politik kökenli bir kavram olan ostracism'e (Knapton, 2013) kadar uzanır. Ostracism ilk anlamıyla Atina'da siyasi ve sosyal istikrarsızlığı önlemek adına siyasi erke karşı olanları şehirden uzaklaştırmak, sürgün etmek anlamında kullanılırdı (Forsdyke, 2005). Kavram tarihsel süreç içerisinde anlam genişlemesine uğrayarak fiziksel, sosyal ve sanal bağlam içerisinde (Williams ve Zadro, 2005) kişi ve kişilerin dışlanması, yok sayılması, göz ardı edilmesi anlamlarında kullanılmaktadır (Williams, 1997).

Çok boyutlu ve dinamik bir süreç olan dışlamanın (Room, 1995), yeterince çalışılmamış bir olgu olduğu (Ferris, Brown, Berry ve Lian, 2008) söylenebilir. Fakat son yıllarda sosyal psikoloji (Balliet ve Ferris, 2013; Bastian ve Haslam, 2010; Ferris vd., 2008; Gerber ve Williams, 2005; Rivai, Wirth ve Williams, 2011; Steel, Kidd ve Castano, 2014; Williams ve Nida, 2011) ve işletme alanında (Haq, 2014; Hitlan ve Noel, 2009; Leung, Wub, Chena ve Young, 2011; O'Reilly ve Robinson, 2009; Renn, Allen ve Huning, 2013; Wu, Yim, Kwan ve Zhang, 2012; Yan, Zhou, Long ve Ji, 2014) konu ile ilgili çalışmaların arttığı da gözlenmektedir.

Dışlama ile ilgili alinyazın incelendiğinde olgunun çocuk ve yetişkinler arasında, hayvanların büyük bir kısmında (Williams, 1997; 2001), ilkel kabilelerde, gelişmiş ve gelişmemiş toplumlarda, ulusal ve uluslararası kurum ve organizasyonlarda yoğun bir biçimde deneyimlendiği (Zadro, Williams ve Richardson, 2004) anlaşılmaktadır. Aynı zamanda çok etkili bir süreç olabilen dışlama (Bastian ve Haslam, 2010), maruz kalanlar açısından telafi edilmesi güç sorunlar doğurmaktadır. Söz gelimi dışlamaya maruz kalan hayvanların öldüğü (Williams ve Zadro, 2005), insanların ise sosyal ölüm (social death) olarak nitelenen çok şiddetli

psiko-sosyal sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Boehm, 1986). Örneğin yapılan bir araştırmada dışlamanın örgütsel anlamda saldırganlık ve tacizden daha fazla negatif sonuçları olan bir süreç olduğu belirtilmiştir (O'Reilly ve Robinson, 2009; Williams ve Zadro, 2001). Bu açıdan bakıldığında dışlamanın çok kritik bir süreç olduğu görülmektedir (Alexander, 1986). Çünkü dışlama sürecine maruz kalan kişiler (Knapton, 2013) ve dolayısıyla örgütler ciddi zararlar görebilmektedir.

Dışlamanın bir boyutu olarak değerlendirilen, bireylerin işyeri bağlamında görmezden gelinmesi, grubun dışında tutulması, fikirlerinin önemsenmemesi ve ihmal edilmesi olarak tanımlanan işyerinde dışlama (Zhao, Peng ve Sheard, 2013), örgütsel yaşamın önemli bir gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır. İşyerinde dışlama, örgütün beşeri kaynaklarını önemli derecede etkileyen bir süreçtir (Zheng vd., 2016). Çalışanların belli amaçları gerçekleştirmek için oluşturdukları yapı anlamında örgütler (Keskin, Akgün ve Koçoğlu, 2016) üretim faaliyetlerinin yanında olumlu ve olumsuz sosyal ilişkilerin gerçekleştiği sosyal ortamlar olarak değerlendirilir. İşyerinde dışlama, bu olumsuz sosyal ilişkilerden en önemlilerinden biridir (Fox ve Stallworth, 2005). Bireysel anlamda oluşturduğu tahribat örgütte bütünsel anlamda istenmeyen vakaların görülme sıklığını da arttırmaktadır. Nitekim işyerinde dışlama uygulamaları sosyal etkileşim fırsatını azaltarak (Wu vd., 2012) kişinin bir gruba ait olma ihtimalini engelleyip gruptan izole olmasını sağlar (Williams, 2001). Nihayetinde bireysel anlamda üzüntü, öfke, kaygı (Williams ve Sommer, 1997) ve stresi tetikleyip akabinde fizyolojik sağlığı bozar (Grandey ve Cropanzano, 1999). Bu bireysel etkiler sonucunda örgütsel anlamda çalışanların performanslarını (Hitlan, Clifton ve DeSoto, 2006), işe katılım düzeylerini (Leung vd., 2011) ve örgütsel vatandaşlık duygularını (O'Reilly, Robinson ve Wang, 2009) negatif etkiler, örgütsel üretkenliği azaltır (Yan vd., 2014), olumsuz bir örgüt iklimine neden olarak (Wu vd., 2012) işe devamsızlıklara ve işten ayrılmalara sebep olabilir (Renn vd., 2013).

Bu olumsuz etkileri açısından işyerinde dışlama, örgütsel yaşamda önemsenmesi gereken bir deneyim olarak değerlendirilmelidir. Çalışanlar, işyerinde dayanıklılık sınırlarının ötesinde dışlanma ile karşı karşıya kaldıklarında, bu durum onlar üzerinde yıkıcı bir etki oluşturup verimsiz iş davranışını öngörebilir (Yan vd., 2014). Dolayısıyla işyerinde dışlama, özellikle yöneticiler tarafından üzerine odaklanması gereken bir olgudur. Yan vd., (2014) bu olgunun yıkıcı etkilerini minimize edebilmek adına yöneticilere şu önerilerde bulunmaktadır: ilk olarak dışlama uygulamalarını kısıtlayacak çalışan davranış kuralları oluşturulmalıdır. İkinci olarak yine dışlama davranışını engelleyecek etik, destekleyici, açık ve uyumlu bir örgütsel iklim oluşturulmalı ve gruplaşmalar ortadan kaldırılmalıdır. Bunun yanında takım çalışmaları özendirilmeli ve dışlamayı baskılayacak merhamet ve bağışlama duygularını vurgulayan bir çalışma ortamı yaratılmalıdır. Üçüncü olarak, çalışanların psikolojik ve duygusal gereksinimleri karşılanmalı ve bu deneyimi yaşayan çalışanlar öz kontrollerini güçlendirecek gerekli etik ve psikolojik yardım sunulmalıdır.

Literatürde dışlamanın genellikle olumsuz sonuçlarının dışında olumlu sonuçlarının olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Balliet ve Ferris, 2013). Dışlamaya maruz kalanların bazı durumlarda pozitif anlamda reaksiyonlar geliştirdiklerini (Gomez vd., 2011), performanslarını arttırmaya çalıştıklarını ve üretkenlik yanlısı davranışlar geliştirdiklerini (Balliet ve Ferris, 2013) gösteren deneysel araştırmalar bulunmaktadır. Dışlamayı suçlu/hatalı olanların cezalandırılmasını ve iyilerin ödüllendirilmesini sağlayan sosyal bir norm olarak gören (Ali ve Miller, 2013) bu bakış açısına göre dışlama, bir adapte etme yöntemidir (Wesselmann, Nairne ve Williams, 2012).

Hem örgütsel başarı hem de bireylerin iyi olma durumlarını etkileyebilen dışlama olgusunu, bunu deneyimleyen kişilerin görüşleri ışığında analiz etmek, sürecin öncüllerinin ve sonuçlarının neler olabileceğini ortaya koymak bu çalışmanın temel amacıdır. Örgütün insan kaynaklarını olumlu ve olumsuz etkileme potansiyeline sahip olabilen dışlama olgusunun analiz edilmesi, bileşenlerinin ortaya konulması, bu olgu ile ilgili bir farkındalığın oluşmasına ve örgütsel yaşamda ihtiyaç duyulan düzenlemelerin yapılmasına yardımcı olabilir.

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında dışlanma olgusunun ortaya konmasıdır. Bu amaç altında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Okullarda dışlanan çalışanlar var mıdır? Varsa dışlama nasıl gerçekleşmektedir?
2. Dışlama hangi nedenlerden dolayı gerçekleşmektedir?
3. Dışlama nasıl etkiler bırakmaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen anlayışı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desen, ele alınan olgu ile ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplandığı ve bu kişilerin deneyimlerini esas alarak olguyu bütüncül bir biçimde ortaya koyan araştırma desendir (Creswell, 2013). Bir yöntem olarak fenomenolojik desen bu anlamda deneyimlere geri dönerek olguyu açıklamak ve anlamaktır (Weng ve Lin, 2013). Bu çalışma ile işyerinde dışlama olgusu ile ilgili katılımcıların görüşleri temel alınıp elde edilen veriler analiz edilerek bulgulara ulaşılmış ve nihayetinde bütüncül açıklamalarda bulunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 öğretim yılında Elâzığ ilinde altı farklı türdeki lisede çalışan 24 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem yöntemi olarak tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü nitel araştırmalarda ele alınan olgunun derinlemesine analiz edilmesi ve en iyi biçimde anlaşılması amaçlandığı

için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılır (Creswell, 2017). Bu yöntemde ele alınan olguyu anlamak ve açıklamak için küçük bir ölçekte kişiler veya araştırma mekânları amaca hizmet edecek biçimde seçilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Fakat araştırma grubunun küçük bir ölçekte seçilmesi, örneklemedeki var olan çeşitliliği kapsama açısından sorun oluşturmaktadır. Araştırmada bu sorunu gidermek adına amaçlı örnekleme stratejilerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, araştırmacının ele alınan olgu ile ilgili bireylerin çeşitliliğini örnekleme dâhil etmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda Türkiye’de farklı türlere ayrılmış olan liselerden Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ve Özel Eğitim Meslek Lisesi araştırma mekânı olarak belirlenmiş ve farklılıklar olabildiğince araştırma sürecine dâhil edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle adı geçen bu okullar ziyaret edilerek öğretmenlere araştırma ile ilgili ön bilgiler verilmiş, ardından araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 68 öğretmene oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formları dağıtılmıştır. Bir süre sonra toplanılan görüşme formlarından dışlamayı deneyimlemiş ve değerlendirmeye alınabilecek nitelikte olanlar (n=24) araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Erkek	14
	Kadın	10
Kıdem	1 – 5	2
	6 – 10	6
	11 – 15	5
	16 – 20	7
	21 ve üzeri	4
Okul Türü	Meslek Lisesi	6
	Güzel Sanatlar Lisesi	5
	İmam Hatip Lisesi	4
	Özel Eğitim Lisesi	4
	Anadolu Lisesi	3
	Fen Lisesi	2

Veri Toplama Aracı

Dışlama ile ilgili detaylı bir araştırma yapılmış ve bu çerçevede veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form öncelikle dışlamanın var olup olmadığını daha sonra ise dışlamanın hangi davranış kalıbı çerçevesinde gerçekleştiğini belirlemeye yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Form, dışlamanın sonuçlarının neler olabileceği sorusu ile sonlandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, incelenen olgu ile ilgili açık uçlu cümlelerden oluşan bir yapıda (Merriam, 2013) olduğundan dolayı, katılımcıları sınırlama-

mak ve olgunun derinlemesine analiz edilmesini sağlayacak verileri elde etmek adına açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan form Türkçe Dilbilgisi ile Ölçme ve Değerlendirme uzmanlarının değerlendirmesine sunulmuş ve bu uzmanların onayı alındıktan sonra tamamlanmıştır. Görüşme formu şu sorulardan oluşmaktadır:

1. Okulunuzda çalışanlardan birinin ya da birkaçının dışlandığını düşünüyor musunuz? Eğer böyle bir durumun olduğunu düşünüyorsanız, bu dışlama davranışı nasıl gerçekleşmektedir?
2. Size göre işyerinde karşılaştığınız bu dışlama davranışına neden olan sebepler nelerdir?
3. Size göre dışlama okulunuzda herhangi bir etki oluşturdu mu? Şayet bir etki oluşturduğunu gözlemlediyseniz bu etkiler nelerdi?

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Görüşme formu uygulanan 24 katılımcının her birine sırasıyla K1, K2, K3, ..., K24 şeklinde numaralar verilmiş ve bunlardan elde edilen veriler Excel'e kaydedilmiştir. Katılımcılara sorulan 3 sorunun her biri ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, araştırma ile ulaşılan verilerden konu ile ilgili anlamlı çıkarımlar elde etmek için kullanılan bir analiz tekniğidir (Krippendorff, 2004). İçerik analizi ile verilerin anlamlandırılması ve kavramsallaştırılması yapılarak bu kavramlar arasındaki ilişkileri kurup buna göre temaların geliştirilmesi sağlanır. Araştırmada birbirine yakın, aynı anlamı çağrıştıran açıklamalar belli kodlar altında gruplandırılmış, konu ile ilgili olmayanlar değerlendirmeye alınmamıştır. QSR NVivo programına yüklenen bu kodlar ve temalarla modeller oluşturulmuş ve bu modeller üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Katılımcıların görüşleri çerçevesinde kodlar şu şekilde oluşturulmuştur: Örneğin K12; "*Daha önceki okulda yaşamış olduğum sorunlar bu okuldaki öğretmenler tarafından duyulmuş ve beni tanımadan bunlar benimle sınırlı iletişim kurmaktalar, etkinliklere davet etmezler*" şeklindeki ifadesi ön yargı koduna dönüştürülmüştür. Bir başka örnekte K14; "*Okulda bazı öğretmenler görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmedikleri ve nöbetlerini tutmadıkları için başkalarının iş yükünü arttırmaktadırlar ve bu durum da dışlamaya neden olur*" şeklindeki ifadesi sorumsuzluk olarak kodlanmıştır.

Katılımcıların ifadelerine göre işyerinde dışlamanın öncüllerinin bir kısmının dışlamaya maruz kalan kişilerden, bir kısmının da dışlamayı uygulayan kişilerden kaynaklanması, oluşturulan kodları aktif ve pasif şeklinde iki alt tema altında toplamamızı sağlamıştır. Buna göre dışlamayı uygulayan kişilerden kaynaklı öncüller aktif alt temasına, dışlamaya maruz kalanlardan kaynaklı öncüller ise pasif alt temasına alınmıştır. Fakat bazı kodların her iki tema ile ilgili olması bu kodların iki alt temaya da dâhil edilmesine neden olmuştur. Örneğin cinsiyet kodunun hem dışlamaya maruz kalanlardan hem de dışlamayı uygulayanlardan do-

layı dışlamaya neden olduğuna yönelik katılımcı ifadelerinin bulunması, cinsiyet kodunun hem aktif hem de pasif alt temasına dâhil edilmesine neden olmuştur.

Katılımcılara işyerindeki dışlamanın sonuçlarının neler olduğu sorulmuş ve elde edilen veriler ışığında hem örgütsel hem de bireysel olarak yansımaları kodlanmıştır. Burada özellikle birbirine yakın sonuçlar ayrı ayrı değil belli bir başlık altında toplanmıştır. Örneğin K19'un "*Dışlama personelde öfke, asabiyet ve kızgınlık hislerini doğurmaktadır...*" şeklindeki ifade-sinde öfke, asabiyet ve kızgınlık ifadeleri öfke başlığı altında toplanmıştır. Bununla beraber katılımcıların dışlamanın öncülleri ve sonuçları konusunda birden çok görüş beyan etmeleri bazen katılımcı sayısından daha çok kodun referans edilmesine neden olmuştur.

Çalışmada katılımcıların dışlama ile ilgili sorulara verilen cevaplarından bazılarının konu ile ilgili olmayanları değerlendirmeye alınmamış ve bunlarla ilgili herhangi bir kod geliştirilmemiştir. Örneğin K7'in kullandığı, "*bazen koridorda, öğretmenler odasında ya da okul girişinde bazı öğretmen arkadaşlar büyük ihtimalle görmedikleri için selam vermiyorlar, konuşmuyorlar. Oldukça can sıkıcı olabiliyor bu durum...*" ifadesi dışlama ile ilgili olmadığı için değerlendirmeye alınmamış ve bunula ilgili herhangi bir kod geliştirilmemiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

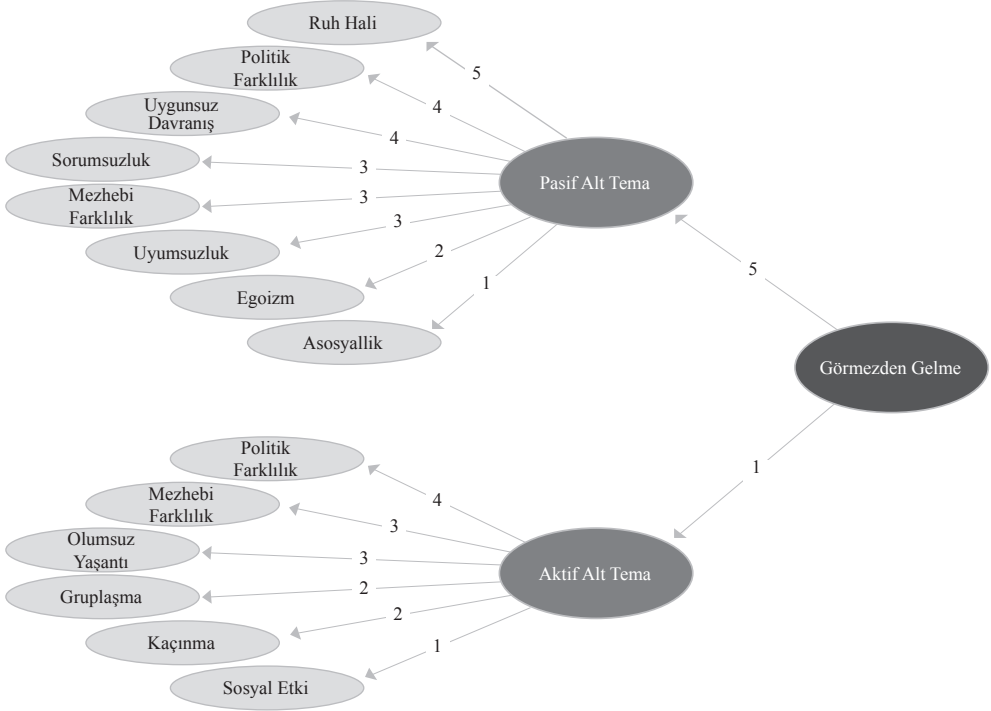
Veri elde etmek için oluşturulmuş görüşme formunun kapsam gerçekliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Aynı şekilde içerik analizi sonucu oluşturulmuş kod ve temaların güvenilirliğini sağlamak adına farklı iki uzmanın daha görüşleri alınmıştır. Sistematik hareket edebilmek adına Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenilirlik formülü uygulanmıştır. Formül öz itibarıyla şu şekildedir: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği X 100). Uygulanan bu formül sonucunda kodlar ve temalar açısından %90'nın üzerinde bir güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir.

Bulgular

İşyerinde dışlamayı deneyimleyen çalışanların, dışlama davranışının nasıl gerçekleştiğine yönelik soruya verdikleri cevaplara göre işyerinde dışlama olgusunun görmezden gelme, fikirlerin önemsenmemesi, iletişim kurmama ve gruba almama davranış kalıpları şeklinde yaşandığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu veriye dayanarak her bir dışlama davranışı türü bir ana tema olmak üzere dört ana tema oluşturulmuştur. Dışlama davranışına neden olan sebepler nelerdir? sorusuna katılımcıların verdiği cevapların analizi sonucunda pasif ve aktif alt temalarına dahil 18 kod belirlenmiştir. Belirlenen bu ana temaların ve genel anlamda işyerinde dışlama olgusunun öncülleri aşağıdaki gibidir:

Ana Tema 1: Görmezden Gelme

Görmezden Gelme boyutu ile ilgili katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre yapılan analiz Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Görmezden Gelme Modeli

Görmezden Gelme Modeli incelendiğinde katılımcılar aktif alt temada sırasıyla siyasi farklılık, mezhebi farklılık, olumsuz yaşantı, gruplaşma, sakınma, sosyal etki kodlarını oluşturacak görüşler belirtmişlerdir. Pasif alt temada ise sırasıyla ruh hali, siyasi farklılık, uygunsuz davranışlar, sorumsuzluk, mezhebi farklılık, uyumsuzluk, egoizm ve asosyallik kodlarını oluşturacak görüşler belirtmişlerdir.

Görmezden gelme ana temasının *aktif alt temasını* oluşturan kodlar ve bu kodların geliştirilmesini sağlayan görüşlerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir:

Siyasi Farklılık: “Öğretmenler arasında güncel siyasi konular üzerinde gerçekleşen tartışmalar, fikir ayrılıkları ve küskünlükler doğuruyor. Küskün olanlar okulun muhtelif yerlerinde birbirilerini görmezden geliyorlar.” (K12)

Olumsuz Yaşantı: “Bazı çalışanlar arasında geçmişe dönük yaşanan kötü anılar bulunmaktadır. Okulumuzda uzun zamandır birlikte çalışan bu kişiler tüm ortamlarda birbirlerini umursamaz ve aynı ortamlarda bulunmamaya özen gösterirler. Bu kişiler karşılarındakini yokmuş gibi davranırlar.” (K7)

Gruplaşma: “Bazı öğretmenler gruplaştıkları için bazı çalışanları görmezden geliyorlar. Her çevrede yakın arkadaşlıklar ve gruplaşmalar olabilir.” (K2)

Görmezden gelme ana temasının *pasif alt temasını* oluşturan kodlar ve bu kodların geliştirilmesini sağlayan görüşlerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir:

Uyumsuz Davranış: “Okulumuzda bazı çalışanlar nerde nasıl konuşulacağını, öğretmenliğe uygun olmayan hal hareketlerin neler olduğunu bilmezler. Evde çoluk çocuğuna nasıl davranıyorsa bize de öyle davranıyorlar. Bu durum çok rahatsız edici. Bu tür insanlarla muhatap olmamaya çalışıyorum.” (K16)

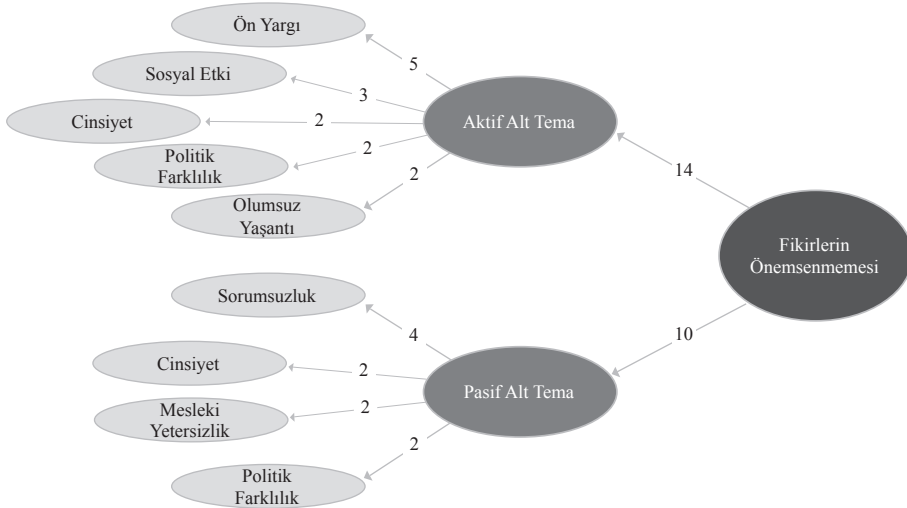
Sorumsuzluk: “Okulumuzda yöneticiler, görevini yerine getirmeyenlere soğuk davranırlar. Haklılar da bana göre. Çünkü görevini yerine getirmeyen her kişinin yükü ya bir öğretmene ya da yöneticilere kalıyor. Görevini yerine getirmeyenler hem müdür hem müdür yardımcısı hem de öğretmenler tarafından kale alınmaz.” (K14)

Egoizm: “Kurumlardaki personelin birçoğu kendilerini çok önemsiyor. Özel işlerine çok önem veren bu personellerden hoşlanılmaz, bunlar görmezden gelinir ve dışlanır.” (K19)

Katılımcılar, görmezden gelme boyutunun öncülleri konusunda ikisi her iki alt temada bulunan 12 kodun geliştirilmesine yönelik görüş beyan etmişlerdir. Aktif ve pasif alt temada bu 12 kod, 40 defa referans almıştır. Model incelendiğinde aktif alt temanın referans 15, pasif alt temanın 25 referans aldığı anlaşılmaktadır. Sağlam bir ruh haline sahip olmayan, uygunsuz davranışlar sergileyen, sorumluluk duygusuna sahip olmayan bireyler diğer çalışanlar tarafından dışlanmaktadır. Buna yol açan neden doğru dürüst bir kişilik yapısına sahip olmayanlarla kurulan ilişkilerin sağlıklı olmayacağı ve olumsuz sonuçlara yer açacağı endişesi olabilir.

Ana Tema 2: Fikirlerin Önemszenmemesi

Fikirlerin Önemszenmemesi ana teması ile ilgili katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre yapılan analiz Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Fikirlerin Önemszenmemesi Modeli

Fikirlerin önemsenmemesi modeli incelendiğinde katılımcıların aktif alt temada sırasıyla ön yargı, sosyal etki, cinsiyet, siyasi farklılık, olumsuz yaşantı kodlarını geliştirecek görüşler belirtmişlerdir. Pasif alt temada ise sırasıyla sorumsuzluk, cinsiyet, siyasi farklılık ve mesleki yetersizlik kodlarını oluşturacak görüşler belirtmişlerdir.

Fikirlerin önemsenmemesi ana temasının aktif alt temasını oluşturan kodlar ve bu kodların geliştirilmesini sağlayan görüşlerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir:

Ön yargı: “*Yöneticilerin bu konuda eksikliklerinin olduğunu düşünüyorum. Okulumuzda yöneticiler fikirlerin kendilerine değil fikir sahibi olanlara yönelik ön yargılarına göre hareket ediyorlar. Ön yargı sahibi oldukları kişilerin fikirlerini görmezden geliyorlar, ciddiye almıyorlar.*” (K5)

Sosyal Etki: “*Bazı öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğretmenlerin bir kısmını etki altında bırakarak birkaç öğretmenin dışlanmasına ve önerilerinin dikkate alınmamasına neden olduklarına şahit oldum.*” (K15)

Cinsiyet: “*Okulumuzda kronik bir kadın karşıtlığının olduğuna inanıyorum. Bu karşıtlık, eğitim sırasında kadın çalışanların karşılaştığı en yaygın sorunlardan biridir. Kadınları selamlama ve onları etkinliklere davet etme konusunda sürekli bir ayrımcılık var. Kadınların görüşleri dikkate alınmaz veya değerlendirilmez.*” (K11)

Fikirlerin önemsenmemesi ana temasının pasif alt temasını oluşturan kodlar ve bu kodların geliştirilmesini sağlayan görüşlerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir:

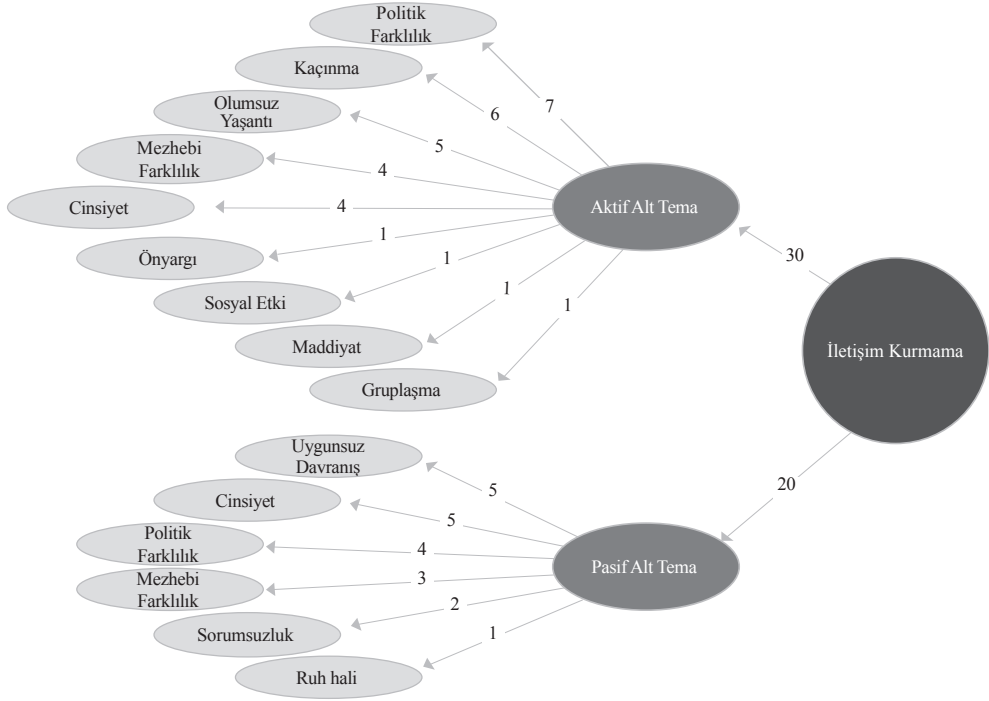
Sorumsuzluk: “*Okulumuzda görevi iyi bir şekilde yapanlar daha çok ilgi alaka görmekte ve fikirleri daha çok dikkate alınmaktadır.*” (K13)

Mesleki Yetersizlik: “*Fen Liseleri gibi okullarda çalışan öğretmenler mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip olmalıdır. Mesleki olarak yetersiz olan birisinin öğrencilere herhangi bir fayda sağlaması mümkün değildir. Sonuç olarak, bu tür çalışanlar bir süre sonra okulda dışlanmaya başlar. En çok gözlemlediğim, bu çalışanların özellikle yönetim kurulu toplantı ve komisyonlarında dikkate alınmamasıdır. Bunların önerileri ciddiye alınmaz, düşünceleri yok sayılır.*” (K6)

Katılımcılar fikirlerin önemsenmemesi ana temasının öncülleri konusunda ikisi her iki alt temada da bulunan dokuz kodun geliştirilmesine yönelik görüş ifade etmişlerdir. Bunun yanında aktif ve pasif alt temada bu dokuz kod, 24 defa referans almıştır. Model incelendiğinde ise aktif alt temanın 14 referans, pasif alt temanın 10 referans aldığı anlaşılacaktır. Fikirlerin önemsenmemesi yoluyla dışlama daha çok bu davranışı sergileyen çalışanlardan kaynaklanmaktadır. Önyargılı olan ve sosyal bir etki oluşturarak güç toplama peşinde olan bireyler, başkalarının fikirlerini önemsemeyerek dışlama yolunu seçmektedirler. Benzer şekilde, bazı erkek öğretmenler kadınların fikirlerini önemsememektedirler. Bu davranış kadın öğretmenler tarafından kronik kadın karşıtlığı olarak algılanmaktadır.

Ana Tema 3: İletişim Kurmama

İletişim kurmama ana teması ile ilgili katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre yapılan analiz Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. İletişim Kurmama Modeli

İletişim kurmama modeli incelendiğinde katılımcıların aktif alt temada sırasıyla siyasi farklılık, sakınma, olumsuz yaşantı, mezhebi farklılık, cinsiyet, ön yargı, sosyal etki, maddiyat ve gruplaşma kodlarını geliştirecek görüşler belirttikleri anlaşılmaktadır. Pasif alt temada ise sırasıyla uygunsuz davranışlar, cinsiyet, siyasi farklılık, mezhebi farklılık, sorumsuzluk ve ruh hali kodlarını oluşturacak görüşler belirtmişlerdir.

İletişim kurmama ana temasının aktif alt temasını oluşturan kodlar ve bu kodların geliştirilmesini sağlayan görüşlerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir:

Sakınma: “Bazı kişiler sorunlu bireyler ile olumsuz bir şeyler yaşamamak için selamlaşmada ve iletişim kurmada geri dururlar. Bu, tamamen kendini korumak amacıyla.” (K10)

Olumsuz Yaşantı: “Yöneticilerde değil ancak öğretmenlerde bu durum olduğunu düşünüyorum. Yaşanan bazı bireysel sorunlar kişilerin birbirlerini görmeye bile tahammül etmelerini engellemiştir. Bu durumda selamlaşmak bile onlara gereksiz ve güç gelmiştir.” (K2)

Maddiyat: “Öğretmenler okuldaki diğer çalışanlara göre üst düzey bir avantaja sahiptir. Onlar çalışanlar konuşmaz ve bana göre bunun ana nedeni maddiyatla ilgilidir. Hiçbir şekilde doğru olmayan bu davranış öğretmenlere yakışmıyor.” (K24)

İletişim kurmama ana temasının pasif alt temasını oluşturan kodlar ve bu kodların geliştirilmesini sağlayan görüşlerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir:

Ruh Hali: “Bir öğretmenle iletişim kurulurken sıkıntıların yaşandığını düşünüyorum. Bu durumun temel sebebini bu öğretmenin psikolojik sorunlarına bağlıyorum.” (K18)

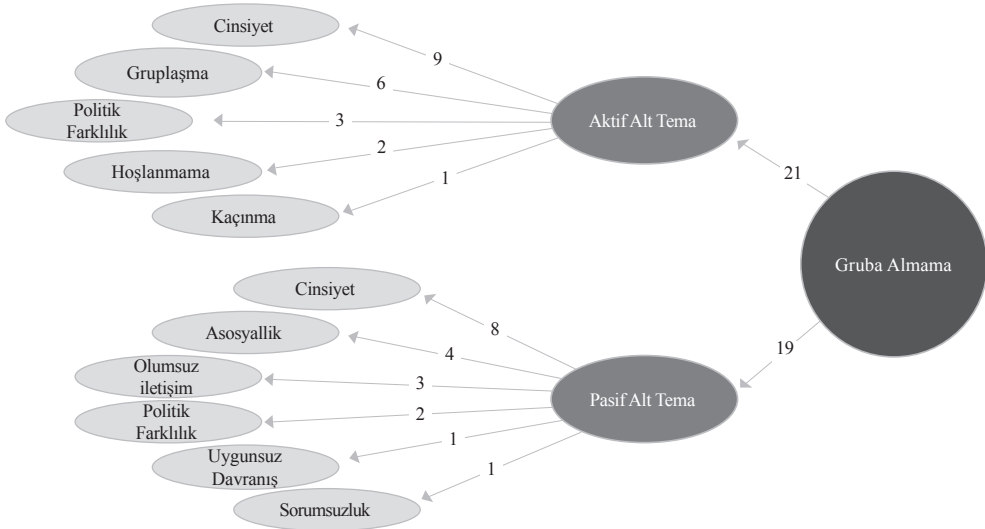
Cinsiyet: “Evet, yöneticilerin erkek olması sebebiyle erkek öğretmenlerle iletişimlerinin iyi olduğunu düşünüyorum. Bayan öğretmenlerle iletişim kurmaya ihtiyaç duymamaktadırlar. Bundan dolayı iletişimi sınırlı tutuyorlar.” (K4)

Mezhebi Farklılık: “Siyasi ve mezhebi farklılıklar, çalışanlar arasında bazı sorunlar yaratıyor. Bu farklılıklar zaman zaman istenmeyen tartışmalara ve dolayısıyla çalışanlar arasında iletişim eksikliğine yol açar. Eski okulumda çalışanların farklı mezhepli bir öğretmenle konuşmadıklarını görmüştüm. Bazen okulda iletişim kuracak kimseyi bulamadığı durumlar oluyordu.” (K8)

Katılımcılar, iletişim kurmama ana teması ile ilgili öncüller konusunda üçü her iki alt temada da bulunan toplamda 12 kodun geliştirilmesini sağlayacak görüşler dile getirmiştir. Ayrıca aktif ve pasif alt temada bu 12 kod, 50 kez referans almıştır. Model incelendiğinde aktif alt temanın 30 referans, pasif alt temanın da 20 referans aldığı görülmektedir. Bu veriler bizi, iletişim kurmama davranışının daha çok dışlamayı uygulayan kişilerden kaynaklandığı sonucuna götürebilir. Çalışanlar, kendilerinden farklı politik görüşlere sahip çalışanlarla kurulacak iletişimin zarar getirebileceği endişesi ile onlarla iletişim kurmaktan kaçınmaktadır. Benzer şekilde sorumluluk duygusuna sahip olmayan iş arkadaşları ile iletişim kurulmasında kaçınıldığı söylenebilir.

Ana Tema 4: Gruba Almama

Gruba Almama boyutu ile ilgili katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre yapılan analiz Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Gruba Almama Modeli

Gruba almama modeli incelendiğinde katılımcıların aktif alt temada sırasıyla cinsiyet, gruplaşma, siyasi farklılık, hoşlanmama ve sakınma kodlarını geliştirecek görüşler belirttikleri anlaşılabacaktır. Pasif alt temada ise sırasıyla cinsiyet, asosyallik, siyasi farklılık, uygunsuz davranış ve sorumsuzluk kodlarını oluşturacak görüşler belirtmişlerdir.

Gruba almama boyutunun aktif alt temasını oluşturan kodlar ve bu kodların geliştirilmesini sağlayan görüşlerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir:

Hoşlanmama: “Okuldaki gezi, yemek gibi etkinliklere çağrılmıyorum. Bunun esas nedeninin güçlü bir kişilik olduğum için benden hoşlanmamalarıdır.” (K3)

Cinsiyet: “Erkek öğretmenler bayan öğretmenleri, bayan öğretmenler erkek öğretmenleri oluşturdukları gruplara almamaktalar. Etkinlikler sadece bayan ya da erkek şeklinde olmaktadır.” (K9)

Gruplaşma: “Gruplaşmanın olduğu yerlerde gruba almama yaşanması çok doğaldır. İnsanlar kendi gruplarında olmayan kişileri gruplarına almazlar. Bu durum çok şiddetli olabilir.” (K17)

Gruba almama ana temasının pasif alt temasını oluşturan kodlar ve bu kodların geliştirilmesini sağlayan görüşlerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir:

Asosyal Kişilik Yapısı: “Etkinliklere davet edilmeyen kişi ya da kişilerin genelde daha pasif karakterli olduklarını düşünüyorum. Ya da arkadaşları tarafından asosyal olarak algılanıyorlar.” (K11)

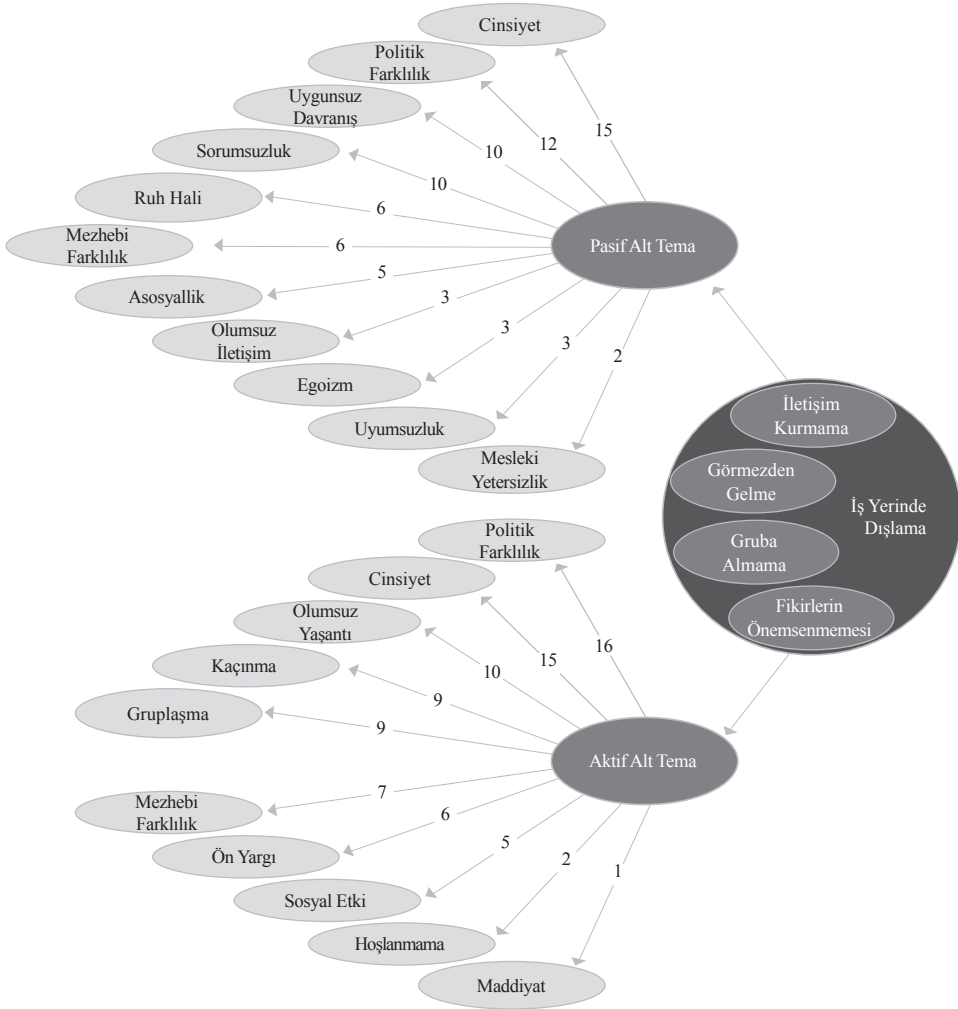
Siyasi Farklılık: “Okulda genelde aynı zihniyette daha doğrusu aynı sendikada olduğumuz arkadaşlarla bir araya geliriz. Dışarda organizasyon yaparız.” (K6)

Olumsuz İletişim: “...çünkü çalışanların bazıları durumdan duruma farklı konuşuyorlar ve yapıcı bir dil kullanmıyorlar. Bunlardan hoşlanılmıyor ve grupların dışına itiliyorlar.” (K1)

Katılımcılar, gruba almama ana temasının öncülleri konusunda ikisi her iki alt temada bulunan 9 kodun geliştirilmesini sağlayacak görüş beyan etmişlerdir. Ayrıca aktif ve pasif alt temalarda bu 9 kod, 40 defa referans almıştır. Model incelendiğinde aktif alt temanın 21, pasif alt temanın da 19 referans aldığı görülecektir. Dolayısıyla gruba almama davranışının öncülleri olarak iki alt temanın da birbirine yakın oranlarda etkili olduğu söylenebilir. Cinsiyet faktörü, aktif alt temada dışlamaya, pasif alt temada ise dışlanmaya neden olmaktadır. Araştırmanın yapıldığı çalışma grubunda yer alan öğretmenler, kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyet açısından homojen gruplar oluşturarak farklı cinsiyetlerin bu gruplara alınmasını önledikleri görüşündedirler.

Öncüller Açısından Genel Olarak İşyerinde Dışlama

Katılımcı görüşleri analiz edildiğinde eğitim kurumlarında işyerinde dışlamanın görmezden gelme, fikirlerin önemsenmemesi, iletişim kurmama ve gruba almama şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu verilere dayanılarak tümevarım mantığı içerisinde işyerinde dışlama ile ilgili Şekil 5'teki model geliştirilmiştir.



Şekil 5. İşyerinde Dışlama Modeli

İşyerinde Dışlama Modeli incelendiğinde katılımcılar aktif alt temada sırasıyla siyasi farklılık, cinsiyet, olumsuz yaşantı, sakınma, gruplaşma, mezhebi farklılık, ön yargı, sosyal etki, hoşlanmama ve maddiyat kodlarını geliştirecek ifadelerde bulunmuşlardır. Pasif alt temada ise sırasıyla cinsiyet, siyasi farklılık, uygunsuz davranış, sorumsuzluk, ruh hali, mezhebi farklılık, asosyallık, olumsuz iletişim, egoizm, uyumsuzluk ve mesleki yetersizlik kodlarını oluşturacak görüşler belirtmişlerdir.

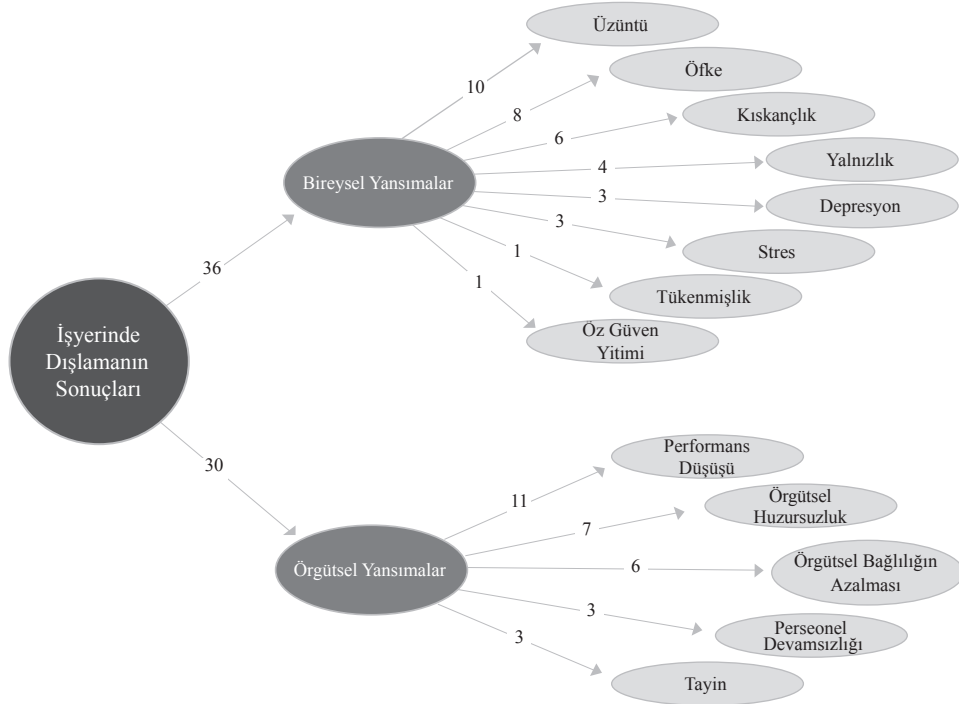
İşyerinde dışlamanın öncüllerinin neler olabileceği konusunda katılımcıların görüşleri çerçevesinde, üçü her iki alt temada da bulunan, toplam 18 kod geliştirilmiştir. Bunun yanında aktif ve pasif alt temalarda bu 18 kod, 155 defa referans almıştır. Model incelendiğinde aktif alt temanın 80, pasif alt temanın da 75 referans aldığı görülecektir. Bu anlamda her iki alt

temanın referans sayılarının yakın bir biçimde dağıldığı söylenebilir. Dolayısıyla dışlamayı uygulayanlar ile dışlamaya maruz kalanların birbirine yakın oranlarda iş yerinde dışlama deneyiminin yordayıcıları olduğu söylenebilir. Genel olarak, 30 ile cinsiyet, 28 ile siyasi farklılık, 13 ile mezhebi farklılık kodları en fazla referans alan kodlardır. En az referans alanlar ise; 2 ile mesleki yetersizlik yine 2 ile hoşlanmama ve 1 ile maddiyat kodlarıdır.

Size göre dışlama okulunuzda herhangi bir etki oluşturdu mu? Şayet bir etki oluşturduğunu gözlemlediyse bu etkiler nelerdi? sorusuna verilen cevaplardan elde edilen veriler işyerinde dışlanmanın etkileri/sonuçları olarak ele alınmıştır.

İşyerinde Dışlamanın Sonuçları

Katılımcıların işyerinde dışlama davranışlarının sonuçları bireysel ve örgütsel olarak iki tema altında toplanmaktadır. Bu temalar altında 13 kod geliştirilmiş ve Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. İşyerinde Dışlamanın Sonuçları Modeli

Şekil 6 incelendiğinde katılımcıların görüşleri çerçevesinde işyerinde dışlamanın örgütsel yansımaları; performans düşüşü, örgütsel huzursuzluk, örgütsel bağlılığın azalması, personel devamsızlığı ve tayin isteme 'den oluşmaktadır. İşyerinde dışlamanın bireysel yansımaları ise üzüntü, öfke, kıskançlık, yalnızlık, depresyon, stres, tükenmişlik ve özgüven kaybından oluşmaktadır.

İşyerinde dışlamanın sonuçlarının bireysel yansımalarını oluşturan kodlar ve bu kodların geliştirilmesini sağlayan görüşlerin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

Üzüntü: *“Dışlanmış insanlarda gözlemlediğim en önemli problem, onların oldukça üzgün olmalarıdır. Bu kişiler dışlanmanın etkisinden kaçınıyorlar.”* (K8)

Öfke: *“Arkadaşlarımın bir kısmı dışlanmışlardı ve psikolojileri gerçekten allak bullak olmuştu. Çok sinirliydiler ve sorun çıkarırlardı. Küçük sorunları büyütür ve huzursuzluk çıkarırlardı.”* (K9)

Kıskançlık: *“Gruptan dışlanan ya da bir gruba dâhil olmayan kişilerde en dikkat çekici davranış benim gördüğüm, kıskançlıktı.”* (K1)

Yalnızlık: *“Kurumda arkadaşlarım tarafından dışlandığımda kendimi çok yalnız hissetmiştim. Zor günlerdi. Etrafımda kimse yoktu.”* (K20)

Depresyon: *“...ve bir süre sonra dışlanan arkadaş psikolojik sorunlar yaşamaya başladı. Bir psikoloğa görüldüğünü ve depresyon ilaçlarını aldığımı duydum.”* (K1)

Stres: *“Dışlanmış bireyler sürekli gergindirler.”* (K23)

Tükenmişlik: *“Dışlandığımda yoğun bir tükenmişlik yaşadım. Çalışmaktan da işyerinden de nefret etim...”* (K5)

Özgüven Kaybı: *“Dışlamanın en önemli negatif etkisi kişinin kendine olan güvenini yitmesidir. Çünkü dışlanan insanlar özgüven kaybına uğrarlar ve bu durum çok ağrılıdır.”* (K15)

İşyerinde dışlamanın sonuçlarının örgütsel yansımalarını oluşturan kodlar ve bu kodların geliştirilmesini sağlayan görüşlerin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

Performans Düşüşü: *“Dışlanan çalışanlar çok çeşitli sorunlar yaşarlar. Bu süreçten mağdur olurlar. Örgütsel olarak ta kötü bir etkisi olur. Çünkü dışlanan bireylerin performansları düşer.”* (K5)

Örgütsel Huzursuzluk: *“...işyerindeki dışlama kurum içerisinde rahatsızlık oluşturur. Çünkü dışlananlar iyi kötü rahatsızlığa neden olurlar.”* (K7)

Örgütsel Bağlılığın Azalması: *“...dahası dışlama kuruma olan bağlılığı düşürür.”* (K24)

Personel Devamsızlığı: *“Dışlandığım okulda çalışmak istemem. Sıklıkla izin alırım ve okula gitmem.”* (K5)

Tayin İsteme: *“...dışlamaya maruz kalan öğretmenlerin bir süre sonra okullarını değiştirdiklerini gördüm.”* (K4)

İşyerinde dışlamanın sonuçları açısından katılımcılar 13 kod geliştirecek görüşler ifade ettiler. Bireysel yansımaya ve örgütsel yansımaya temalarında, bu 13 kod 66 kez referans almıştır. İşyerinde dışlamanın bireysel yansımaları 36 referans alırken, örgütsel yansımalar 30 referans almıştır.

İşyerinde Dışlamanın Kavramsal Çerçevesi

İşyerinde dışlamayı deneyimleyen katılımcıların fikirlerinin incelendiği bu çalışmada, elde edilen verilere dayanarak Şekil 7’deki gibi kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.



Şekil 7. İşyerinde Dışlamanın Kavramsal Çerçevesi

Şekil 7 incelendiğinde, dışlamayı deneyimleyen katılımcılar dışlamayı ve ana temalarını siyasi ve mezhebi farklılıklara, cinsiyete, olumsuz yaşantılara, gruplaşmaya, ön yargıya, sakinmeye, sosyal etkiye, maddiyata, sorumsuzluğa, ruh haline, mesleki yetersizliğe, olumsuz iletişime, egoizme, uyumsuzluk ve uygun olmayan davranışlara bağladıkları anlaşılabacaktır. Ayrıca dışlama sürecinin bireysel anlamda üzüntü, öfke, depresyon, kıskançlık, stres, yalnız-

lık hissi, tükenmişlik ve özgüven yitimi; örgütsel anlamda ise performans düşüşü, örgütsel huzursuzluk, örgütsel bağlılığın azalması, devamsızlık ve tayin sonuçlarının ortaya çıktığına yönelik görüş beyan ettikleri modelden anlaşılmaktadır.

Tartışma

Bu çalışma ile işyerinde dışlamanın muhtemel öncülleri ile örgütsel ve bireysel yansımalarının neler olabileceği katılımcı görüşlerine dayanılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Olgunun öncülleri konusunda katılımcı görüşleri ışığında çeşitli kodlar ve bu kodları kapsayan *aktif* ve *pasif* olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. Aktif alt temanın kodları cinsiyet, gruplaşma, siyasi farklılık, mezhebi farklılık, olumsuz yaşantılar, sakınma, ön yargılar, sosyal etki, hoşlanmama ve maddiyattır. Pasif alt temanın kodları siyasi farklılık, mezhebi farklılık, cinsiyet, sorumsuzluk, uygunsuz davranış, ruh hali, uyumsuzluk, mesleki yetersizlik, olumsuz iletişim ve egoizm olarak listelenmiştir.

Genel olarak (aktif ve pasif alt temada bulunan) *cinsiyet* (n=30), *siyasi farklılık* (n=28) ve *mezhebi farklılık* (n=13) kodları en fazla referans alan kodlardır. Bu durum çalışma grubunun görev yaptığı Elazığ'ın muhafazakâr ve politik ayrımların belirgin olduğu sosyolojisi ile ilişkilendirilebilir. Sosyolojik, bireysel ve cinsi farklılıkların dışlamayı ortaya çıkarma eğilimine yönelik bulgular daha önceden yapılmış çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Örneğin Williams (1997, 2001), Erdemli ve Kurum (2019) ile Yakut ve Yakut (2018) tarafından yapılan araştırmalarda özellikle cinsiyet, siyasi farklılık gibi farklılıkların dışlama uygulamalarını kolaylaştırabildiği tespit edilmiştir.

Aktif alt temada *olumsuz yaşantı* (n=10) kodu çok sayıda referanslanan bir başka koddur. Çalışanların daha önceden yaşadıkları anlaşmazlıklar, tartışmalar ve çatışmalar neticesinde dışlama uygulamalarının ortaya çıkabildiğine yönelik görüşleri, Bowling ve Beehr (2006) ile Kim ve Glomb'un (2010) bulguları ile örtüşmektedir. Sosyal psikolojide deneysel olarak ortaya konulan bu çalışmalarda önceki yaşantıların oluşturduğu *olumsuz duygulanım* ile dışlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer bir biçimde Erdemli ve Kurum (2019) tarafından yapılan nitel çalışmada kişiler arası çatışmaların dışlamanın önemli nedenleri arasında sayılabileceği tespit edilmiştir.

Gruplaşma (n=9) öncülü önemli ölçüde referanslanan bir başka koddur. Çeşitli nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilen gruplaşmanın dışlama ile olan ilişkisine yönelik bulgu, Robinson, O'Reilly ve Wang'ın (2012) bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim Robinson vd., (2012), iş yerinde dışlamanın örgütsel öncüllerinden grupça dışlamanın önemli derecede etkili olduğunu belirtir. İnce, Kasapoğlu ve Sezek (2014) tarafından yapılan araştırmada gruplaşma davranışının dışlama davranışını beraberinde getirdiği tespit edilmiştir.

Sakınma (n=9) araştırmada aktif alt temada önemli sayıda referanslanan bir diğer koddur. Kişilerin "*bir olumsuzluk yaşamamak için bazı kişi veya kişilere dışlama uyguladıkları*" yönündeki katılımcı görüşleri, Bowling ve Beehr (2006), Kim ve Glomb'un (2010) ile Milam, Spitzmueller ve Penney'in (2009) bulguları ile örtüşmektedir.

Pasif alt temada önemli ölçüde referanslanan kodlardan biri “*görevini yerine getirmemek, kasıtlı olarak düşük performans göstermek anlamında sorumsuzluk*” kodudur. Katılımcıların önemli bir kısmı (n=10) sorumsuz kişilerin dışlamaya maruz kaldıklarına yönelik görüş beyan etmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen önemli bir çalışma Scott ve Thau (2013) tarafından tespit edilmiştir. Nitekim bu çalışmada iş ortamında sorumluluklarını yerine getirmeyen, düşük performans gösteren çalışanların dışlamaya maruz kaldıklarına yönelik önemli bulgular ortaya koyulmuştur (Scott ve Thau, 2013). Bu bulgu, örgütsel yaşamda görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi için dışlamanın bir baskı aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Dolayısıyla Ali ve Miller (2013) ile Wesselmann vd., (2012) çalışmalarında belirttikleri gibi dışlama burada düzeni sağlamaya yönelik bir sosyal norm ve adapte etme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Pasif alt temada önemli sayıda referanslanan bir başka kod, *uygunsuz davranış* (n=10) kodudur. Genel olarak *ortama, zamana ve toplumsal hassasiyetlere uygun davranmayan çalışanların uygunsuz davranışlar* sergilediklerini belirten katılımcılar, bu çalışanların iş ortamında dışlamaya maruz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgu Scott, Restubog ve Zagenczyk (2013) işyerinde dışlamaya yönelik geliştirmeye çalıştıkları model çalışmasında elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Nitekim bu çalışmada özellikle kaba (*incivility*) ve uygunsuz davranışların dışlama ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla örgütsel yaşamda, çalışanlar tarafından belli kalıplar üzerinden bir stereotip oluşturulduğu ve bu tipin dışına çıkanların dışlama gibi bir baskı unsuruna maruz kaldıkları görülmektedir.

Dışlamanın çıktıkları konusunda katılımcıların görüşleri ışığında çeşitli kodlar ve bu kodları içeren *bireysel yansımalar ve örgütsel yansımalar* olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Dışlamanın bireysel yansımalarının üzüntü, öfke, kıskançlık, yalnızlık, depresyon, stres, tükenmişlik, özgüven yitimi; örgütsel yansımalarının ise performans düşüşü, örgütsel huzursuzluk, bağımlılığın zayıflaması, devamsızlık ve tayin gibi örgütün yapısını ve insan kaynağını olumsuz etkileyecek sonuçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel yansıma açısından üzüntü (n=10) ve örgütsel yansıma açısından *performans düşüşü* (n=11) kodlarının önemli ölçüde referans alması dikkat çekicidir.

Dışlamanın olumsuz sonuçlarına yönelik bu bulgular ile dışlama ile ilintili yapılmış olan çalışmalarda elde edilen bulgular önemli ölçüde örtüşmektedir. Nitekim Wu vd., (2012) tarafından yapılan çalışmada, dışlama ile *tükenme, stres, depresyon ve özgüven kaybı* arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Cheuk ve Rosen (1994) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada dışlamanın, *ayrılık hissi* ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Chow, Tiedens ve Govan’ın (2008) yapmış oldukları deneysel çalışmada ise dışlanmanın *öfke, üzüntü, kıskançlık hislerini* ortaya çıkardığı belirlenmiştir.

Örgütsel yansımalar açısından değerlendirildiğinde benzer bir durum ile karşılaşılmaktadır. Örneğin Hitlan ve Noel (2009), Leung vd., (2011), Wu, Wei ve Hui (2011) ile Haq (2014); dışlamanın *performans düşüşü* ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. O’Reilly ve Robinson (2009), Leung vd., (2011), Wu vd., (2012) ile Erdemli ve Kurum (2019) ise sosyal

dışlamanın *örgütsel bağlılıktaki düşüşle* anlamlı derecede ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Haq (2014) ile Renn vd., (2013) ise sosyal dışlamanın belli bir seviyeden sonra çalışanların devamsızlık yapmalarına ve tayin istemelerine neden olabildiğini ortaya koymuşlardır.

Çalışmada dikkat çekici olan nokta dışlamanın olumlu sonuçlarının olduğunu belirten bazı araştırmacıların (örneğin Schoeck, 1962; Williams ve Sommer, 1997; Balliet, ve Ferris, 2013) bulguları ile örtüşecek herhangi bir veriye ulaşılamamasıdır. Katılımcılarımızın hiçbiri dışlamanın olumlu sonuçlarının olabileceğine yönelik görüş belirtmemişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak katılımcı görüşlerine göre çeşitli öncüller çerçevesinde deneyimlenen işyerinde dışlama, örgütün işleyişine ve insan kaynaklarına zarar vermektedir. Bireysel ve kurumsal etkileri daha önceden deneysel bir şekilde ortaya konulan dışlama gibi bir olgunun okullarda bu anlamda deneyimlenmesi, örgütsel süreçler açısından sorgulanmasını ve buna göre çeşitli önlemlerin alınmasını gerektiren bir durumdur. Çünkü çalışmalar işyerinde dışlamanın örgütlere potansiyel olarak yüksek maliyetlere mal olduğunu göstermektedir (Erkutlu ve Chafra, 2015). Bu durumun üstesinden gelebilmek, örgütsel yaşamın hem varlığını devam ettirebilme hem de örgütsel süreçlerin kalitesini yükseltme açısından önemi şüphe götürmez bir gerçekliktir.

Örgütsel bir gerçeklik olarak dışlamanın etkisini azaltmak, her şeyden önce güçlü bir örgüt kültürü ile olanaklı olabilir (Lam ve Lau, 2008). Örgüt üyeleri tarafından paylaşılan inanç, değer, etkileşim, tutum vb. anlamında kültür (Çelik, 2000) güçlü olabildiği ölçüde örgüt üyeleri arasındaki bağları güçlendirebilir. Örgüt üyeleri arasındaki bağların kuvvetli olması işyerinde dışlama gibi bir sürecin etkisini azaltabilir. Sosyal bağların zayıfladığı yapılarda dışlama gibi süreçlerin yoğun yaşandığı, sosyal bağların ve dayanışmanın güçlü olduğu yapılarda ise bu süreçlerin daha az seviyede yaşandığı söylenebilir (Silver, 1994).

Bununla beraber örgütsel yaşamda iletişim mekanizmalarının geliştirilmesi (Erkutlu ve Chafra, 2015), sosyal ilişkileri geliştirecek etkinliklerin düzenlenmesi, güvenli ve huzurlu bir çalışma ortamının sağlanması işyerinde dışlamanın etkilerini ve görülme sıklığını azaltabilir. Okullarda politik/mezhebi aidiyetlere göre şekillenen söylemlerin ve buna bağlı ortaya çıkan gruplaşmaların önlenmesine yönelik girişimler ve cinsiyetçi bakış açılarının minimize edilmesini sağlayacak bir duyarlılığın ortaya konulması işyerinde dışlama sürecinin bertaraf edilmesini sağlayabilir.

Bunun dışında yöneticiler proaktif bir tutumla dışlama uygulamalarının ortaya çıkmasını engelleyecek girişimlerde bulunabilmeli, önlemler alabilmelidir. Çünkü işyerinde dışlama diğer sosyal süreçler gibi bir kere ortaya çıktığında kendini devam ettiren bir döngüye dönüşme potansiyeline sahip bir süreçtir (Zadro vd., 2004). Dolayısıyla dışlamayı tehdit edici bir unsur olarak algılayan personel için bu sürecin döngüsel bir şekilde yaşanması örgütsel yaşamda kabul edilemeyecek bir durum olmalıdır.

Bu makalenin verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplanmıştır.

Kaynakça

- Alexander, R. D. (1986). Ostracism and indirect reciprocity: The reproductive significance of humor. *Ethology and Sociobiology*, 7(3-4), 253-270.
- Ali, S. N. ve Miller, D. A. (2013). *Ostracism*. California Üniversitesi, San Diego.
- Balliet, D. ve Ferris, D. L. (2013). Ostracism and prosocial behavior: A social dilemma perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 120, 298-308. doi:10.1016/j.obhdp.2012.04.004
- Bastian, B. ve Haslam, N. (2010). Excluded from humanity: The dehumanizing effects of social ostracism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 107-113.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Boehm, C. (1986). Capital punishment in tribal Montenegro: Implications for law, biology, and theory of social control. *Ethology and Sociobiology*, 7(3-4), 305-320. doi: 10.1016/0162-3095(86)90056-7
- Bowling, N. A. ve Beehr, T. A. (2006). Workplace harrasment from the victim's perspective: A theoretical model and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 91, 998-1012.
- Cheuk, W. ve Rosen, S. (1994). Validating a spurning scale for teachers. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality and Social*, 13, 241-247.
- Chow, R. M., Tiedens, L. Z. ve Govan, C.L. (2008). Excluded emotions: The role of anger in antisocial responses to ostracism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 896-903.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3th ed.). M. Bütün & S. B. Demir (Trans. eds.). Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. H. Ekşi (Trans. ed.). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdemli, Ö. ve Kurum, G. (2019). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin gözünden okulda dışlanma: Nedenleri ve sonuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019051589

- Erkutlu, H. ve Chafra, J. (2015). Impact of behavioral integrity on workplace ostracism: The moderating roles of narcissistic personality and psychological distance. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(2), 222-237. doi: 10.1108/JARHE-01-2015-0007
- Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W. ve Lian, H. (2008). The development and validation of the workplace ostracism scale. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1348-1366.
- Forsdyke, S. (2005). *Exile, ostracism, and democracy: The politics of expulsion in Ancient Greece*. New Jersey: Princeton University Press.
- Fox, S. ve Stallworth, L. E. (2005). Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 438-56.
- Gerber, J. ve Williams, K.D. (2005). The making of the ignored and excluded mind. *Interaction Studies*, 6(3), 361-374.
- Gomez, A., Morales, J. F., Hart, S., Vazquez, A. ve Swann, W. B. (2011). Rejected and excluded forevermore, but even more devoted: Irrevocable ostracism intensifies loyalty to the group among identity-fused persons. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(12), 1574-1586.
- Grandey, A. A. ve Cropanzano, R. (1999). The conservation of resources model applied to work-family conflict and strain. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 350-70.
- Haq, I. (2014). *Workplace ostracism and job outcomes: Moderating effects of psychology capital*. Human Capital without Borders: Knowledge and Learning for Quality of Life; Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference, 25-27 June 2014, Portoroz/Slovenya.
- Hitlan, R. T., Clifton, R. J. ve DeSoto, C. (2006). Perceived exclusion in the workplace: The moderating effects of gender on work-related attitudes and psychological health. *North American Journal of Psychology*, 8(2), 217-236.
- Hitlan, R. T. ve Noel, J. (2009). The influence of workplace exclusion and personality on counterproductive work behaviours: An interactionist perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(4), 477-501.
- İnce, Z., Kasapoğlu, A. ve Sezek, S. (2014). Korunmaya muhtaç kimsesiz çocukların devam ettikleri okulların yöneticilerinin bu çocukların sorunlarına ve sorunların çözümlerine yönelik donanımları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 97-119. doi: 10.15285/EBD.2014397400
- Keskin, H., Akgün, A. E. ve Koçoğlu, İ. (2016). Örgütsel teori. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Knapton, H. (2013). *The irony of ostracism: Can extreme political actions result from a process once created to prevent political rebellion?* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Lund Üniversitesi, Lund.

- Kim, E. ve Glomb, T. M. (2010). Get smarty pants: Cognitive ability, personality, and victimization. *Journal of Applied Psychology*, 95, 889-901.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lam, L. ve Lau, D. (2008). Work climate and customer satisfaction: The role of trust in retail context. *Journal of Management and Organization*, 14(2), 141-154.
- Leung, A. S. M., Wu, L. Z., Chen, Y. Y. ve Yung, M. N. (2011). The impact of workplace ostracism in service organizations. *International Journal of Hospitality Management*, 30, 836-844.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. S. Turan (Trans. ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milam, A., Spitzmueller, C. ve Penney, L. (2009). Investigating individual differences among targets of workplace incivility. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14, 58-70.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). CA: Sage.
- O'Reilly, J. ve Robinson, S. L. (2009). *The negative impact of ostracism on thwarted belongingness and workplace contributions*. Best paper proceedings, Academy of Management meeting, Chicago.
- Renn, R., Allen, D. ve Huning, T. (2013). The relationship of social exclusion at work with self-defeating behaviour and turnover. *The Journal of Social Psychology*, 153(2), 229-249.
- Robinson, S. L., O'Reilly, J. ve Wang, W. (2012). Invisible at work: An integrated model of workplace ostracism. *Journal of Management*, 20(10), 1-29. doi:10.1177/0149206312466141
- Rivai P., Wirth, J. H. ve Williams, K. D. (2011). The consequences of pain: The social and physical pain overlap on psychological responses. *European Journal of Social Psychology*, 41, 681-687. doi:10.1002/ejsp.837
- Room, G. (1995). Poverty and social exclusion: The New European Agenda for policy and research. In G. Room (ed.), *Beyond the threshold: The measurement and analysis of social exclusion* (pp. 1-9). Bristol: Policy Press.
- Schoeck, R. J. (1962). Sir Thomas Elyot. *Manuscriptia*, 6(2), 110-112. doi:10.1484/J.MSS.3.275
- Scott, K. L., Restubog, S. L. D. ve Zagencyk, T. (2013). A social exchange based model of the antecedents of workplace exclusion. *Journal of Applied Psychology*, 98, 37-48.

- Scott, K. L. ve Thau, S. (2013). Theory and research on social exclusion in works groups. In C. N. De Wall (Ed.), *The oxford handbook of social exclusion*, Newyork: Oxford University Press..
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133(5-6), 531-578.
- Steel, C., Kidd, D. C. ve Castano, E. (2014). On social death: Ostracism and the accessibility of death thoughts. *Death Studies*, 0, 1-5. doi:10.1080/07481187.2013.844746
- Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011). *Introduction to behavioral sciences and behavior in organizations* (7th ed.). Ankara: Gazi Yayıncılık.
- Weng, X. ve Lin, J. (2013). Building bridges in a third space: A phenomenological study of the lived experiences of teaching Chinese in American Chinese schools. *Front. Educ. China*, 8(1), 41-61. doi:10.3868/s110-002-013-0005-3
- Wesselmann, E. D., Nairne, J. S. ve Williams, K. D. (2012). An evolutionary social psychological approach to studying the effects of ostracism. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 6(3), 309-328.
- Williams, K. D. (1997). Social ostracism. In R. M. Kowalski (Ed.), *Aversive interpersonal behaviors*(pp. 133-170). New York: Plenum Press.
- Williams, K. D. (2001). Ostracism: The power of silence. New York: Guilford Press.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425-452.
- Williams, K. D. ve Sommer, K. L. (1997). Social ostracism by one's coworkers: Does rejection lead to loafing or compensation? *Personal. Soc. Psychol. Bull.*, 23, 693-706.
- Williams, K. D. ve Zadro, L. (2001). Ostracism: On being ignored, excluded, and rejected. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection*(pp. 21-53). London: Oxford University Press.
- Williams, K. D. ve Zadro, L. (2005). Ostracism: The indiscriminate early detection system. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. Von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 19-34). (Sydney Symposium of Social Psychology series). New York: Psychology Press.
- Williams, K. D. ve Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 20(2), 71-75. doi: 10.1080/07481187.2013.844746
- Wu, L., Wei, L. ve Hui, C.(2011). Dispositional antecedents and consequences of workplace ostracism: An empirical examination, front. *Bus. Res. China*, 5(1), 23-44.
- Wu, L. Z., Yim, F., Kwan, H. K. ve Zhang, W. (2012). Coping with workplace ostracism: The roles of ignaration and political skill in employee psychological distress. *Journal of Management Studies*, 49(1), 178-199.

- Yakut, S. ve Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Turkish Studies*, 13(18), 1357-1376.
- Yan, Y., Zhou, E., Long, L. ve Ji, Y. (2014). The influence of workplace ostracism on counterproductive work behavior: The mediating effect of state self-control. *Social Behaviour and Personality*, 42(6), 881-890.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zadro, L., Williams, K. D. ve Richardson, R. (2004). How low can you go? Ostracism by a computer is sufficient to lower self-reported levels of belonging, control, self-esteem and meaningful existence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 560-567.
- Zhao, H., Peng, Z. ve Sheard, G. (2013). Workplace ostracism and hospitality employees' counterproductive work behaviors: The joint moderating effects of proactive personality and political skill. *International Journal of Hospitality Management*, 33, 219-227.
- Zheng, X., Yang, J., Ngo, H. Y., Liu, X. Y. ve Jia, W. (2016). Workplace Ostracism and its negative outcomes: Psychological capital as a moderator. *Journal of Personnel Psychology*, 15(4), 143-151.

Workplace Ostracism Based on Teachers' Perceptions: A Qualitative Research in Educational Institutions

Extended Abstract

Introduction

In organizational life, ostracism is shown as one of the important factors that negatively affect the quality of these social relations and therefore organizational success and well-being of individuals. The main purpose of this study was to analyze the phenomenon of ostracism which may affect both organizational success and well-being of individuals based on the opinions of the people who have experienced it, and to reveal the premises and results of the ostracism process. Analysis of the phenomenon of ostracism, which may have the potential to affect the human resources in the organization positively and negatively and revealing its components can help to raise awareness about this phenomenon and contribute to make the necessary arrangements in organizational life.

Method

This research has been carried out through phenomenological design method which is one of the qualitative research approaches. Phenomenological design is a research design that collects data from individuals who have experienced the phenomenon and deals with it in a holistic way (Creswell, 2013, p. 77). Phenomenological pattern explains and understands the phenomenon by analyzing experiences (Weng & Lin, 2013). In this study, based on the opinions of the participants related to the phenomenon of ostracism, the findings were analyzed and finally, holistic explanations were put forward.

The sample of the research consists of 24 teachers working in six different high schools in Elazig province in 2018-2019 academic year. Non-probabilistic sampling method was preferred for the research, because this study aimed to analyze the case through qualitative research thoroughly (Creswell, 2017).

A detailed research on Ostracism was conducted and a semi-structured interview form was prepared as a data collection tool. The form was composed of questions to determine whether ostracism is present or not, and then in which framework ostracism is experienced. Finally, the form was finalized with the question of what the consequences of workplace ostracism might be.

Each of the 24 participants who filled the interview form were assigned numbers as P1, P2, P3, ..., P24 respectively and the data obtained from them were recorded in Excel. Each of the three questions asked to the participants was analyzed separately. In the research, the elements which are close to each other and which evoke the same meaning are grouped under certain codes and those that are not related to the subject are not evaluated. According to the content analysis, the codes which were formed by two researchers were compared and those agreed upon were converted into themes. With these codes and themes which are loaded into QSR NVivo, models have been formed and evaluation was carried out on these models.

Conclusion and Implications

As a result, according to the participants' views, workplace ostracism experienced within the framework of various premises is damaging the functioning of the organization and human resources. Workplace ostracism, whose individual and institutional effects have been previously demonstrated in an experimental way, is a situation that requires questioning in terms of organizational processes and various measures should be taken accordingly. Because studies show that workplace ostracism causes organizations potentially high costs (Erkutlu & Chafra, 2015). Overcoming this situation is an undoubtedly important in terms of both maintaining the existence of organizational life and improving the quality of organizational processes.

Reducing the impact of workplace ostracism as an organizational reality may, above all, be possible with a strong organizational culture (Lam & Lau, 2008). The culture shared by the members of the organization in the sense of faith, value, interaction, attitude, etc. (Çelik, 2000) can strengthen the links between members of the organization to the extent that it is strong. Strong links between members of the organization may reduce the impact of a process such as workplace ostracism. It can be said that in organizations where social ties are weak, processes such as workplace ostracism are experienced intensively and in organizations where social ties and solidarity are strong, these processes are experienced mildly (Silver, 1994).

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 22 / Güz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 22 / Fall 2020

**İş Yerinde Siber Zorbalık Davranışları Envanteri:
Eğitim Örgütleri için Uyarlama Çalışması**

**Inventory of Cyberbullying Acts at Work:
Adaptation Study for Educational Organizations**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Songül KARABATAK

Müslim ALANOĞLU

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

İş Yerinde Siber Zorbalık Davranışları Envanteri: Eğitim Örgütleri için Uyarılama Çalışması

Songül KARABATAK¹

Müslim ALANOĞLU²

Öz: Bilişim teknolojilerinin gelişimi ve yaygınlaşması ile zorbalık davranışları elektronik ortamlara da taşınmıştır. Siber zorbalık olarak belirtilen bu davranışlar en çok çocuklar ve ergenler tarafından yaşanmasına rağmen son zamanlarda yetişkinlerin de bu davranışlara maruz kaldıkları dikkatleri çekmektedir. Bu durum gün geçtikçe artan bu zorbalık türünün eğitim örgütleri başta olmak üzere diğer iş yerlerinde çalışanlar tarafından yaşanıp yaşanmadığının belirlenmesini elzem hale getirmiştir. Bu nedenle bu çalışmada İş Yerinde Siber Zorbalık Davranışları Envanteri'nin eğitim örgütleri bağlamında Türk dili ve kültürüne uyarılama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak ölçeğin dil denkliliği sağlanmıştır. Daha sonra ölçek, 208 öğretmenden oluşan bir örnekleme uygulanmış ve toplanan veriler yardımıyla ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda on maddeli üç faktörlü yapısı doğrulanan ölçeğin eğitim örgütlerinde siber zorbalık davranışlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: siber zorbalık, iş yeri siber zorbalığı, eğitim örgütlerinde siber zorbalık davranışları.

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 18.06.2020; *Kabul Tarihi:* 02.09.2020

Kaynakça Gösterimi:

Karabatak, S. ve Alanoğlu, M. (2020). İş Yerinde Siber Zorbalık Davranışları Envanteri: Eğitim Örgütleri için Uyarılama Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 257-276.

1) Dr. Öğrt. Gör., Fırat Üniversitesi Enformatik Bölümü, s_halici@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1303-2429

2) Dr., *Türkiye Cumhuriyeti Podgoritsa Büyükelçiliği / Podgoritsa, Karadağ* muslimalanoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1828-4593

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) gelişmesi ve Web 2.0 gibi uygulamaların ortaya çıkmasıyla, sosyal iletişim, ilişkiler ve arkadaşlıklar yeniden tanımlanmıştır. Bireyler sanal ve farklı sosyal platformlarda çok fazla zaman harcamaya ve daha çok çevrimiçi olmaya başlamışlardır. Bu değişiklik doğal olarak bireylerin sanal ortamda da olsa bazı tehditlere ve siber zorbalık gibi olumsuz sosyal davranışlara maruz kalmalarına neden olmuştur (Dadvar ve Eckert, 2018).

Siber zorbalık; cep telefonu, bilgisayar ve tablet gibi araçları kullanarak bir birey ya da gruba kasıtlı olarak zarar vermeye yönelik saldırgan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Akman, 2019). Bu saldırgan davranışlar, doğrudan mesajlar ve e-postalar kullanılarak yapılabileceği gibi sosyal medya uygulamaları, forumlar veya çevrimiçi oyunlar aracılığı ile de yapılabilmektedir. Dijital ortamlarda gerçekleşen bu zorbalık türü; genellikle sataşma, tehdit, iftira, taciz, kavga, başkasının profilini kullanma, dışlama, özel bilgileri ele geçirme ve izinsiz yayma gibi farklı formlarda ortaya çıkabilmektedir. Aslında siber zorbalık, günlük hayattaki zorbalığın sosyal medya versiyonu olarak belirtilmektedir (Karabatak, Namli ve Karabatak, 2018; Palermi, Servidio, Bartolo ve Costabile, 2017).

Bireyleri psikolojik olarak doğrudan etkileyen siber zorbalık, en sinsi zorbalık türlerinden biridir. Bu zorbalık türü beklenmedik zamanlarda ve çok hızlı bir şekilde yayılabilmektedir (McDonald ve Flood, 2012). Siber zorbalık yüz yüze gerçekleşen zorbalık türlerinden daha etkili ve zarar vericidir. Çünkü siber zorbalıkta gizlilik ve yer-zaman sınırlaması söz konusu değildir. Ayrıca fiziksel güce ihtiyaç duyulmaması, mağdura kolay ulaşılması, etki alanının geniş olması ve teknoloji imkânları kullanılarak mağdurun kolay bir şekilde baskı altına alınması, siber zorbalığın herhangi bir mekân sınırı içinde kalmayıp günün yirmi dört saatinde yapılabilmesi, mağdurların daha çok zarar görmesine neden olmaktadır (Campbell, 2005; Kowalski ve Whittaker, 2015; Yaman ve Sönmez, 2015).

BİT, modern işletmelerin verimliliğinde oldukça etkili olmasına rağmen olumsuz iletişime de zemin hazırlamakta ve siber zorbalık davranışının işyerlerinde görülme ihtimalini arttırmaktadır (Farley, Coyne, Sprigg ve Subramanian, 2015). İletişimin dijital ortama kayması ve iş çevrelerinin fiziksel ortamdan sanal ortama doğru evrimleşmesi, iş yerinde siber zorbalık olgusuna zemin hazırlamıştır (Vranjes, Baillien, Vandebosch, Erreygers ve De Witte, 2017). Ergenler arasında akran zorbalığı olarak bilinen bu davranış bozukluğu, aynı iş yerinde çalışan kişiler için iş yeri siber zorbalığı şekline dönüşmüştür. Alanyazındaki çalışmalarda geleneksel zorbalık ve siber zorbalık konuları için daha çok çocuklar ve ergenler üzerinde yoğunlaşmış ve çok az çalışmada yetişkinlerin ve çalışanların maruz kaldıkları siber zorbalık davranışlarına odaklanılmıştır (Kowalski, Toth ve Morgan, 2017; Privitera ve Campbell, 2009; Vranjes vd., 2017). Ancak yapılan araştırmalarda iş yerinde çalışanların siber zorbalığa karşı bağışık olmadıkları görülmüştür (Loh ve Snyman, 2020).

Akran zorbalığı aslında iş yeri siber zorbalığının tanımlanmasını kolaylaştırmakta ve bu zorbalığın temelini oluşturmaktadır. Özellikle olumsuz davranışların tekrarı ve dayanıklılığı ile mağdurun güçsüz olması, akran zorbalığının ve iş yeri siber zorbalığının ortak yönleridir. İş yeri siber zorbalığı; çalışma ilişkilerinden kaynaklanan, BİT'i kullanarak defalarca ve belirli bir süre boyunca ya da en az bir kere gerçekleştirilen ve kişiye ait özel bilgileri geniş bir çevrimiçi kitleye sunmayı amaçlayan olumsuz davranışlardır (Loh ve Snyman, 2020; Vranjes vd., 2017). Bu zorbalık türü, mağdurun çaresiz ve savunmasız hissetmesini sağlayan, sınırsız, somut, kalıcı, görünmez ve anonim davranışlardır (D'Cruz ve Noronha, 2013; Vranjes vd., 2017).

Vranjes, Baillien, Vandebosch, Erreygers ve De Witte (2018) mevcut alanyazına dayanarak kişi ile ilgili, işle ilgili ve saldırı davranışları olmak üzere iş yerlerinde üç farklı siber zorbalık davranış türünün sergilendiğinden bahsetmiştir. Kişi ve işle ilgili davranışlar, işyerinde zorbalık alanyazınında yapılan tanımlarla örtüşmektedir (Einarsen, 1999). Kişi ile ilgili olumsuz davranışlar, dedikodu gibi kişiyi doğrudan hedefleyen olumsuz davranışlara işaret ederken iş ile ilgili davranışlar bilgi saklamak gibi kişinin işini gerçekleştirmesini zorlaştıran davranışları ifade etmektedir. Saldırgan davranışlar ise genellikle çevrimiçi ortamda yürürlüğe konabilecek davranışlardır (Vranjes vd., 2018). D'Cruz ve Noronha (2013) olumsuz davranışların yaygınlığının ve sınırsızlığının insanların iş yeri siber zorbalık deneyimleri için önemli olduğunu ve iş yeri siber zorbalığının birinin kişisel hayatını istila eden ve bireylerin peşinden koşmalarını sağlayan davranışlarla ilgili olduğunu ifade etmektedir

İş yeri siber zorbalığı ile ilgili çalışmaların diğer zorbalık türleri ile ilgili yapılan çalışmalara nispeten daha az olduğu görülmektedir. Maruz kalınan zorbalık davranışları çalışanların veriminin düşmesine neden olduğu gibi iş yeri siber zorbalığının da çalışanlar üzerinde olumsuz etkileri söz konusudur (Coyne vd., 2016). Yapılan çalışmalarda iş yeri zorbalığının yeni yüzü olarak tanımlanan iş yeri siber zorbalığının zihinsel gerginlik (Coyne vd., 2016; Farley vd., 2015) ile pozitif ilişkili, iş doyumunu (Coyne vd., 2016; Farley vd., 2015; Snyman ve Loh, 2015), zihinsel, duygusal ve fiziksel iyi oluş (Coyne vd., 2016; Ford, 2013; O'Driscoll vd., 2015) ile de negatif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu zorbalık türünün çalışanların duygusal problemler yaşamalarına (Özmen, Karabatak ve Karabatak, 2013; Staude-Müller, Hansen ve Voss, 2012), iş memnuniyetlerinin azalmasına (Baruch, 2005; Coyne vd., 2016; Snyman ve Loh, 2015) ve performanslarının düşmesine (Baruch, 2005) neden olduğu da görülmüştür.

İş yerinde siber zorbalık davranışları, çalışanlar için stres kaynağı da olabilmektedir. Stres, uzun vadede bireylerin zihinsel ve fiziksel anlamda sağlığını etkileyebilmektedir (Loh ve Snyman, 2020). Bu nedenle stres faktörü bireylerin motivasyonlarının, iş tatminlerinin ve performanslarının düşmesine neden olmaktadır (Glasø ve Notelaers, 2012; Sypniewska,

2014). Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim örgütlerinde sergilemeleri gereken performansları düşünüldüğünde zihinsel, ruhsal ve fiziksel olarak iyi olmaları eğitim sürecinin kalitesi ve verimliliği açısından oldukça önemlidir. Eğitim örgütlerinde yapılan siber zorbalık davranışlarının öğretmenler üzerinde etkisinin belirlenmesi için de öncelikle siber zorbalık davranışlara maruz kalıp kalmadıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan bu çalışmanın öğretmenler ile ilgili yapılacak olan siber zorbalık çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yurtdışı alanyazında iş yeri siber zorbalığı ile ilgili çalışmalarda genel olarak sadece uğrılan zorbalıkların oranları incelenmiştir. İş yeri siber zorbalığının etkileri başka amaçlarla hazırlanmış ölçme araçları kullanılarak ölçülmüş ve özellikle öğretmenlerin arkadaşları tarafından maruz kaldıkları siber zorbalık deneyimlerini ele alan bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Yurtiçi alanyazında Kanbur ve Kanbur'un (2018) bankacılık sektöründe görev yapan katılımcılarla birlikte yürüttüğü ölçek uyarlama çalışmasına rastlanmış olmasına rağmen eğitim örgütleri bağlamında uyarlanmış herhangi bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır.

Hambleton ve Patsula (1999) psikometrik özellikleri bilinen bir testin yeni bir dile ve kültüre uyarlanmasının, yeni geliştirilecek bir testten daha güvenli olduğunu ve bundan dolayı da uyarlama çalışmalarının tercih edilebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca bilgi iletişim araçlarının küresel anlamda kullanımındaki yaygınlık ve benzerlikler insanların bu araçları kullanırken farklı kültürlerde olsalar da benzer davranış sergilemeleri ve benzer davranışlara maruz kalmalarına neden olabilir. Bundan dolayı bu çalışmada Vranjes vd. (2018) tarafından geliştirilen İş Yerinde Siber Zorbalık Davranışları Envanteri'nin eğitim örgütleri bağlamında Türk dili ve kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Elazığ ili sınırlarında yer alan devlet okullarında görev yapan 208 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Kartopu örnekleme, araştırma devam ederken eklenen olaylardan veya deneklerden meydana gelir. Bu örnekleme türünde veri toplama süreci bilinebilir ve ulaşılabilir bir veya birkaç denek veya olay ile başlatılır. Kartopu örnekleme; cinsel istismar, madde bağımlılığı, tecavüz veya diğer saldırılara maruz kalanlar veya suçlular gibi duyarlı konuların araştırılmasında tercih edilmektedir (Punch, 1998; Özen ve Gül, 2007). Bu nedenle bu çalışmada ilk olarak 10 öğretmen belirlenmiş, daha sonra bu öğretmenlerden siber zorbalık deneyimi yaşamış veya yaşamış olma ihtimali olan öğretmenlere ulaşmaları istenmiştir. Görüş bildiren öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Görüş bildiren öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Demografik değişkenler	N	%		
Cinsiyet	208			
Kadın	92	44.23		
Erkek	116	55.77		
Eğitim durumu	208			
Lisans	140	67.31		
Lisansüstü	49	23.56		
Lisansüstü devam ediyor	19	9.13		
İnternet kullanma amacı	208			
Meslek gereği	58	27,88		
Sosyal medya kullanımı	57	27,40		
Eğitim amaçlı	46	22,12		
Haber okuma	33	15,87		
Eğlence amaçlı	14	6,73		
	Min.	Max.	ss	
İnternet kullanma süresi	2	28	14.30	5.21
Günlük internet kullanma süresi	1	16	4.32	2.71
Hizmet süresi	1	41	12.92	9.33

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüş bildiren öğretmenlerin 92’si (%44.23) kadın, 116’sı (%55.77) erkektir. Öğretmenlerin 140’ı (%67.31) lisans mezunu, 49’u (%23.56) lisansüstü mezunu ve 19’u (%9.13) lisansüstü eğitimine devam eden kişilerdir. Ortalama hizmet süresi 12.92 yıl olan öğretmenler ortalama 14.30 yıldır internet kullanmakta olup günlük internet kullanma süreleri ortalama 4.32 saattir. Öğretmenlerin 58’inin interneti (%27.88) meslek gereği, 57’sinin (%27.40) sosyal medya kullanımı, 46’sının (%22.12) eğitim, 33’ünün (%15.87) haber okuma ve 14’ünün (%6.73) de eğlence amaçlı kullandıkları saptanmıştır.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada İş Yerinde Siber Zorbalık Davranışları Envanteri’nin (İ-SZDE) Türk dili ve kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, Vranjes vd. (2018) tarafından bir iş yerinde olumsuz çevrimiçi eylemlerin olup olmadığını ve çalışanların siber zorbalığa maruz kalıp kalmadığının belirlenmesi için geliştirilmiştir. Söz konusu ölçek üç boyut (iş ile ilgili davranış, kişi ile ilgili davranış ve saldırı davranışı) ve 10 maddeden oluşmaktadır. İş ile ilgili davranış boyutu dört (1, 2, 3 ve 4), kişi ile ilgili davranış (5, 6 ve 7) ve saldırı davranışı (8, 9 ve 10) boyutları ise üç’er maddeden oluşmaktadır. İ-SZDE; *asla, bir kere, ayda bir, haftada bir ve her gün* önermeleri ile çalışanların son altı ayda söz konusu siber zorbalık davranış(lar)ına hangi sıklıkta maruz kaldıklarının tespit edilmesini sağlamaktadır.

Vranjes vd. (2018) BİT alanında görev yapan çalışanlardan topladıkları veriler ile yaptıkları faktör analizinde ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerini .78, Bartlett küresellik testini

ise anlamlı ($p < .001$) bulmuşlardır. Ölçeğin üç faktörlü yapısı toplam varyansın %58.46'sını açıklamıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla ölçülen Cronbach Alfa ölçeğin geneli için .90, iş ile ilgili davranış boyutu için .74, kişi ile ilgili davranış boyutu için .53 ve saldırı davranışı boyutu için .53 olarak bulunmuştur. Ölçeğin üç faktörlü yapısını test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda; $c^2/sd = 2.01$, RMSEA = .03, SRMR = .06, CFI = .94, TLI = .90, AIC = 1963.11 değerleri elde edilmiştir. Elde edilen bu uyum değerleri ölçeğin kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

Dil geçerliğinin sağlanması

Ölçeğin orijinal dili İngilizcedir. Türkçeye ve İngilizceye hâkim olan üç çevirmen tarafından ölçeğin Türkçeye çevirisi ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra dört eğitim yönetimi alan uzmanı tarafından çevirisi yapılan ölçekte anlam karmaşasına neden olan, kültürel yönden uygun olmayan veya anlam bakımından anlaşılmayan madde olup olmadığına dair inceleme yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formuna son halinin verilmesinin ardından ölçek, yine her iki dilde yetkin olan ve ilk çevirmenlerden farklı iki uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler, ölçeğin orijinal haliyle karşılaştırıldıktan sonra anlam ve dil yönünden uygulanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ölçek uyarlama süreci

Bir ölçeği uyarlamaya karar verdikten sonra yapılacak ilk iş, söz konusu ölçeği geliştiren yazar(lar)dan kullanmak için izin almaktır (Hambleton ve Patsula, 1999). Bu nedenle İ-SZ-DE'nin uyarlama çalışmasına başlamadan önce ilk olarak ölçeğin orijinalini geliştiren yazarlardan sorumlu yazara e-posta ile ulaşılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra çalışmanın yürütülmesine ilişkin Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul onayı alınmıştır.

Uyarlama çalışmaları yapılırken takip edilmesi gereken belli başlı bazı aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamaların yerine getirilmesi oldukça önemlidir. Spielberger ve Sharma (1976) uyarlama çalışmalarında uyulması gereken asgari aşamaları; (1) orijinal dilden hedef dile çeviri, (2) çevirinin değerlendirilmesi ve deneysel formun geliştirilmesi, (4) formlar arası eşdeğerliğin saptanması ve (5) yeni formun geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması şeklinde ifade etmektedir.

Belirtilen bu aşamalardan beşinci aşamanın gerçekleştirilmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılırken SPSS 22 programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulanması için de LISREL 8.80 programından faydalanılmıştır.

Cabrera-Nguyen (2010) AFA yapılırken örneklem büyüklüğüne, değişkenler arasındaki korelasyonlara, faktör çıkarma yöntemine, faktör döndürme yöntemine, faktör yapısının tam olarak raporlanmasına, çapraz yük veren maddeleri silme kriterlerine, önemli faktör sayısına

karar verirken kullanılan yöntemlere ve açıklanan varyans oranına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle AFA sürecinde örneklem yeterliği için KMO testine, madde tutarlılığı için de Bartlett küresellik testinden elde edilen sonuçlara bakılmıştır. Pallant'a (2005) göre KMO değeri .60 veya üzeri olmalıdır. Hutcheson ve Sofroniou (1999) ise bu değer .50 ile .70 arasında olmasının *normal*; .70 ile .80 arasında olmasının *iyi*; .80 ile .90 arasında olmasının çok iyi; .90 ve üzerinde olmasının ise *mükemmel* olduğunu belirtmektedir. KMO değerinin .50'den yüksek olması verinin faktör analizine uygun olduğunu ve Bartlett küresellik testinin anlamlı olması ise çok değişkenli normal dağılımın sağlandığını göstermektedir (Field, 2000).

AFA sürecinde ölçeğin birden fazla faktöre sahip olmasında dolayı Varimax faktör döndürme yöntemi uygulanmış, ölçek maddelerinden çapraz yük veren madde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Faktörler belirlenirken öz değeri 1'in üzerinde olan faktörler değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca her bir faktör altında en az üç madde bulunması ve faktör yük değerlerinin yüksek olması faktörlerin kararlılığını göstermektedir (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999). Faktörlerin bu şartları sağlayıp sağlamadıkları kontrol edilmiştir. Daha sonra da faktör yapısı ve her bir faktörün açıkladığı varyans oranları raporlanmıştır.

Ölçek boyutları arasında korelasyon, ölçme araçlarının güvenilirliğini belirleyen bir diğer kriterdir. Bu nedenle ölçek boyutlarının ayrı birer yapı oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla boyutlar arası korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayı istatistiksel anlamlılık bakımından yorumlanır ve katsayının .30 ve daha yüksek olması ölçeğin geçerli olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2012).

Güvenirlilik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2012). Bir ölçeğin güvenilirliği farklı yöntemler ile belirlenebilmektedir. Bu yöntemlerden Fornell ve Larcker (1981) kriteri, modelin gizli değişkenleri arasındaki paylaşılan varyans derecesini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kritere göre, modelin yakınsak geçerliliği, çıkarılan ortalama varyans [Average Variance Extracted (AVE)] ve bileşik güvenirlilik [Construct Reliability (CR)] ile değerlendirilebilir (Alarcón ve Sánchez, 2015). Modelin yakınsak geçerlilik ölçütlerinden AVE değerinin .50'den ve CR değerinin ise .80'den yüksek olması ölçeğin güvenirliliğinin iyi olduğu anlamına gelmektedir (Netemeyer, Bearden ve Sharma, 2003).

Eğer ölçek maddeleri çoklu puanlanıyorsa Cronbach Alfa ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında incelenmesi gereken bir diğer güvenirlilik yöntemidir (Bulduk, 2003; Erkuş, 2000; Seçer, 2015). Bu nedenle ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı da kontrol edilmiştir. Cronbach Alfa değerinin .70'in üzerinde olması ölçeğin güvenirliliğinin yeterli olduğu anlamına gelmektedir (Bayram, 2004).

Ölçeğin faktör yapısının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla birinci düzey DFA yapılmış ve model uyumu için c^2/sd , RMSEA, GFI, AGFI, NNFI, NFI, CFI ve SRMR uyum indeksleri kontrol edilmiştir. DFA modelinde c^2/sd değerinin 3'ten küçük olması kabul edilebilir uyumu, 2'den küçük olması ise iyi uyumu göstermektedir. İyi uyum için RMSEA ve SRMR değerlerinin .05'ten küçük olması, kabul edilebilir uyum için ise bu değerlerin .08'den küçük olması gerekmektedir. GFI ve NFI ölçütlerine ait değerlerin .95'ten büyük olması iyi uyumu, .90'dan büyük olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Ayrıca AGFI değeri .90'nın üzeri iyi uyum, .85'in üzeri kabul edilebilir uyum; CFI ve NNFI değerleri ise .97'nin üzerinde iyi uyum, .95'in üzerinde ise kabul edilebilir uyum anlamına gelmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2013). DFA model uyumu değerlendirirken söz konusu uyum indeksleri birlikte değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. DFA modeli ile ölçek yapısının doğrulandığı tespit edildikten sonra ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizlerine geçilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde İ-SZDE'nin uyarlama sürecinde yapılan analizlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 2'de Türk diline uyarlanan ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için yapılan AFA'ya ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. İ-SZDE'ye ait AFA sonuçları

Maddeler	İş ile ilgili davranışlar	Kişi ile ilgili davranışlar	Saldırı davranışları	Communalities
Madde 1	.68			.46
Madde 2	.81			.65
Madde 3	.82			.67
Madde 4	.73			.53
Madde 5		.93		.86
Madde 6		.90		.81
Madde 7		.95		.89
Madde 8			.89	.79
Madde 9			.84	.72
Madde 10			.86	.74
Özdeğer	4.32	1.98	1.22	
Açıklanan varyans (%)	34.2	18.8	12.8	
KMO	.92			
	χ^2	1368.52		
Barlett testi	sd	45		
	p	.00		

Tablo 2 incelendiğinde üç boyutlu ölçeğin faktör yük değerlerinin .68 ile .95 arasında değiştiği, örneklem yeterliliğinin (KMO = .92) ve Bartlett küresellik testinin ($\chi^2 = 1368.52$; $sd = 45$; $p = .00$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %65.7 olarak saptanmıştır.

Ölçeğin boyutlarının ayrı birer yapı oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla boyutlar arası korelasyonlara, ölçeğin yakınsak geçerliliğini belirlemek için AVE ve CR güvenilirlik katsayılarına ve iç tutarlılığı kontrol etmek için de Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Boyutlar arası korelasyon ve güvenilirlik sonuçları

Boyutlar	İş ile ilgili davranışlar	Kişi ile ilgili davranışlar	Saldırı davranışları
İş ile ilgili davranışlar	-		
Kişi ile ilgili davranışlar	.67**	-	
Saldırı davranışları	.63**	.84**	-
Güvenirlik parametreleri			
AVE	.57	.85	.75
CR	.84	.90	.95
Cronbach Alfa	.71	.91	.83

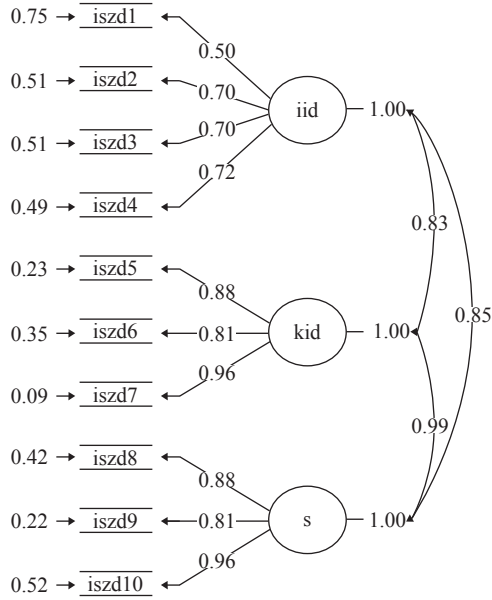
** $p \leq .01$

Tablo 3 incelendiğinde, iş ile ilgili davranışlar ve kişi ile ilgili davranışlar ($r = .67$), iş ile ilgili davranışlar ve saldırı davranışları ($r = .63$), kişi ile ilgili davranışlar ve saldırı davranışları ($r = .84$) arasındaki ilişkiler ölçek boyutlarının ayrı birer yapı oluşturduğunu göstermektedir.

Ölçeğin AVE değerlerinin iş ile ilgili davranışlar için .57, kişi ile ilgili davranışlar için .85 ve saldırı davranışları boyutu için .75 olduğu görülmüştür. Ölçeğin bileşik güvenilirliğine dair CR değerleri iş ile ilgili davranışlar için .84, kişi ile ilgili davranışlar için .90 ve saldırı davranışları boyutu için .95 olarak saptanmıştır. Son olarak Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçek geneli için .91 olarak hesaplanmıştır. Ancak birden fazla boyutu olan ölçeklerde ölçek geneli ile birlikte ölçeğin boyutlarına ait iç tutarlılık katsayısına bakılması daha uygundur. Bu bağlamda, iç tutarlılık katsayısı işle ilgili davranış boyutu için .71, kişi ile ilgili davranış boyutu için .91 ve saldırı davranış boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

AFA ile ölçek yapısı sınıandıktan sonra bu yapının doğrulanıp doğrulanmadığı belirlemek için toplanan verilere birinci düzey DFA yapılmıştır. Elde edilen modelin uyum istatistikleri incelenmiştir. Birinci düzey DFA modeli Şekil 1'de görüldüğü gibidir.

iszd: iş yerinde siber zorbalık davranışları; **iid:** iş ile ilgili davranışlar; **kid:** kişi ile ilgili davranışlar; **s:** saldırı davranışları



Chi-Square = 70.80, df = 32, P-value= 0.00009, RMSEA

Şekil 1. İ-SZDE'nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli

DFA modeline ait faktör yükleri, t değerleri ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. DFA modeline ait standart yükler ve t değerleri sonuçları

Maddeler	Standart Yükler	t-değerleri	p	SE
Madde 1	.50	6.99	< .001	.50
Madde 2	.70	10.51	< .001	.70
Madde 3	.70	10.57	< .001	.70
Madde 4	.72	10.97	< .001	.72
Madde 5	.88	16.05	< .001	.88
Madde 6	.81	14.01	< .001	.81
Madde 7	.96	18.50	< .001	.96
Madde 8	.76	12.65	< .001	.76
Madde 9	.88	11.25	< .001	.70
Madde 10	.69	15.96	< .001	.88

Hem Şekil 1'de hem de Tablo 4'te görüldüğü üzere, İ-SZDE'ye ait standart yüklerin yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir ($.50 \leq$ standart yük $\leq .96$). Ayrıca bu faktör yüklerine ait t değerlerinin de 6.99 ile 18.50 arasında değiştiği görülmektedir. t değerleri ölçeğe ait standart yük değerlerinin $p \leq .01$ düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Çünkü t değerlerinin 1.96'nın üzerinde olması söz konusu yol katsayısının $p \leq .01$ düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2016).

Şekil 1’de gösterilen DFA modelinin model uyum parametrelerine ait elde edilen uyum değerleri ve sonuç değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. DFA model uyum sonuçları

Uyum indeksleri	İyi uyum	Yeterli uyum	Elde edilen değer	Sonuç
c^2/sd	$0 \leq c^2 \leq 2$	$2 \leq c^2 \leq 3$	2.18	Yeterli Uyum
RMSEA	≤ 0.05	≤ 0.08	.077	Yeterli Uyum
SRMR	≤ 0.05	≤ 0.08	.039	İyi Uyum
GFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.94	Yeterli Uyum
AGFI	≥ 0.90	≥ 0.85	.89	Yeterli Uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	.99	İyi Uyum
NNFI	≥ 0.97	≥ 0.95	.98	İyi Uyum
NFI	≥ 0.95	≥ 0.90	.97	İyi Uyum

Yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri ($c^2/sd = 2.18$, $RMSEA = .077$, $SRMR = .039$, $GFI = .94$, $AGFI = .89$, $CFI = .99$, $NNFI = .98$, $NFI = .97$) modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ve ölçeğin üç boyutlu yapısının model olarak doğrulandığını göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde siber zorbalık davranışlarının arttığı ve farklı şekillerde sergilendiği görülmektedir. Siber zorbalığa gençler ve ergenler kadar olmasa da çalışan kesimdeki kişiler de maruz kalmaktadır. Performansı toplumu en çok etkileyen çalışan kesimlerden biri de öğretmenlerdir. Bu bağlamda BİT kullanımının yaygınlaşması ile gün geçtikçe daha fazla artacağı düşünülen bu zorbalık türüne ilişkin öğretmenlerin deneyimlerinin belirlenmesi özellikle siber zorbalığın eğitime olumsuz etkilerinin engellenmesi açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada iş yerinde siber zorbalık davranışlarını ortaya koyan genel kabul görmüş bir ölçme aracının eğitim örgütleri bağlamında uyarlanmasının yapılması amaçlanmıştır.

Eğitim örgütleri bağlamında siber zorbalık davranışları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin maruz kaldıkları siber zorbalık davranışları (Küsmez, 2019; Ümmetler İlhan, 2016; Sipahi, 2019) ile öğretmenlerin bu konudaki duyarlıklarının (Horzum ve Ayas, 2013; Yaman ve Ceylan Çuha, 2014) ve farkındalıklarının (Altundağ ve Ayas, 2020) belirlenmesine ilişkin çeşitli çalışmaların olduğu görülmüştür. Metin (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin siber zorbalığa maruz kalma düzeyleri ve bununla başa çıkma stratejileri keşfedici yöntemle araştırılmıştır. Ancak eğitim örgütlerinde olumsuz siber davranışların olup olmadığını ve öğretmenlerin siber zorbalığa maruz kalıp kalmadığını ortaya koymaya yönelik herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada Vranjes vd. (2018) tarafından geliştirilen ve çalışanların iş yerlerinde yaşadıkları siber zorbalık davranışlarını belirlemeyi amaçlayan İ-SZDE’nin eğitim örgütleri bağlamında Türk dili ve kültürüne uyarlanması yapılmıştır.

Mevcut çalışmada İ-SZDE'nin Türk dili ve kültürüne uyarlanması sürecinde ilk olarak dil denkliği ile ilgili işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle de dil uzmanları tarafından Türkçeye çevrilen ölçek formu eğitim yönetimi alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve farklı dil uzmanları tarafından tekrar İngilizceye çevirisi yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirlik işlemlerinin yapılabilmesi için dil geçerliliği sağlanan ölçeğin son hali öğretmenlere sunulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için yapılan AFA sürecinde ilk olarak örneklem yeterliğine, madde tutarlığına ve değişkenler arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Yapılan analizlerde örneklem yeterliği ve madde tutarlığı için gerekli şartların sağlandığı görülmüştür. Daha sonra ölçeğin birden fazla faktör yapısına sahip olduğu görülmüş ve Varimax faktör döndürme yöntemi kullanılarak faktör döndürme yapılmıştır. Çapraz yük veren maddeler ve bir faktör altında toplanan madde sayıları kontrol edilmiştir. Faktörlerin kararlı olduğu ve ölçekten madde veya faktör çıkarılmasını gerektiren bir durumun olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için boyutlar arası korelasyon, çıkarılan ortalama varyans, bileşik güvenilirlik ve Cronbach Alfa değerleri test edilmiştir. Boyutlar arası korelasyondan elde edilen katsayılar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçeğin yakınsak geçerliği için hesaplanan çıkarılan ortalama varyans ve bileşik güvenilirliği değerlerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca hem ölçek geneli hem de boyutlar bazında ölçeğin iç tutarlığının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

AFA sürecinden sonra, ölçek yapısının doğrulanması için birinci düzey DFA yapılmıştır. DFA modelinin uyum düzeyinin belirlenmesi için birden fazla uyum indeksi beraber değerlendirilmiştir. Uyum indekslerinin yeterli olduğu ve söz konusu modelin herhangi bir modifikasyon düzeltilmesi yapılmadan doğrulandığı görülmüştür. Sonuç olarak, hem uzman görüşleri hem de yapılan analizler doğrultusunda on maddeli üç faktörlü yapısı doğrulanan ölçeğin eğitim örgütlerinde siber zorbalık davranışlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi ortaya çıkmıştır.

Bu uyarlama çalışması öğretmenlerin görüşleri alınarak gerçekleştirildiği için İ-SZDE Türkiye'de öğretmenlerin maruz kaldıkları siber zorbalık davranışlarını tespit etmek amacıyla yapılacak araştırmalarda kullanılabilmesi düşünülmektedir. Ayrıca ölçek, eğitim örgütlerinde yapılan siber zorbalık davranışlarının farklı unsurlarla (tutum, algı ve davranışlarla) ilişkili olup olmadığının belirlenmesi için kullanılması da alana katkı sağlayacaktır. Söz konusu ölçek ile eğitim örgütlerinde görev yapan diğer çalışanların da siber zorbalık deneyimleri araştırılabilir.

Bu çalışmanın yürütülmesi amacıyla Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 2020/11-10 karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

Kaynaklar

- Akman, N. (2019). *Ergenlerde siber zorbalık ile ilgili demografik değişkenlerin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Alarcón, D. ve Sánchez, J. A. (2015). *Assessing convergent and discriminant validity in the ADHD-R IV rating scale: User-written commands for Average Variance Extracted (AVE), Composite Reliability (CR), and Heterotrait-Monotrait ratio of correlations*. Spanish STATA Meeting, October 22, 2015. Madrid, Spain.
- Altundağ, Y. ve Ayas, T. (2020). Lise rehber öğretmenlerine yönelik tüm okul yaklaşımına dayalı sanal zorbalıkla başa çıkma stratejileri ve sanal zorba farkındalığını kazandırma programının etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 109-123.
- Baruch, Y. (2005). Bullying on the net: Adverse behaviour on e-mail and its impact. *Information & Management*, 42, 361–371.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bulduk, S. (2003). *Yeni başlayanlar için deneysel psikolojide araştırma yöntemleri*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, M. A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise?, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the Journal of the Society for Social Work and Research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99–103. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2010.8>
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coyne, I., Farley, S., Axtell, C., Sprigg, C., Best, L. ve Kwok, O. (2016). Understanding the relationship between experiencing workplace cyberbullying, employee mental strain and job satisfaction: a disempowerment approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(7), 945–972. doi:10.1080/09585192.2015.1116454
- D’Cruz, P. ve Noronha, E. (2013). *Navigating the extended reach: Target experiences of cyberbullying at work*. *Information and Organization*, 23(4), 324–343. doi:10.1016/j.infoandorg.2013.09.001

- Dadvar, M. ve Eckert, K. (2018). Cyberbullying detection in social networks using deep learning based models; A reproducibility study. *arXiv preprint arXiv:1812.08046*. <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1812/1812.08046.pdf>
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 16–27. doi:10.1108/01437729910268588
- Erkuş, A. (2000). Sık kullanılan bazı psikolojik ölçeklerin güvenilirliklerinin irdelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6) 3-17.
- Farley, S., Coyne, I., Sprigg, C., Axtell, C. ve Subramanian, G. (2015). Exploring the impact of workplace cyberbullying on trainee doctors. *Medical Education*, 49, 436-443.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. Londra: Sage Publications.
- Ford, D. P. (2013). Virtual harassment: Media characteristics' role in psychological health. *Journal of Managerial Psychology*, 28, 408–428.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Glasø, L. ve Notelaers, G. (2012). Workplace bullying emotions and outcomes. *Violence and Victims*, 27(3), 360-377.
- Hambleton, R. K. ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 2. (online). Web: <http://www.testpublishers.org.journal.html>
- Horzum, M. B. ve Ayas, T. (2013). Rehber öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 195-205.
- Hutcheson, G. ve Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. London: Sage Publications.
- Kanbur, A. ve Kanbur, E. İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik sınama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 38(2), 237-258.
- Karabatak, S., Namlı, A. ve Karabatak, M. (2018). *Lise öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin alguları ve siber zorbalığa karşı alınması gereken önlemler*: 6th International Symposium on Digital Forensic and Security, IEEE Xplore, 2018, 400, Category number-CFP18F05-ART Code 136277.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Press.
- Kowalski, R. M. ve Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), 22-30.

- Kowalski, R. M. ve Whittaker, E. (2015). Cyberbullying: Prevalence, causes, and consequences. In L. D. Rosen, N. A. Cheever, L. M. Carrier, L. D. Rosen, N. A. Cheever ve L. M. Carrier (Eds.), *The Wiley handbook of psychology, technology and society* (pp. 142–157). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Kowalski, R. M., Toth, A. ve Morgan, M. (2017). Bullying and cyberbullying in adulthood and the workplace. *The Journal of Social Psychology, 158*(1), 64–81. doi:10.1080/00224545.2017.1302402
- Küsmez, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Küçükçekmece örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahtin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Loh, J. ve Snyman, R. (2020). The tangled web: consequences of workplace cyberbullying in adult male and female employees. *Gender in Management, 35*(6), 567-584. <https://doi.org/10.1108/GM-12-2019-0242>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. ve Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods, 4*, 84-99.
- McDonald, P. ve Flood, M. G. (2012). Encourage. Support. Act! Bystander approaches to sexual harassment in the workplace. The University of Wollongong for the Australian Human Rights Commission.
- Metin, K. E. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin siber zorbalık yaşama düzeyleri ve siber zorbalıkla başa çıkma stratejileri. *JRES, 4*(2), 33-49.
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O. ve Sharma, S. (2003). *Scaling procedures. Issues and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- O’Driscoll, M., Bentley, T., Catley, B., Cooper-Thomas, H., Gardner, D., Roche, M. ve Trenberth, L. (2015). *Workplace bullying and cyberbullying in New Zealand*. Paper presented at European Association of Work and Organizational Psychology 2015 Conference, Oslo, Norway.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (15)*, 394-422.
- Özmen, F., Karabatak, S. ve Karabatak, M. (2013). Akademik personelin siber zorbalığa maruz kalma durumları ve alınan önlemler. In *1st International Symposium on Digital Forensics and Security 2013*.
- Palermi, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G. ve Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior, 69*, 136-141.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.

- Privitera, C. ve Campbell, M. A. (2009). Cyberbullying: The new face of workplace bullying? *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 395–400. doi:10.1089/cpb.2009.0025
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sipahi, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık ve akran zorbalığı eğilimlerinin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel güven algılarına etkilerinin incelenmesi: Ankara ili örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Snyman, R. ve Loh, J. (M. I.). (2015). Cyberbullying at work: The mediating role of optimism between cyberbullying and job outcomes. *Computers in Human Behavior*, 53, 161–168. doi:10.1016/j.chb.2015.06.050
- Spielberger, C. D. ve Sharma, S. (1976). Cross-cultural measurement of anxiety. In Spielberger C.D., Diaz-Guerrero R., eds. *Cross-Cultural Anxiety*. Washington: Hemisphere Pub.
- Sypniewska, B. A. (2014). Evaluation of factors influencing job satisfaction. *Contemporary Economics*, 8(1), 57-72.
- Staupe-Müller, F., Hansen, B. ve Voss, M. (2012). How stressful is online victimization? Effects of victim's personality and properties of the incident. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 260–274. doi:10.1080/17405629.2011.643170
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Ümmetler İlhan, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık ve internet saldırganlık düzeyleri ile sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (Çekmeköy örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Vranjes, I., Baillien, E., Vandebosch, H., Erreygers, S. ve De Witte, H. (2017). The dark side of working online: Towards a definition and an Emotion Reaction model of workplace cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 69, 324-334. doi:10.1016/j.chb.2016.12.055
- Vranjes, I., Baillien, E., Vandebosch, H., Erreygers, S. ve De Witte, H. (2018). When workplace bullying goes online: Construction and validation of the Inventory of Cyberbullying Acts at Work (ICA-W). *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(1), 28–39.
- Yaman, E. ve Ceylan Çuha, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına ilişkin tutumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 435-448.
- Yaman, E. ve Sönmez, Z. (2015). Ergenlerin siber zorbalık eğilimleri. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(1), 18-31.

Inventory of Cyberbullying Acts at Work: Adaptation Study for Educational Organizations

Extended Abstract

Introduction

Workplace bullying is defined as repeated negative behavior against one or more people who cannot easily defend themselves for a certain period of time. This type of bullying performed through information and communication technologies is referred as workplace cyberbullying and is a new form of mobbing in the workplace. However, generally accepted measurement tools are inadequate to measure the experience of cyberbullying at work in the literature. In this study, it is aimed to adapt a scale aiming to determine workplace bullying experience to Turkish language and culture in the context of educational organizations.

Method

For the purpose of the study, firstly, the language equivalence of the scale was provided. The scale was applied to a sample of 208 teachers in Elazığ city. The research data were collected by the snowball sampling method. In this study, the Inventory of Cyberbullying Acts at Work (ICA-W) developed by Vranjes et al. (2018) was used. ICA-W consists of three dimensions (work-related behavior, person-related behavior and intrusive behavior) and 10 items. ICA-W aims to identify how often employees have been exposed to these cyberbullying behaviors in the past six months, by suggesting them once, once a month, once a week and every day. Vranjes et al. (2018) calculated the reliability of the whole scale as .71, the 'work-related' dimension .74, the 'person-related' dimension .53, and for the 'intrusion' dimension .53. As a result of the confirmatory factor analysis (CFA) researchers conducted to test the three-factor structure of ICA-W, $\chi^2 / df = 2.01$, RMSEA = .03, SRMR = .06, CFI = .94, TLI = .90, AIC = 1963.11 values were obtained.

Language validity was provided before proceeding with the construct validity and reliability of the scale. For this, three translators who are fluent in Turkish and English are included in the research. In the current study, LISREL 8.80 program was used for construct validity analysis of the scale, and SPSS 22 program was used for reliability and validity analysis.

Results and conclusion

After ensuring the language validity of the scale, it was tried to determine whether the factor structure was confirmed as a model and the construct validity of the scale was tested with CFA. After ensuring the language validity of the scale, it was tried to determine whether the factor structure was confirmed as a model and the construct validity of the scale was tested

with CFA. More than one fit index was evaluated together to determine the level of fit of the CFA model. It was seen that the fit indexes were sufficient and the model was verified without any modification correction ($\chi^2/df = 2.18$, RMSEA = .077, SRMR = .039, GFI = .94, AGFI = .89, CFI = .99, NNFI = .98, NFI = .97).

After the scale structure was verified, sample adequacy, sphericity test, correlation between dimensions, average variance extracted, composite reliability and cronbach alpha values were tested for validity and reliability of the scale. In the analysis, it was seen that the sample size and the sphericity test were sufficient. Also, the coefficients obtained from the correlation between the dimensions showed that the scale was valid. The average variance extracted (AVE) and construct reliability (CR) values calculated for the convergent validity of the scale were also found to be high. In addition, it was revealed that the internal consistency of the scale was high both in terms of scale and dimensions. Therefore, as a result, it can be said that the original structure of the scale was confirmed in Turkish language and culture, both with the expert opinions received and the analyzes made.

Ekler

İş Yerinde Siber Zorbalık Davranışları Envanteri (İ-SZDE) Türkçe Formu

Son altı ay içerisinde, bilgi ve iletişim teknolojileri (internet, e-posta, cep telefonu, telefon, tablet vb.) yoluyla aşağıdaki davranışlara ne sıklıkta maruz kaldınız?		Asla	Bir kez	Ayda bir	Haftada bir	Her gün
1	Görev yaptığınız okulda e-postalarınız, telefon görüşmeleriniz veya mesajlarınız dikkate alınmadı	1	2	3	4	5
2	Görev yaptığınız okulda size zarar vermek için e-postalarınız ve mesajlarınız başkalarına iletildi	1	2	3	4	5
3	Görev yaptığınız okulda çalışmalarınız bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) aracılığıyla aleni bir şekilde eleştirildi	1	2	3	4	5
4	Görev yaptığınız okulda ihtiyaç duyduğunuz e-postalarınız, mesajlarınız veya dosyalarınız birileri tarafından saklandı ve işleriniz zorlaştırıldı	1	2	3	4	5
5	BİT aracılığıyla hakkınızda söylenti veya dedikodular yayıldı	1	2	3	4	5
6	BİT aracılığıyla hakaretlere, tehditlere, sindirme politikasına maruz kaldınız	1	2	3	4	5
7	BİT aracılığıyla siz ve özel hayatınızla ilgili açıklamalar yapıldı	1	2	3	4	5
8	Kişisel bilgileriniz ele geçirildi ve size zarar vermek için kullanıldı	1	2	3	4	5
9	Sizinle alay etmek için birileri –internette– fotoğraflarınızı veya videolarınızı paylaştı	1	2	3	4	5
10	Birileri sanal ortamda kimliğinizi ele geçirdi	1	2	3	4	5

Inventory of Cyberbullying Acts at Work (ICA-W) Original Form

During the last six months how often have you been subjected to the following acts by means of ICTs (Internet, mail, mobile phone, telephone, tablet etc.)		Never	One time	Monthly	Weekly	Daily
1	Your emails, phone calls or messages are ignored at work	1	2	3	4	5
2	Your emails are forwarded to third parties in order to harm you	1	2	3	4	5
3	Your work is criticized publicly by means of ICTs	1	2	3	4	5
4	Somebody is withholding e-mails or files you need, making your work more difficult	1	2	3	4	5
5	Rumours or gossips are being spread about you by means of ICTs	1	2	3	4	5
6	You are being insulted, threatened or intimidated by means of ICTs	1	2	3	4	5
7	Constant remarks are being made about you and your private life by means of ICTs	1	2	3	4	5
8	Your personal information is hacked and used to harm you	1	2	3	4	5
9	Personal information about you is shared online or distributed via messages to others	1	2	3	4	5
10	Somebody takes over your identity.	1	2	3	4	5

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 22 / Güz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 22 / Fall 2020

**Mülteci Öğrencilerin
Türkiye Algısının Görsel Olarak İncelenmesi**

Investigation of Refugee Students' Visual Perceptions of Turkey

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Hatice Nilüfer SÜZEN

Murat BAŞAR

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Mülteci Öğrencilerin Türkiye Algısının Görsel Olarak İncelenmesi

Hatice Nilüfer Süzen¹

Murat Başar²

Öz: Mülteci öğrencilerin Türkiye algısının görsel olarak incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada betimsel tarama modeline göre nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Uşak merkezde bulunan üç ilkokul ve üç ortaokulda öğrenim gören Afganistan, Irak, İran ve Suriye’den gelen 22 mülteci öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere belirlenen temalara göre resimler çizdirilmiş ve bu resimler doküman analizi yapılarak incelenmiştir. Mülteci öğrencilerin resimlerinde Türkiye’de eğitim öğretimle ilgili sorunlarının olmadığı görülmüştür. Mülteci öğrenciler eğitim açısından Türkiye topraklarını geleceğe açılan bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Mülteci öğrenciler kendi ülkelerinde yaşadıkları ve travmaya neden olan yaşantılarını ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında elde edilen analizler sonucunda öğrencilerin Türkiye’de bulunmaktan mutluluk duydukları, kendilerini güvende hissettikleri ve geleceğe yönelik hayaller kurdukları görülmüştür. Mülteci öğrencilerin barınma, eğitim alma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamalarına rağmen yaşadıkları savaş travmasının etkisi, çizdikleri resimlerinde görülmektedir. Kendi ülkelerini anlatan resimlerinin dışında kalan tüm resimlerinde Türk Bayrağını çizmişlerdir. Türkiye’yi güvenilir, sığınacak, gelecekle ilgili hayallerinin olduğu bir ülke olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci Öğrenciler, Görsel Algı, Türkiye Algısı

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 17.05.2020; *Kabul Tarihi:* 04.10.2020.

Kaynakça Gösterimi:

Süzen, H. N. ve Başar, M. (2020). Mülteci Öğrencilerin Türkiye Algısının Görsel Olarak İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 277-295.

1) Dr. Öğrt. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, hsuzen@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2020-5551

2) Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, murat.basar@usak.edu.tr, ORCID:0000-0001-6635-4563

Giriş

Mültecilik son yıllarda özellikle içinde bulunduğumuz coğrafyanın kaçınılmaz bir kaderi haline gelmiştir. Suriye’den gelenler ağırlıklı olarak üzere birçok Avrupa Ülkesinin nüfusuna yakın mülteci Türkiye’de barınmaktadır. Türkiye’de bulunan mültecilerin bir kısmı kamplarda yaşarken bir kısmı da bağımsız olarak farklı şehirlerde farklı yoğunluklarda yaşamaktadır. Demirtaş (2017) çalışmasında göçlerle ilgili istatistikleri gelen mülteci sayısı ve etkileri bakımından detaylı olarak ortaya koymuştur. Türkiye’ye yapılan göçler zorunlu ve isteğe bağlı göçler olarak ikiye ayrılabilir. Suriye’den ve Irak’tan savaş ve teröre bağlı göçler ağırlıklı olarak, İran ve Afganistan gibi ülkelerden gelen göçler isteğe bağlı göçlerdir. Cumhurbaşkanımızın da değindiği gibi Türkiye mültecilere önemli oranda ekonomik, sosyal ve kültürel katkılarda bulunmuştur (Sabah Gazetesi, 16.10.2019). Mülteciler buldukları şehirlerde iş yaşamına katılmış ve değişik sektörlerde çalışır hale gelmiştir. Mültecilerin buldukları şehirlerde misafirlik süresinin uzaması bazı istenmeyen durumlara da yol açabilmektedir. Cengiz (2015) çalışmasında, Suriye’den gelen göçlerin Kilis’i her yönden etkilediğini, önceleri yardımcı olmaya yönelik düşünceler istenmeyen misafirliğe dönüşmüştür. Bu durumlarda göç alan illerde yaşayan insanlarla mülteciler arasında karşılıklı önyargılar ortaya çıkabilmektedir. Sosyal medya hesaplarında hemen her gün mültecilerle ilgili toplumu kışkırtmaya yönelik algı operasyonlarının yer aldığıyla ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Doğanay ve Çoban Keleş, (2016) medyadaki mülteci algılarını inceledikleri çalışmasında, medyada, mültecilerin tehdit olarak görüldüğü, hükümetin dış politikasını eleştirmek için kullanılırken mültecilerin güvenlik ve ekonomik yük getirdiği algısının oluşturulduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2017) çalışmasında mültecilerin, özellikle Suriyeli olanların, dışlanmaya maruz kaldığını belirtmiştir. Buna karşın Palaz, Çepni ve Kılcan (2019) çalışmasında mülteci deyince öğrencilerin savaştan kaçan insanlar algısının oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda mültecilerin sadece barınma beslenme gibi sorunları bulunmadığı belirlenmiştir. Tatlıcıoğlu (2019) çalışmasında değişik nedenlerle göç etmek zorunda kalan insanların göç ettikleri yerlere kendi kültür ve gelenekleriyle birlikte gittiklerini, ancak göç ettikleri ülkelerde yaşam biçimleri ve kültürel alışkanlıkları nedeniyle sosyal dışlanma yaşadıklarını belirtmiştir. Mültecilerin yaşamış olduğu eğitim, sosyal ve kültürel uyum sorunları yaşanan sorunlardan bir kaçıdır. Başar, Akan ve Çiftçi (2018) çalışmasında mülteci öğrencilerin ailelerinin kıyafet, beslenme gibi nedenlerden dolayı dışlanmaya maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Küçükşen (2017) çalışmasında Suriyeli kadınların sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın tarandığında mülteciler ve mülteci öğrencilerin eğitimlerine yönelik bir çok araştırmaya rastlanılmıştır (Alkan ve İçen, 2019; Arabacı, vd., 2014; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Doğutaş, 2016; Dündar, 2019; Kazu ve Deniz, 2019; Oneil, 2018; Özenç ve Saat, 2019; Palaz Çepni ve Kılcan, 2019; Solak, Bal Gezegen, 2019; Yenilmez ve Çöplü, 2019; Zengin, Ataş Demir, 2020). Bununla birlikte, mülteci olmayan öğrencilerin

davranışlarının olarak incelenmesine yönelik de birçok araştırma bulunmaktadır (Ahi, Çingi, Kıldan, 2016; Arslan Cansever, 2017; Dağlıoğlu, 2011; Özsoy, 2012). Bu çalışmalardan farklı olarak mülteci öğrencilerin sorunlarının sözel ve yazınsal alanla birlikte görsel ifadelerinin de incelenmesi gerekir. İletişim ve dil yetersizliğinden dolayı öğrenciler algılarını görsel olarak duygu ve duyularını anlatabilir. Malchiodi'ye göre (2005), çocukların resimleri kendilerini hayatta nasıl gördüklerinin ve sadece kişiliklerinin dışavurumcu değil, aynı zamanda kişisel gözlemlerini, değerlerini yargılarını ve başkalarını yansıtan benzersiz bireysel anlatımlarıdır. Çocuklar, dile getirmekte güçlük çektikleri ya da korktukları duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını (sevgi, ilgi, korunma, güven de olma vb.) resim yoluyla dışa vurabilirler. Çizme, boyama, kompoz etme gibi etkinliklerin yer aldığı karmaşık süreçte çocuk yaşam alanında gördüğü birçok farklı elemanı, anlamlı bir bütüne dönüştürebilir. Çizdiği resimler onun bir parçası olup, sözlerin ya da yazının ifade edemediği duyguların renklere büründüğü bir alana işaret eder. Akalın ve Üstündağ (2012) çalışmasında, çizilen resimlerin seçilen renklerin çocukların ruh dünyasını yansıttığını belirtmiştir. Ayrıca çocuğun sağlıklı bir şekilde ruhsal gelişimini sürdürebilmesine yardımcı olan resim çalışmaları sayesinde kendi kültürünü ve farklı kültürleri tanıyarak kendini keşfedebilmesine ve buna bağlı olarak özgüvenini kazanabilmesine de büyük oranda yardımcı olduğu belirlenmiştir (Dilmaç, 2018).

Mülteci öğrencilerin görsel algılarının incelendiği az sayıda çalışma bulunmaktadır (Avara, 2019; Avcı, 2020; Tatlıcıoğlu, 2019). Türkiye algısının görsel olarak incelenmesine yönelik çalışmaya rastlanılmamıştır. Mülteci öğrencilerin Türkiye'ye yönelik algılarının görsel olarak incelendiği Malchiodi (2005) çalışmasında, çocukların resimleri kendilerini hayatta nasıl gördüklerinin ve sadece kişiliklerinin dışavurumcu değil, aynı zamanda kişisel gözlemlerini, değerlerini yargılarını ve başkalarını yansıtan benzersiz bireysel anlatımları olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle farklı ülkelerden gelen mültecilerin Türkiye'ye yönelik algılarının görsel olarak incelenmesinin alanda bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı göçmen statüsünde Türkiye'de eğitim görmekte olan ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin kendi ülkeleri ve Türkiye hayali ile ilgili resimlerinin analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğrenci resimleri belli temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Bu amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Mülteci öğrencilerin;

- 1- Kendi ülkelerindeki yaşantılarıyla ilgili algıları nasıldır?
- 2- Türkiye'nin misafirperverliğiyle ilgili algıları nasıldır?
- 3- Türkiye'deki yaşam şartlarıyla ilgili algıları nasıldır?
- 4- Türkiye'nin güvenilirliği ve koruması ile ilgili algıları nasıldır?
- 5- Türkiye'de gelecekle ilgili düşünceleri nasıldır?
- 6- Eğitim öğretimde karşılaşılan sorunlarla ilgili algıları nasıldır?

Yöntem

Mülteci öğrencilerin Türkiye algısının görsel olarak incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma betimsel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Karasar'a göre (2013) betimsel tarama geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçlayan bir çalışmadır. Bu çalışma betimsel olup doküman incelemesine dayalı olarak yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016) doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı veya görsel materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi tek başına bir yöntem olabildiği gibi diğer yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak kullanılabilir. Çalışmanın verileri içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. İçerik analizinin Cohen, Manion ve Morrison (2007) çalışmasında metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniği olduğunu belirtmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) içerik analizini, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve verilere ulaşmak olarak belirtmiştir.

Çalışma grubu

Öğrenci çalışmaları için gönüllük esasıyla öğrencilerden resimler yapmaları istenmiştir. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak Uşak merkezde bulunan üç ilkokul ve üç ortaokulda öğrenim gören mülteci statüsünde 13 Suriye, 9 Irak, 6 Afganistan ve 5 İran uyruklu öğrenciyle çalışılmıştır. Bununla birlikte okul yönetiminin ve öğrenci velilerinin de izni alınmıştır. Öğrenci çalışmaları; nesnelerin görüntüsünden ziyade, görsel ve duyuşal deneyimleri aktaran sembolik ifadelerin yorumlanmasıyla değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında 33 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak veri gözlemlenebilen 22 resim değerlendirilmeye alınmıştır. Çalışmaya 7-14 yaş aralığındaki öğrenciler alınmıştır. Uşak Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre lise kademesinde öğrenim gören öğrenci sayısının yok denecek kadar az olması ve olan çok az sayıdaki öğrencilerin de devamsız olması nedeniyle bu yaş grubu alınmıştır. Farklı yaş gruplarının seçilmesinin nedeni, algıda seçicilik ve yaş seviyesine göre yorum yapma yeteneğinin araştırmayı zenginleştireceğinin düşünülmesidir. Araştırmaya katılan öğrencilere herhangi bir yazılı yönerge verilmemiştir. Ancak sözlü ifade ile öğrencilere göç ettikleri ülkeleriyle birlikte Türkiye'deki yaşam standartları ve beklentileri, eğitime ulaşma ve sürdürme kapsamında geleceğe yönelik hayallerini çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler tabaklama yöntemiyle seçilerek amaçlı örneklem alınmıştır. Benzeşik homojen grup tekniğine göre çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubuna ait katılımcı sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu Dağılımı

Göç ettiği ülke göre katılımcı dağılımı	Kız	Erkek
Afganistan	2	4
Suriye	7	6
Irak	3	6
İran	3	2
Toplam	15	18

Veri toplama aracı

Çalışmanın veri toplama aracı, mülteci öğrencilerin kendi ülkelerindeki yaşantıları, Türkiye'nin misafirperverliği, Türkiye'de yaşam şartları, Türkiye'nin güvenirliliği ve koruması, mülteci öğrencilerin Türkiye'deki gelecekle ilgili düşünceleri, eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar teması araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Araştırmanın alt amaçlarında yer alan altı tema doğrultusunda her hafta bir tema ile ilgili öğrencilere resim yaptırılmıştır. Çalışmanın verileri 20 Nisan 2019-30 Mayıs 2019 tarihlerini kapsayan altı haftalık süreçte her hafta bir tema olacak şekilde toplanmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizi doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Görsel Sanatlar, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sınıf Öğretmenliği alanından uzmanların uyuşum sağlayarak belirlediği resimler çalışmanın verilerine alınmıştır. Veriler, içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. İçerik analizini Cohen, Manion ve Morrison (2007) çalışmasında metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniği olduğunu belirtmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) içerik analizini, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve verilere ulaşmak olarak belirtmiştir.

Araştırmanın verileri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların uyuşum sağladığı veriler araştırmanın bulgularına alınmıştır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Uzmanların uyuşum oranı %92 olarak belirlenmiştir. Geri kalan %8'lik oran için de güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerden elde edilen verilerin analizinden yola çıkılarak alt amaç sorularına yönelik analizler yer almaktadır. Her bir sorunun cevabı görsellerin yorumlarıyla desteklenerek sunulmuştur. Bu anlamda seçilen resimler özellikle görsel veri zenginliği yüksek ve aranılan soruların cevaplarını net bir şekilde veren resimlerdir. Her bir görsel, öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesi de göz önünde bulundurularak ve resimsel gelişim basamakları dikkate alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacıların birisi görsel sanatlar eğitimi alanında çalışması nedeniyle projektif test eğitimi aldığı için resimler kendisi tarafından incelenmiştir.

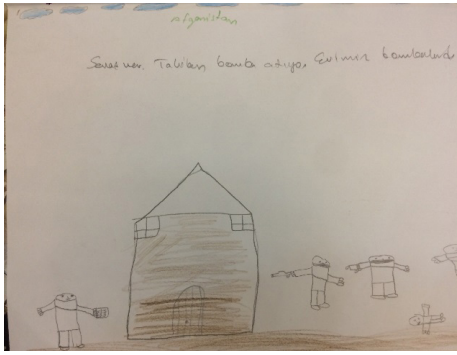
Mülteci Öğrencilerin Kendi Ülkelerindeki Yaşantılarıyla İlgili Algılar

Araştırma kapsamında katılımcılardan elde edilen resimler üzerinde yapılan incelemelerde görüntüsel göstergeler çizilen nesne ya da figürler doğrudan kendi duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır. Halmatov'un aktardığına göre (2017;8) çocuklar önemsendiği şeylerin resimlerini çizerler. Resim, bilinç düzeyi ile bilinçaltı düzeyinin ortak ürünüdür. İnsanlar her yaşta özellikle çocuklukta duygularını, kaygılarını resimlere yansıtır. Bundan dolayıdır ki resim

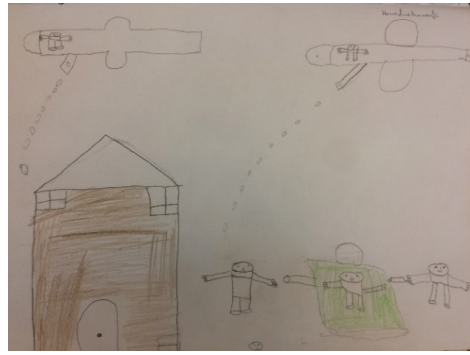
bir hikâyedir; “içten” gelen hikâyedir. Resimler samimi bir şekilde kâğıda çizgi olarak aktarılan duygu ve düşüncelerdir. Çocuk bir objenin resmini çizerken mutlaka ona kendisinden bir şeyler katar. Resme kattığı “şeyler” çoğunlukla da kendisi için önem arz eden durumdur. Bu bağlamda; araştırma sorularına yönelik elde edilen resimlerin yorumları aşağıda verilmiştir.

Mülteci öğrencilerin kendi ülkelerinde yaşadıkları savaş ve silahların gölgesindeki yaşam mücadeleleri resimlerinde görülmektedir. Özellikle resimlerde hayatını kaybetmiş çeşitli yaşlardaki insan figürleri bizlere yaşam değil ölümün çocuklardaki etkisini göstermektedir. Aşağıda katılımcı öğrencilerin resimlerinden örnekler görülmektedir.

Ö4a



Ö4b



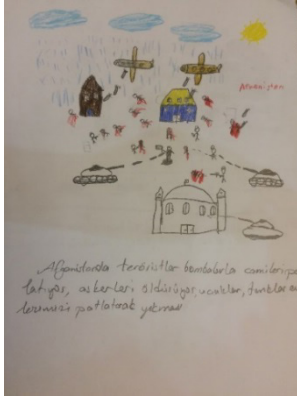
Ö4 kodlu öğrenci savaş ve savaştan kaçma sürecini iki sayfa da betimlemiştir. Bu öğrenci çalışmasında sözel olarak “Savaş var Taliban bomba atıyor, evimiz bombalanıyor” ifadesinde bulunmuştur. Resminde tam merkezde evlerini çizmiştir açık kompozisyonla oluşturduğu çalışmasında evlerine saldıranları ve özellikle yerde ölmüş bir bebek çizmiştir. Çizilen sahne yaşanılmış, tecrübe edilmiş gibidir. Resim sadece kahverengi ile renklendirilmiş olup diğer alanlar boş bırakılmıştır. Evlerin kahverengi ile renklendirilmesi yaşadığı, bildiği mekânın tekrarlanmasıdır. Ö4b isimli kompozisyonda yeşil ile renklendirilmiş büyük bir figür içine küçük bir figür (bir çocuk ya da bebek) korunma ihtiyacını gösterir şekilde çizilmiştir. Ayrıca alt kısımda sadece bir baş çizilmiş olup parçalanmış bedenleri kompozisyonuna eklemiştir. Yani göç ettiği ülkede savaş ve savaşın sonuçları bir çocuk gözüyle en saf haliyle bizlere sunulmuştur.

Ö7 kodlu öğrenci iki ayrı alanda resimleme yapmıştır. Birinci kısımda kendi ülkesinde yaşanan savaşı anlatmıştır. Savaş uçaklardan atılan bombalar tanklar tanklardan fırlatılan bombalar ve ölen insanlar resmedilmiştir. Figürlerin bazıları kırmızı ile renklendirilmiştir. Bunlar kan kırmızısıdır. Figürler genellikle tek olarak çizilmişken bir figür elinden tuttuğu çocukla beraber çizilmiştir. Bu figür çocuğun kendisidir. Elinde bayrak tutan bir figür daha vardır. Bu bayrak bağımsızlığı ve varoluşu temsil etmektedir. Bir ulus için önemli olan bayrak cami ve ev sembolleri hepsi bombalanmakta ve yok olmaktadır. Öğrenci sözel olarak “Afganistan’da

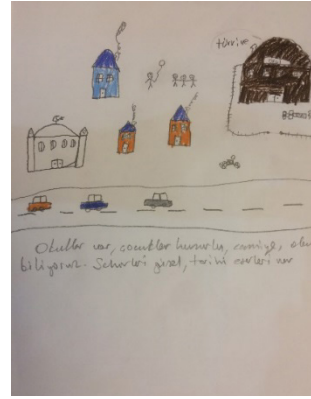
teröristler bombalarla camileri patlatıyor askerleri, öldürüyor uçaklar ve tanklar evlerimizi patlatarak yıkıyor.” ifadelerini kullanmıştır. Hava güneşli olmasına rağmen yağmur damlaları da eklenmiştir. Savaşa ait bütün askeri donanım en hassas ayrıntısına kadar çizilmiştir. Tankların paletleri makineli silahlar, uçaktan atılan füzeler çocuk tarafından şematik olarak çizilmiştir.

Kompozisyonun, ikinci kısmında Türkiye’yi anlatmıştır. Cami, okul, evler ve mutlu çocuklar çizilmiştir. Özellikle balonlu ve bisiklete binen çocuk figürü hayatın içinde sosyalleşmiş ve yaşamından mutlu olan çocuğu ifade etmektedir. Hatta okul bahçesi içinde bir seksek şablonu çizilmiştir. Artık çocuk oyun oynamaktan, oyun arkadaşı bulmaktan mutludur. Savaşın izlerini kanlı sahneleri oyun ile unutmaya yaşadığı mekâna ait yaşamını süslemeye başlamıştır. Sözel olarak “Okullar var, çocuklar huzurlu, camiye, okula gidebiliyoruz şehirler güzel tarihi eserler var” ifadesinde bulunmuştur. Şehirleşmenin bir göstergesi olarak düşündüğü çevre düzenlemeleri ve otoyol onun resminde yer edinmiştir. Çizdiği otomobilleri farklı renklerle boyaması evleri farklı renklerle boyaması gerçeği realist bir biçimde yansıtmaya çabasıdır. Her bir evin bacasının tütmesi yaşamı ve canlılığı ifade etmektedir.

Ö7a



Ö7b



Türkiye’nin Misafirperverliğine Yönelik Algılar

Mülteci öğrencilerin çizdiği resimler incelendiğinde Türkiye’ye geldiklerinden itibaren kendilerini güvende hissettiklerini belirten resimler çizmişlerdir. Özellikle Türkiye ve Türk askerine olan hayranlıkları ve sevgileri her görselde bizlere sunulmaktadır. Türkiye’nin olumlu ve sevecen yaklaşımıyla yeni ve mutlu bir hayat özlemlerine ulaştıkları görülebilir. Bu resimlerden örnek olarak katılımcı Ö13’ün çizdiği aşağıdaki resimdir.

Ö13

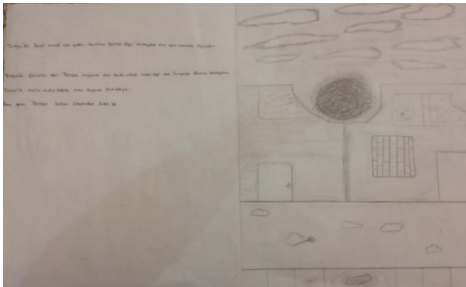


Ö13 kodlu öğrenci çalışmasında ev, askerler ve bayrak resmini çizmiştir. Sözel ifadesinde “Türkiye’yi sevdiğim için bayrak çizdim. Bizi koruduğu için asker çizdim. Türkiye bizim yuvamız olduğu için ev çizdim” demiştir. Özellikle askerlerin kollarının açık ve güler yüzle çizilmesi Türkiye’ye geldiğinde karşılaştığı manzarayı anlatmaktadır. Koruyan ve sevgi gösteren Türk askeri onun hafızasında yer etmiştir. Türkiye’yi yaşayabildiği ve mutlu olduğu bir yer olarak gördüğü için bayrak sevgisini bizlerle paylaşmıştır. Resimde huzur güven ve yaşamının mutlu bir şekilde devam ettiğine dair semboller bulunmaktadır.

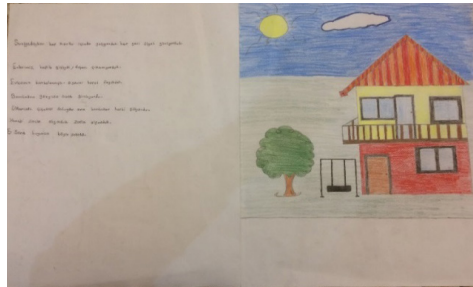
Türkiye’deki Yaşam Şartlarıyla İlgili Algılar

Türkiye’deki yaşam şartlarına yönelik olarak algılarının olumlu olduğu görülebilir. Kendi ülkelerindeki yaşam şartlarıyla Türkiye’deki yaşam şartlarını karşılaştırdıklarında Türkiye’yi daha yaşanabilir bulmuşlardır. Bu resimlerden örnek olarak Ö19 kodlu öğrencinin çizmiş olduğu resim aşağıdaki gibidir.

Ö19a



Ö19b



Ö19 kodlu öğrenci kâğıdını iki bölüm halinde kullanmıştır. 19a numaralı kısmında renklendirme yapmadan çizimini oluşturmuştur. Sözel olarak ise “Suriye’deyken hep korku içinde yaşıyorduk her yeri siyah görüyorduk. Evlerimiz hapis gibiydi dışarı çıkamıyorduk. Evlerimiz bombalanmıştı. O günler herkes üzgündü. Bombadan gökyüzü siyah görünüyordu.

Ülkemizde çiçekler doluydu ama bombadan hepsi ölüyordu. Yemeği zorla alıyorduk zorla yiyorduk. Beş sene boyunca böyle yaşadık.” ifadelerini kullanmıştır. Resminde ise bombalardan dolayı bitmiş bir yaşam alanını çizmiştir. Siyah bulutlar ve kasvetli korkunun olduğu bir ev vardır. Hiçbir yaşam emaresi yoktur. Bombanın evin tam ortasına düştüğü an’ın çizilmesi yok oluşu göstermektedir. 19b numaralı kısmında bahçesinde salınacağı olan güneşli bir havada hayalini kurduğu evi resmetmiştir. Hiçbir figür kullanılmamıştır. Ev çok güzeldir ama sahihsizdir. Salıncak boştur. Göç ettiği ülkede evine hapsedilmesi onun sosyalleşmesini engelmış ve korkularını artırmıştır. Sözel ifadesinde ise; “Türkiye’de savaş olmadığı için geldik. Savaştan kaçtık diye mutluyduk ama aynı zamanda üzgündük. Türkiye’de güvenlik var. Türkiye’yi seviyorum.” demiştir. Yaşadığı üzüntüler ve korkular çocukluğunun büyük kısmını almıştır. Geriye sadece hayalleri ve umutları kalmıştır. Ama halen mutluluğa alışmak mutluluğu yaşamak ve hayat mücadelesine devam etme isteği vardır. Renklerinde canlılık evin üstüne güneşin doğması tohumdan yetişen ağacın geleceğine umut olmasını ifade etmektedir.

Türkiye’nin Güvenirliği ve Korumasıyla ilgili Algılar

Türkiye’nin misafirperverliğinden memnuniyet ve yaşam şartlarının daha iyi olmasına yönelik olumlu algılarıyla birlikte mülteci öğrenciler Türkiye’yi oldukça güvenilir bulmuşlardır. İncelen resimlerde mülteci öğrenciler Türkiye’nin güvenirliliği çok farklı biçimlerde anlatmışlardır. Bu anlatımlardan birisi de Ö17 kodlu öğrencinin çizdiği aşağıdaki resimdir.

Ö17



Ö17 kodlu öğrenci çalışmasında sağ tarafta savaş ve bombalar yüzünden yıkılan bir binanın önünde ağlayarak oturan çocuk figürü vardır. Ağlayan çocuk renksiz çizilmiştir. Binalardaki çatlaklar bile unutulmamıştır. Realist bir yaklaşımla resmetmiştir. Diğer tarafta ise renklendirilen Türk Bayrağını şemsiye olarak çizmiş ve şemsiyenin altında gülen ve mutlu kendini güvende hisseden bir kız çocuğu çizmiştir. Yoksulluk savaş gibi felaketlerin yıpratdığı çocuk, korunma şemsiyesi altında mutludur. Arka fonda yağmur damlaları da çizilmiştir. Ama hem yağmurdan hem savaştan onu koruyan bir el bir ülke ve bağımsız bir bayrak vardır. Çocuk mutlu ve güvendedir. Duyguları ve umutları olumludur.

Türkiye’de Gelecek Düşünceleriyle ilgili Algılar

Türkiye’nin misafirperverliği, yaşam şartlarının iyiliği ve güvenliğiyle birlikte buradaki gelecekleriyle ilgili algılarının da ortaya konulması açısından öğrenciler değişik resimler çizmişlerdir. Çizilen resimlerde Türkiye’de yaşam ve eğitim öğretimle ilgili algılarının umut dolu olduğu görülmüştür. Bu tema ile ilgili Ö8 kodlu öğrencinin çizdiği resim aşağıda incelenmiştir.

Ö8

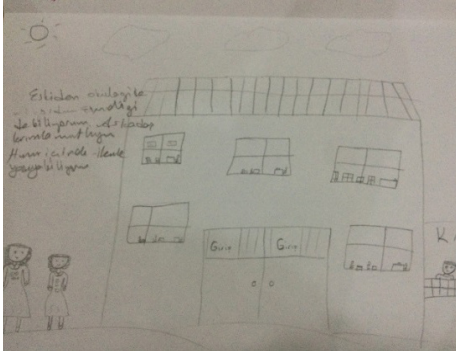


Ö8 kodlu öğrenci tek bir resim yapmayı tercih etmiştir. Kompozisyonunda bir peyzaj çalışmasını tercih etmiştir. Sözel ifadesinde; “Türkiye güzel bir ülke, bu ülkede yaşamaktan çok mutluyum.” yorumunda bulunmuştur. Kompozisyonunda doğaya ait sembollere yer verirken yaşadığı evi de çizmiştir. Güneş kuşlar meyve veren ağaç çiçekler bu öğrencinin Türkiye’de yaşamaktan mutlu olduğunun göstergeleridir.

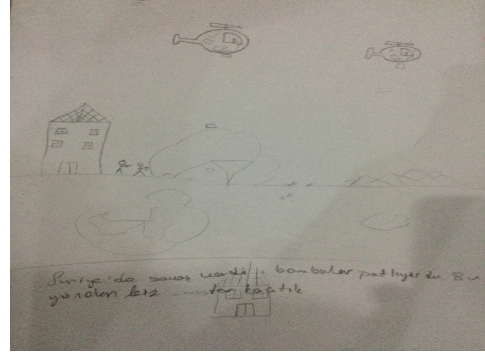
Türkiye’deki Eğitim Öğretim Süreçleriyle ilgili Algılar

Mülteci öğrencilerin eğitim öğretim sürecine yönelik algılarının olumlu olduğu, çizdikleri resimlerde görülmüştür. Kendi ülkelerindeki eğitim öğretim yaşantılarıyla karşılaştırmaya çalışmışlardır. Türkiye’deki eğitim öğretim şartlarının mülteci öğrencilerin kendi ülkelerine göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Ö1 kodlu öğrenci bu durumu aşağıdaki resimle ifade etmiştir.

Ö1a



Ö1b



Ö1 kodlu öğrenci çalışmasını kâğıdın ön ve arka yüzünü kullanarak gerçekleştirmiştir. Kompozisyonun ön kısmında Türkiye’de devam ettiği okulunu betimlemiştir. Kompozisyon ile ilgili açıklama kısmında okulunu ve arkadaşlarını çok sevdiğinden bahsetmiştir. Resminde mekân ve figür ilişkisinin yanı sıra bina üzerindeki ayrıntılar mevcuttur. Mekân içerisinde kendini çizmesi bir yere ait olma bir süreç içinde kendini tanıma ve sürekliliğini sağlama isteğini göstermektedir. Mekân içinde arkadaşlarıyla kendini betimlemesi paylaşmak ve yaşamak anlamında mutlu ve huzurlu olduğunu bizlere anlatmaktadır. Ayrıca kantin detayı günlük okul hayatında önemli ve onu mutlu eden okul bölümlerinin detaylandırılmasıyla görülmektedir. Onun çevresiyle sosyalleşmesine örnektir. Güneşin resmin sol üst kısmında yer alması da hayatında mutlu olduğunu ve her şeyin yolunda gittiğinin göstergesidir. Öğrenci sözel olarak da “Eskiden okula bile gidemiyordum şimdi gidebiliyorum. Arkadaşlarımla mutluym huzur içinde ailemle yaşayabiliyorum” ifadesinde bulunmuştur. Öğrenci kendisini ve arkadaşını da çiçekli elbiseler eşliğinde gülen mutlu yüzlerle çizmiştir.

Kompozisyonun ikinci kısmında Suriye’yi betimlemiştir. Birebir yaşadığı savaşı anlatan semboller hakimdir. Savaş helikopterleri bombalar sembolik olarak savaşın kötü ve yok edici yönünü bizlere sunmaktadır. Ev tekrar çizilmiş olmasına rağmen eve arkasını dönmüş figürler vardır. Zaten öğrenci bombalar yüzünden kaçtıklarını ifade etmiştir. Ayrıca bombalar yüzünden ölen insanlar resmedilmiştir. Kâğıdın alt kısmında çizilen başka bir ev vardır. Bu ev göç ettiği bölgedeki mahalle evini anlatmaktadır. Gördüğü yaşadığı vatani ve onun hayatını oluşturan mekânların yok oluşu kompozisyonunda görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çocuk resimleri çocuğun nesnel dünya ile kurduğu ilişkinin ve o çevreye duyduğu merak ve uyum sağlama, kabullenme, davranış kazanma ya da ret etme eyleminin göstergesidir. Çocuklar için resim yapmak, çevresinde yaşadıklarını ve iç dünyasını yansıttığı, duygu ve düşüncelerini ifade ettiği naif bir anlatım aracıdır. Çocuklar, dile getirmekte güçlük çektikleri ya da korktukları duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını (sevgi, ilgi, korunma, güven de olma vb.) resim yoluyla dışa vurabilirler. Çizme, boyama, kompoze etme gibi etkinliklerin yer aldığı karmaşık süreçte çocuk yaşam alanında gördüğü birçok farklı elemanı, anlamlı bir bütüne dönüştürebilir. Çizdiği resimler onun bir parçasıdır. Sözlerin ya da yazının ifade edemediği duyguların renklere büründüğü bir alandır. Kullandığı kâğıdın büyüklüğü, figürleri kâğıda yerleştirilme şekli, kullandığı renkler, hatta kalemini sert ya da ürkek kullanması bile ruh halini yansıtır. Çocuk resimlerindeki semboller çocuğun içselliklerine aittir, onun somut ya da soyut dünyasının bir yansımasıdır ve kendine özgüdür. Bu sembolleri çocuğun duygularının, korkularının, ilişkilerinin, beklentilerinin, ihtiyaçlarının bir dışavurumu olarak kabul edilebilir. Araştırma kapsamında resimlerine başvuru alan çocuklar farklı ülkelerden göç etmiş ve Türkiye'ye yerleşmiş bireylerdir. Bazılarının aileleri parçalanmış bazıları ise savaşı ve kanı görmüşlerdir.

Savaştan kaçan Türkiye'ye sığınan mülteci çocuklar Türk topraklarında ve Türk bayrağının bağımsızlığı altında kendilerini mutlu ve güvende hissetmektedirler. Özellikle yaşadıkları çevre, okulları, arkadaşları ve öğretmenleriyle sevgi ve yardımlaşma temelli ilişkileri bulunmaktadır. Mülteci öğrencilerin Türkiye'de eğitim öğretim sürecinin işleyişinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tut, Kiroğlu ve Bayraktar (2018) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin okulu ev ile özdeşleştirdiklerini belirtmiştir. Demirtaş (2017) çalışmasında mülteci öğrencilerin eğitime katılımlarının her yıl arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Mülteci öğrenciler kendi ülkelerinde savaş, baskı, yokluk gibi sıkıntıları dile getirmişlerdir. Savaşı ve kanı resmetmişlerdir. Özellikle Iraklı ve Suriyeli mülteciler savaş, korku ve kanı ortaya koyarken Afganistan'dan gelen çocuklar zorluk, baskı ve yaşam zorluğu gibi durumları ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaşadıkları sıkıntının davranışlarına yansıdığı gözlemlenmiştir. Avcı (2020) çalışmasında mülteci öğrencilerin ülkelerinde yaşadığı sıkıntıları ortaya koyduğunu belirlemiştir. Mülteci öğrencilerde davranışsal sorunlar da gözlenmiştir. Döş, Teres ve Gürbüz (2019) çalışmasında savaşın etkileriyle öğrencilerde saldırganlık, ani refleks gösterme gibi davranışlar gözlemlendiği belirtilmiştir.

Mülteci öğrenciler Türkiye'deki gelecekle ilgili düşüncelerinde özgürce doğayla kucaklaştığı, eğitimlerine devam ettiği ve artık gelecek için umutları yeşeren çocuklar vardır. Bu çocuklara bir anavatan şefkatiyle kucak açmak, korumak insanlık haklarını sonuna kadar kısıtlamadan kullanmalarına izin vermek ve aile bütünlüğünü korumak Türkiye'nin mültecilere sağladığı imkânlardır. Kendi ülkelerine olan hasretleri ve acıları olsa da Türkiye'yi ve Türk milletini seviyor oldukları, yaptıkları görsellerde gözlemlenmiştir. Döş vd. (2019) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin akademik olarak öğrenmeye açık oldukları ve Türkiye'de

kalıcı olma istekleri nedeniyle Türkçe öğrenmeye çalıştıklarını gözlemlemiştir.

Türkiye'nin misafirperverliği koruyucu ve güven veren gücüyle Türk bayrağı altında yaşamaktan ve geleceğe yönelik (meslek sahibi olma, eğitimi tamamlama vb.) umutlarının yerşermesinden dolayı mutlulukları resimlerinde gözlemlenmiştir. Tanımak istediğimiz bireyin kişiliğini, duygularını öğrenebilmek için onu doğal ortamında her zamanki davranışları içinde gözlemlememiz doğru olur (Altınköprü, 1980). Avara (2019) çalışmasında göçmen çocuk resimlerinde kullanılan Türk bayrağı imgesinin güven duygusunu simgelediği belirtilmiştir. Palaz vd. (2019) çalışmasında Türk öğrencilerin maddi durumlarına bakmaksızın mülteci öğrencilere maddi ve manevi yardım etmenin öneminin farkında oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Mülteci öğrenciler kendi ülkelerinde savaşın getirdiği yaşam zorluklarını ve buna bağlı olarak göçün sıkıntılarının ortaya çıkardığı korunma ihtiyacını ortaya koymuştur. Diğer ülkelere gelen mülteci öğrenciler Türkiye'yi bir şefkat eli, güvenilecek ve sınıllanacak yer olarak görmüştür. Avcı (2020) çalışmasında Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'de kendilerini güvende hissettiklerini belirlemiştir. İranlı mülteci çocuklar ise Türkiye'yi, gezilecek, doğal güzelliklere sahip, zaman geçirilecek bir geçiş üssü olarak görmüştür. Yapılan araştırmada da bazı katılımcıların (Ö9, Ö14, Ö24) resimleri incelendiğinde benzer durum görülebilir. İranlı mültecilerin ekonomik durumunun iyi olması, Kanada gibi ülkelere gidiş için buraları geçiş yeri olarak görmeleri bu algıda etkili olmuş olabilir.

Mülteci öğrenciler, kendi ülkelerindeki travmatik yaşantıları yansıtırken Türkiye'de eğitim öğretimi geleceğe açılan hayallerini gerçekleştirdikleri, güvenilir, Türk insanının misafirperverliği ve yardımseverliği ortaya koyarak Türkiye'nin güvenilirliğine sığındıkları yer olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Türkiye topraklarında kendi vatan özlemleri olsa da gelecekle için eğitim hayatlarına devam etmeleri, aile bireyleriyle yaşadıkları şehirde edindikleri arkadaşlıkları ve okulları onların avunmasına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları resimlerinde iç dünyalarının yansması olarak yorumlayabiliriz. Resim çizme çocuklar ve yetişkinler için iletişimi kolaylaştıran, zenginleştiren ya da kendini ifadeyi güçlendiren bir araç olarak tanımlanabilir. Çocuklar, sözel olarak ifade zorlandıkları duygu ve düşüncelerini resimleriyle yansıtır. Çocukların resimleri içsel dünyalarını ve hayatın iyi ya da kötü yanlarıyla başa çıkma çabalarının yorumlanmasında naif bir kaynaktır. Bu resimler sayesinde çevresiyle olan ilişkilerini de gözlemleyebiliriz. Bu araştırma ile öğrencilere “göç” ve “mültecilik” kelimelerini kullanmadan, onların görsel ifadeleriyle bu kavramlar ve yaşadıkları birebir ortaya koyulmuştur. Halen savaş, silah bomba gibi kavramları unutamadıkları ve ayrılıkla bağdaştırdıkları görülmüştür. Tavsiye edilmese de yetişkin bireylerde kötü ya da olumsuz olaylarla baş etme kullanılan “unutma” “yok sayma” eylemi çocukların hafızalarında yer etmiş durumdadır. Bu durum artık mekân değiştirme ile hayata yeniden tutunma ve gelecek için hayaller ve hedefler oluşturularak üstesinden gelmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda, çocuklar saf ve katıksız duygular ile çocuk bedenlerinin taşımayacağı yükü içlerine hapsettikleri korkularını ya da bastırılmış özlenen gelecek umutlarını bizlerle paylaşmışlardır.

Bu araştırmanın verileri 2018-2019 öğretim yılında toplanmıştır.

Kaynakça

- Ahi, B., Cingi, M. A., Kıldan, A. O. (2016). 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarının çizimler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 77-90.
- Akalın, T. ve Üstündağ, A. (2012). 10-12 yaş danışmanlık hizmeti alan çocukların durumlarının belirlenmesinde resmin önemi. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3) 73-86.
- Alkan, V. and İcen, M. (2019) Iranian asylum seeker and refugee pupils' experiences at a Turkish primary school. *International Journal of Eurasian Education and Culture* 4(7) 266-280.
- Altınköprü, T. (1980). *Genel Karakter Bilim ve İnsanı Tanımada Testler*. İstanbul: Gül Matbaası, Altınköprü Yayınları.
- Arabacı, İ. B., Başar, M., Akan, D. and Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: Condition analysis. *International Journal of Social Sciences&Education* 4(3) 80-94.
- Arslan Cansever, B. (2017). The children's perceptions of the teacher: an analysis of the drawings created by the children. *Inonu University Journal of the Faculty of Education* 18(1), 281-291.
- Avara, S. (2019). *Savaş Nedeniyle Göçe Maruz Kalmış 9-12 Yaş Arası Suriyeli Mülteci Çocuk Resimlerinin Psikolojik ve Plastik Açısından Yorumlanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Avcı, A. (2020). *9-14 Yaş Çocukların Resimsel Anlatımlarında Göç ve Göçmenlik Algısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Başar, M., Akan, D., Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme öğretme süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5) 1571-1578
- Cengiz, D. (2015). Zorunlu göçün mekânsal etkileri ve yerel halkın algısı; Kilis örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10(2) 101-122
- Cohen, L., Monion, L. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Six Edition, Publishing Taylor&Francis e-Library
- Dağlıoğlu, E. H. (2011). 5-7 yaş grubu çocukların resimlerine yansıyan öğretmen figürünün karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160) 144-157

- Demirtaş, Z. (2017). Türkiye'ye göç etmiş Suriyeli sığınmacı aile çocuklarının eğitimine panoramik bir bakış. *Uluslararası 11. Kamu Yönetimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 1441-1458.
- Dilmaç, O. (2018). Çocuk Sanatının Tarihi. Ankara: Pegem Akademi. 1. Baskı.
- Doğanay, Ü. ve Çoban Keneş, H. (2016). Yazılı basında Suriyeli 'mülteciler': Ayrımcı söylemlerin rasyonel ve duygusal gerekçelerinin inşası. *Mülkiye Dergisi*, 40(1), 143-184.
- Doğutaş, A. (2018). Turkish teachers and schools in the eyes of refugee students. *Border Crossing*, 8(2) 379-392
- Döş, B., Teres, M. ve Gürbüz, Ç. (2019). Çok kültürlü sınıf ortamında Türk ve Suriyeli öğrencilerin davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-17
- Dündar, A (2019). Impact of physical education lesson on adaptation of Syrian Refugee school age children in Turkey. *World Journal of Education*, 9(1), 266-273.
- Halmatov, S. (2017). Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri. Pegem Akademi. 4. Baskı Ankara.
- Kazu, H., Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1337-1368
- Küçükşen, K. (2017). Suriyeli sığınmacı kadınlarda sosyal dışlanma algısı üzerine nitel bir çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5). 2399-2413
- Malchiodi, C. A. (2005). Çocukların Resimlerini Anlamak. Çeviri, T. Yurtbay İstanbul: Epsilon
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Pub.
- O'neal, C.R., Gosnell, N.M., Sheng Ng, W. and Ong, E. (2018). Refugee-teacher-train-refugee-teacher intervention research in Malaysia: promoting classroom management and teacher self-care. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(1) 43-69
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki algıları. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 16(1), 116-136
- Özenç, E. G. ve Saat, F. (2020). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 61-75.
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resim aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1-24.

- Palaz, T., Çepni, O. ve Kılcan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesi, *Turkish Studies*, 14(3), 1661-1684.
- Sabah Gazetesi (2019). Cumhurbaşkanımızın 16.10.2019 tarihli grup konuşmasında mültecilerle ilgili açıklaması, sabah.com.tr/video adresinden 20.10.2019 tarihinde alınmıştır.
- Solak E. ve Bal Gezeğin, B. (2019). Counter-effect of refugee movement in culturally and linguistically diverse classrooms. *World Journal of Education*, 9(2), 22-30.
- Tatlıcıoğlu, O. (2019). *Suriyeli Çocukların İyi Olma Hallerinin İncelenmesi: Altındağ Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tut, E., Kıroğlu, K. ve Bayraktar, G. (2018). Suriyeli ve Türk öğrencilerin öğretmen ve okul kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56) 676-694.
- Yenilmez, K. ve Çöplü, F. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3) 16-36.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin
- Zengin, M. ve Ataş Akdemir, Ö. (2020). Teachers' views on parent involvement for refugee children's education. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 75-85.

Investigation of Refugee Students' Visual Perceptions of Turkey

Extended Abstract

Introduction

In recent years, refugees have become an inevitable destiny, especially in the geography we live in. Refugees close to the population of several European countries, mainly those coming from Syria, are sheltering in Turkey. Some of the refugees in Turkey live in camps, while others live independently in different densities in different cities. Migrations in Turkey are compulsory and optional migrations. Migrations from Syria and Iraq are mainly war and terror related migrations from countries such as Iran and Afghanistan are optional migrations. As our president pointed out, Turkey has made significant economic, social and cultural contributions to refugees. Refugees have also participated in the work life in their cities. There are also refugees from other countries in Turkey along with migrants from Syria. The problems of refugee students need to be examined in verbal and literary areas as well as their visual expressions. Students will be able to explain their perceptions, feelings and sensations visually due to lack of communication and language. According to Malchiodi (2005), children's pictures are unique individual narratives of how they see themselves in life and not only expressionistic of their personalities, but also reflecting their personal observations, values, judgments, and others. Children have difficulty expressing or are afraid of feelings, thoughts and needs (love, interest, Protection, Trust, etc..) they can export through pictures. In the complex process involving activities such as drawing, painting, compositing, the child can transform many different elements he sees in the living space into a meaningful whole. The pictures he draws are part of him. It is an area where emotions that words or writing cannot express are colored. In Akalin and Üstündağ (2012), it is stated that the selected colors of the pictures drawn reflect the spirit world of children. Painting, which also helped to lead the child in a healthy way thanks to the work of the Spiritual Development, different cultures and to discover yourself and gain confidence by recognizing their culture accordingly were helped in large part to and accordingly it has been determined that it greatly helps to gain self-confidence (Dilmaç, 2018).

Method

The aim of this study was to examine the perception of refugee students in Turkey visually according to the descriptive survey model. According to Karasar (2013) descriptive survey is a study aimed at reflecting a past or still existing situation as it is.

Results

Children's pictures are indicative of the child's relationship with the objective world and his curiosity about that environment and his act of attunement, acceptance, attainment or rejection of behavior. Painting for children is a naive means of expression, in which he reflects what he experiences around him and his inner world, and expresses his feelings and thoughts. Children have difficulty expressing or are afraid of feelings, thoughts and needs (love, interest, protection, trust, etc.) they can export through pictures. In the complex process involving activities such as drawing, painting, compositing, the child can transform many different elements he sees in the living space into a meaningful whole. The pictures he draws are part of him. It is an area where emotions that words or writing cannot express are colored. The size of the paper he uses, the way he places the figures on the paper, the colors he uses, even the use of his pen hard or timid, reflect his mood. Children in particular reflect through the pictures they draw of their feelings and thoughts, which they cannot express verbally (Hal-matov, 2017;7-8). Pictures of children are a naive source in their interpretation of their inner world and their efforts to deal with the good or bad sides of life. Thanks to these pictures, we can also observe his relationships with his surroundings. With this research, these concepts and their experiences were revealed to the students with their visual expressions without using the words "migration" and "refugees". It is still seen that they cannot forget concepts such as war, weapons and bombs and reconcile them with separation. Although it is not recommended, the "forgetting" "ignoring" Act used to deal with bad or negative events in adult individuals has also taken place in children's memory. This situation is now being overcome by changing places and re-holding on to life and creating dreams and goals for the future. In this context, children have shared with us their fears that they have trapped inside them pure and pure emotions and the burden that children's bodies will not bear, or their hopes for the future that have been repressed and missed.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 22 / Güz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 22 / Fall 2020

Mesleki Eğitimde Program Güncellemeleri, Sektörle İşbirliği ve Yükseköğretime Devam Oranları Üzerine Eğitim Yöneticileri ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

The Views of Education Managers and Vocational Teachers on the Updated Vocational Programs, Sectoral Cooperation and Higher Education Attendance Rates

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mustafa DEMİRER

Selahattin DAL

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Mesleki Eğitimde Program Güncellemeleri, Sektörle İşbirliği ve Yükseköğretime Devam Oranları Üzerine Eğitim Yöneticileri ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

Mustafa Demirer¹

Selahattin Dal²

Öz: Bu araştırmanın amacı, mesleki ve teknik eğitim veren okullarda okutulan meslek derslerinin öğretim programlarının, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından paydaş beklentileri doğrultusunda düzenli biçimde güncellenip güncellenmediğini ve meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerilerinin sektör gereksinimlerini karşılama düzeyini saptamaktır. Araştırmanın verileri İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan üst düzey eğitim yöneticileri, okul yöneticileri, alan/bölüm şefleri ve meslek dersi öğretmenlerinden elde edilmiştir. Çalışmada, güncellenen ve gelecek öğretim yılında uygulanacak mesleki eğitim programlarının MEB vizyon belgesinde ortaya konan “Mesleki Eğitimde Ders Çeşitliliğini ve Haftalık Ders Yükünü Azaltmak” hedeflerinden uzak olduğu, güncellemelerle ilgili saha araştırmasının yetersiz olduğu, öğretmenlerin uygulama becerilerinin yıldan yıla gerilediği ve bu durumun kaliteli, zorunlu hizmet içi eğitimler yoluyla önlenebileceği, meslek liselerinin cazip hale getirilmesi için burs, çıraklık sigortasının emeklilikten sayılması, yapılacak işbirlikleri ile meslek lisesi mezunlarına istihdam alanları oluşturulması ve vasıfsız kişilerden daha yüksek maaş almalarının sağlanması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda meslek liselerine öğrenci seçimi, program güncellemeleri, öğretmen eğitimleri ve modüllerin yazılmasıyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Modüler Eğitim, İş Garantisi, Meslek Dersi Öğretmeni

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 27.07.2020; *Kabul Tarihi:* 25.10.2020

Kaynakça Gösterimi:

Demirer, M. & Dal, S. (2020). Mesleki Eğitimde Program Güncellemeleri, Sektörle İşbirliği ve Yükseköğretime Devam Oranları Üzerine Eğitim Yöneticileri ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 297-321.

- 1) Dr., Okul Müdürü, Necip Fazıl Kısakürek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İstanbul, mktdemirer@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8801-7007
- 2) Uzman, Okul Müdürü, İbrahim Turhan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İstanbul, selahattindal@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9205-9258

Giriş

Dünya’da yaşanan pandemi süreci mesleki ve teknik anadolu liselerinin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Türkiye’deki meslek okulları dünyadaki örneklerinden ayrışarak pandemi sürecinde üretim yapan okullar olmuştur. Bu bağlamda birçok meslek lisesi maske, dezenfektan, siperlik, koruyucu kıyafet üretmek gibi çok önemli görevler üstlenmiştir.

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim düzeyinde; mesleki ve teknik anadolu liseleri, mesleki eğitim merkezleri, halk eğitim merkezleri ve olgunlaşma enstitüleri tarafından verilmektedir. Mesleki ve teknik eğitimin amacı sosyal ve ekonomik sektörler ile iş birliği içinde ulusal ve uluslararası meslekî yeterliliğe, meslek ahlâkına ve meslekî değerlere sahip, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan yetkin iş gücü yetiştirmektir (MEB, 2018a). Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğretim programları günün ve sektörün ihtiyaçları göz önüne alınarak güncellenmelidir. Güncelleştirme mevcut duruma göre değil iş hayatının gelecekteki ihtiyaçları göz önüne alınarak yapılmalı ve belli periyotlarla tekrarlanarak dinamik bir yapıya kavuşturulmalıdır (Berk, 2002). Mesleki ve teknik anadolu liselerinde 54 meslek alanında 199 farklı dalda, mesleki eğitim merkezlerinde 27 meslek alanı 140 farklı dalda eğitim verilmektedir (MEB, 2018a).

Eğitim sistemi aracılığıyla kazandırılan becerilerin güncellenmesi oldukça önemlidir. İşverenlerin talebi doğrultusunda çağın gereklerine uygun becerilerin eğitim sistemine dâhil edilmesi beceri uyumsuzluğu ile karşılaşma oranını azaltacaktır. Özellikle iletişim, takım çalışması ve bilgi teknolojileri becerileri gibi diğer becerileri destekleyen temel becerilerin okullarda kazandırılması iş bulma aşamasında mezunlara kolaylık sağlamaktadır (Aytaş, 2014). Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) hazırlamış olduğu mesleki eğitimin görünümü belgesinde, mesleki eğitimin öncelikleri, meslekî ve teknik eğitim sistemini sürekli geliştirmek, kalitesini yükseltmek, iş piyasasının ihtiyaçlarına göre modüler öğretim programları hazırlamak olarak belirlenmiştir (MEB, 2018a). Mesleki eğitimde güncellenen öğretim programları ile eşzamanlı olarak ve ihtiyaç analizleri doğrultusunda atölye donanımlarını yenilemek öncelikli hedefler arasındadır. Türkiye’de 2006 yılında uygulanmaya başlanan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ile mesleki eğitimde reform niteliğinde köklü değişikliklere gidilmiştir. MEGEP ile mesleki eğitim veren kurumların öğretim programları modüler bir yapıya kavuşturulmuştur (Demirer, 2018).

Eğitimin modüler sistemle verilmesi bireylerin ilgileri doğrultusunda eğitimlerini şekillendirmelerini sağlamaktadır. Modüler eğitim esneklerdir. Modüler eğitim öğrenen merkezlidir. Öğrenenlerin değerlendirmelerini dikkate aldığı için motivasyonu artırır. Modüler eğitimde bir modülün amaçları konusunda yetkinliğini ispatlayan bireyler o modülü atlayabilir (Berk, 2018). Bu durum mesleki eğitimde kaynak ve zaman tasarrufu sağlamaktadır. Ancak modüler öğretim programları mesleki ve teknik eğitime gelen öğrenci seviyesine göre sistematik olarak güncellenmelidir.

Türkiye’de velilerin mesleki ve teknik eğitime bakışları yeteri kadar olumlu değildir. Ailelerin bu düşüncelerini değiştirmek için ailelerin mesleki ve teknik eğitim hakkında bilgilendirilmesi ve mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönlendirilmesi gereklidir (Uçar ve Özerbaş, 2013).

Meslek lisesi mezunlarının iş hayatına atılma sürecinde yaşadıkları istihdam sorunlarının meslek liselerine tercihlerde etkili olup/olmadığına ilişkin meslek lisesi okul müdürleri düzeyinde yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin etkili olduğuna dair görüş birliği içinde olduklarını, veliler tarafından meslek lisesinin meslek sahibi yaptığını inanıldığını ortaya koymuştur (Gülhan, 2017).

Mesleki ve teknik eğitimin güncellenmesi çalışmaları MEB’in 2023 vizyon belgesinde şu şekilde ifade edilmiştir. Mesleki eğitimle ilgili olumsuz algıyı değiştirmek, velileri öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tespit eden ve çocuklarını bu yönde yönlendiren veliler olmalarını sağlamak, akademik ders yükünün azaltmak, mesleki ders içeriklerinin güncellemek (MEB, 2018b). Mesleki eğitimle ilgili üst politika belgelerinden olan 11. Kalkınma Planında mesleki eğitimin, işgücünün niteliğini yükseltmeye yönelik geliştirileceği belirtilmiştir (T.C.C., 2019). Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları öğretim programları iş hayatında mezunları istihdam eden kuruluşların ve mezunların görüşleri dikkate alınarak güncelleştirilmelidir. Mesleki ve teknik eğitim öğretim programlarının içerikleri işletmelerin ve toplumun değişen beceri ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır (MEB, 2019a). Bu okullarda uygulanan mesleki eğitim programları iş alanlarındaki gelişmelere cevap verecek şekilde sürekli olarak güncellenmelidir. Çünkü sektörde meslek lisesi mezunlarından beklenen mesleki yeterlilik ile sektörün ihtiyaçları çoğunlukla birbiri ile örtüşmemektedir.

Türkiye’de işgücü piyasasının ihtiyaçları konusundaki değerlendirme mekanizmaları dikkate alınmadan uzun dönemli planlar yapılmakta ve müfredat günün gerekleri doğrultusunda güncellenmemektedir. Söz konusu katılığın, piyasasının talep ettiği nitelikler ile eğitim sisteminin öğrencilere kazandırdığı nitelik seviyeleri arasındaki uyumsuzluğun temel nedeni olduğu ileri sürülmektedir (Erdayı, 2009). Türkiye’de çağın gereklerine ve işgücü piyasasının beklentilerine cevap veremeyen, nitelikli bilgi ve becerileri edinememiş mesleki eğitim mezunları, işe başladıklarında tekrar eğitime ihtiyaç duymakta ve bu durum, işverenlerce bir maliyet unsuru olarak değerlendirilmektedir. İşverenlerce mesleki ve teknik eğitim mezunları tercih edilmemekte ya da tercih edilseler dahi onlara genel ortaöğretim mezunları ile aynı düzeyde ücret verilmektedir (Akgün, 2019). Mesleki ve teknik liseler ve üniversitelerdeki meslek yüksekokullarında uygulanan programlar sanayi ile yeterince iletişim halinde olmayan içe dönük eğitim programlarıdır. Bu okullar çok şey beklenen ama az değer verilen okullar olarak görülmektedir (Aydın, Merdan ve Akyürekli, 2017). Ortaokulu bitirip liseye geçiş yapan öğrencilerin okul türleri tercihleri dikkate alındığında meslek liseleri sınavlı ve sınavsız öğrenci alan okul türleri içerisinde en az tercih edilen okul türüdür. Toplumda mesleki ve teknik

liselerle ilgili olumsuz algılar varlığını hâlâ sürdürmektedir (MEB, 2019b). Mesleki ve teknik eğitim programları sektör beklentilerini karşılamaktan çok uzaktır. Öğrenmenin gerçekleştiği iki yer arasında (sektör ve okul) sağlam bir uyum, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını başlama noktası olarak alan ve meslek okulları ile sektör arasında kurulan düzenli bir iletişim ile sağlanabilir (AB Komisyonu, 2015).

Sektör ve mesleki eğitim ilişkisinin tekrar değerlendirilip mesleki eğitim üretim ilişkisinin yapılandırılmasına ihtiyaç vardır. Bunun yanı sıra mesleki eğitim mezunlarının yükseköğrenime devam etme oranlarının düşüklüğü mesleki eğitimde önemli bir sorun olarak yer almaktadır. Mesleki ve teknik okul mezunlarına istihdam sağlanması bu okulların toplumdaki itibarını ve etkinliğini artıracaktır (MEB, 2018c).

MEB akademik ve genel becerileri odağına alan program güncelleme çalışması kapsamında mesleki ve teknik anadolu liselerinin haftalık ders çizelgeleri ve çerçeve öğretim programlarında geniş bir revizyon çalışması gerçekleştirmiştir. Öğretim programları hazırlanırken uzmanlaşma yerine akademik ve genel becerilere odaklanmak ve daha fazla uygulama yapma imkânı sağlamak hedeflenmiştir. Bu çalışmalar yapılırken saha ziyaretleri kapsamında 14 ilde 23 okula ziyaret gerçekleştirilmiştir (Canbal, Kerkez, Suna, Numanoglu ve Özer, 2020). Mesleki ve teknik anadolu, anadolu meslek ve anadolu teknik liseleri programları haftalık ders çizelgesinin 2020- 2021 eğitim ve öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlamak üzere değiştirilmiştir (MEB, 2020). Yapılan bu değişiklik MEB 2023 eğitim vizyonu hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı;

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında kazandırılan becerilerin sektör beklentilerini karşılama düzeyinin saptanması, meslek öğretmenlerinin uygulama becerisinin yeterliğini ve toplumdaki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları algısının belirlenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Mesleki ve teknik liseler okul türleri içerisinde lise tercihi yapan öğrenciler arasında neden daha az tercih edilmektedir?
2. Mesleki ve teknik eğitim programları sektörün ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmekte midir?
3. Mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin mesleki becerileri sektörün eğitim taleplerini karşılayacak durumda mıdır?
4. Meslek lisesi mezunlarının yükseköğrenime devam etme oranları neden düşüktür?
5. Mesleki eğitimin cazibesinin artırılması konusunda önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir (Creswell, 2002).

Durumlar zaman ve eylemle sınırlı olup araştırmacılar uzun bir zaman sürecinde çeşitli veri toplama yöntemleri kullanarak detaylı bilgi toplarlar. Nitel araştırma yaklaşımı olan durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak olduğundan elde edilen sonuçların farklı durumlara genellenmesi söz konusu değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan meslek dersi öğretmenleri, alan şefleri, mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürleri, müdür yardımcıları, ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan mesleki eğitimden sorumlu şube müdürü ve ilçe milli eğitim müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunda toplam 12 eğitim yöneticisi ve 31 meslek dersi öğretmeni/atölye ve/veya alan şefi ile görüşülerek veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler neticesinde toplanmıştır. Araştırmaya katılanlara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kadın	11	25,5
Erkek	32	74,5
Görevi		
İlçe Milli Eğitim Müdürü	1	2,3
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü	1	2,3
Okul Müdürü	9	20,9
Okul Müdür Yardımcısı	3	7,0
Alan/Atölye Şefi	11	25,6
Meslek Dersi Öğretmeni	18	41,9

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Formun nasıl doldurulacağı ile ilgili bir yönerge katılımcılara sunulmuş ve görüşme başlangıcından evvel açıklamalarda bulunulmuştur. Görüşme formu hazırlandıktan sonra, görüşmelerden önce forma son şekli verilerek

amaca uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği yönünden uzmanların görüşüne sunulup alınan dönütler doğrultusunda yeniden yapılandırılarak uygulanmıştır. Bir ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliliği uzman görüşleriyle değerlendirilebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014).

Veri toplama aracı, Haziran-Temmuz 2020 tarihlerinde İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan eğitim yöneticileri ve meslek dersi öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından, araştırmanın önemi ve kapsamı, bu kapsamda kullanılan görüşme formu ve nasıl doldurulması gerektiği konusunda çalışma grubuna doğrudan bilgi verilmiştir. Katılımcıların verilerine sıra numaraları verilmiş ve verdikleri cevaplar incelenmiştir. Verilen cevaplar listelenerek veriler tasnif edilmiştir. Görüşme formunda verilen cevaplardan anlamsız ve net olarak anlaşılamayanlar ayıklanarak listeleme tamamlanmıştır. Bu listeleme ile veri analiz sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak hedeflenmiştir. Veri analiz listesinin son hali bir alan uzmanı ile çalışılarak oluşturulmuştur. Ortaya çıkan görüşler analiz edilirken kod sistemi kullanılmıştır. Çalışmada yer alan eğitim yöneticilerine A, meslek dersi öğretmenlerine B kodu verilmiştir. Kodlarda yer alan rakamlar, katılımcının numarasını vermektedir.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular, araştırmanın görüşme formunda yer alan soruların sırası dikkate alınarak, araştırmanın amacına uygun şekilde sıralanmıştır.

1-Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Diğer Okul Türleri İçerisinde Az Tercih Edilen Okullar Olmasına Yönelik Çözümlemeler

Çalışmaya katılan eğitim yöneticilerinin ve meslek dersi öğretmenlerinin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının genel ortaöğretim kurumlarına göre lise giriş sınavında daha az tercih edilmesi ile ilgili görüşlerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Diğer Okul Türleri İçerisinde Az Tercih Nedenleri

MTAL'nin Az Tercih Edilme Nedenleri	f	%
Algı problemi	13	30,23
Yönlendirme ve Tanıtım	10	23,25
Sosyal Statü	12	27,90
İstihdam Kaygısı	4	9,31
Eğitim Kalitesi	4	9,31
Toplam	43	100

Mesleki ve teknik anadolu liselerinin diğer okul türleri içerisinde az tercih edilme sebebini araştırmaya katılanların 13’ü (%30,23) mesleki eğitimin algı problemi, 10’u (%23,25) yönlendirme ve tanıtım problemi, 12’si (%27,90) sosyal statü problemi, 4’ü (%9,31) istihdam kaygısı ve 4’ü (%9,31) eğitim kalitesi olarak görmüştür.

Mesleki Eğitimin Algı Problemi: Araştırma sonucu elde edilen verilerde mesleki eğitimle ilgili olumsuz bir algının varlığına vurgu yapılmıştır.

“Kamuoyunda ve halk arasında uzun yıllardır oluşan olumsuz meslek lisesi algısı bu okulların tercih edilmesini azaltmaktadır.” (A,2)

“Meslek Liseleri ile ilgili insanların gözünde üniversiteyi kazanamayan öğrencilerin gittiği okullar algısı kaldırılmalıdır.” (B,4)

“Yıllar içerisinde fen, anadolu ve süper lise diye tabir eden lise türlerine daha başarılı öğrenciler alınacak algısı” (B,8)

“Meslek liseleri hakkında öğrencilerin ve velilerin olumsuz düşünceleri vardır.” (B,13)

“Başarısız öğrenciler meslek lisesine gider algısı nedeniyle,” (B,15)

Mesleki ve Teknik Eğitime Yönlendirme/Tanıtımı: Araştırmaya katılan katılımcılar mesleki eğitim ile ilgili ortaokullarda tanıtım eksikliği vurgulamışlardır:

“Mesleki liselerinin az tercih edilme nedeni ilk ve ortaokulda yeterli rehberlik çalışmalarının yapılmamasıdır.” (A,3)

“Mesleki liselerinin az tercih edilme nedeni ortaokul öğrencilerinin mesleki liselerini iyi tanımamalarındandır.” (A,8)

“Yeterli ve doğru yönlendirmeler yapılmadığından dolayı öğrenci velileri çocuklarını farklı olarak yönlendirmektedir.” (B,3)

“Mesleki liselerinin diğer liselere göre az tercih edilme sebebi eksik bilgilendirme ve yanlış yönlendirmedir.” (B,5)

“Mesleki eğitime sektör gereken önemi vermemektedir. Öğrenciler Üniversiteye yönlendirilmekte mesleki liselerine dönük tanıtım yapılmamaktadır.” (B,10)

“Ortaokullarda yapılan tanıtımlar artırılmalı,” (B,21)

Mesleki Eğitimin Kazandırdığı Sosyal Statü: Araştırma sonucu elde edilen verilerde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının genel ortaöğretim kurumlarına göre daha az tercih edilmesinin nedenlerinden birinin de sosyal statü sorunu olduğu tespit edilmiştir. Bununla ilgili verilen görüşler aşağıdaki gibidir:

“Aileler çocuklarının doktorluk, mühendislik, avukatlık gibi sosyal statüsü yüksek mesleklere yönlendirmek istemektedir.” (A,3)

“Son yıllarda mesleki lisesi öğrencileri için mesleki ve teknik okullar ‘‘ara eleman’’ yetiştirmektedir tanımlanmasıdır. Öğrenciler daha okula başlamadan üniversite hayali kurmadığı için mesleki liselerini tercih etmekten çekinmektedir.” (A,4)

“Meslek liselerinin sınavla öğrenci alımı durdurulduktan sonra bu okullar genel olarak akademik seviyesi düşük olan ve Anadolu liselerine yerleşemeyen öğrenciler tarafından zorunlu olarak yerleşilen okullar olarak zihinlerde yer aldı.” (A,12)

“Statü ve maaşları cazip hale getirilmelidir.” (B,2)

“Bugün de eskiden olduğu gibi başarılı öğrenciler Anadolu liselerine, düşük olan öğrencilerde meslek liselerine uygun görülmektedir.” (B,25)

Mesleki Eğitimin İstihdam Oranı: Araştırmaya katılan katılımcılar bu okulların az tercih nedeninin mezunların karşılaştığı düşük istihdam oranları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca meslek lisesi mezunu öğrencilerin işverenler tarafından vasıfsız işçiler gibi asgari ücretle işe başlatıldığı vurgulanmıştır:

“Meslek lisesi mezunlarının kendi alanlarında işe girişleri teşvik edilmelidir” (A,9).

“Mezun öğrencilerin işe yerleşme oranlarının düşük olması gibi durumlar tercih edilebilirliği olumsuz etkilemektedir.” (A,12)

“Mesleki ve teknik okullardan mezun olduktan sonra iş bulamama kaygısı ve üniversite kazanamama düşüncesinden dolayı meslek liseleri daha az tercih edilmektedir.” (B,9)

“Mezun olduktan sonra sektörde iş bulma olanaklarının kısıtlı olması, avantajlarının yeterince anlatılmaması temel nedendir.” (B,26)

Meslek Okullarda Verilen Eğitimin Kalitesi: Araştırmaya katılan katılımcılar bu okullarda verilen eğitimin donanım eksikliği ve diğer nedenlerle düşük kalitede olduğunu vurgulamıştır:

“Meslek liselerinde eski eğitim kalitesinin olmadığı düşünülüyor.” (B,12)

“Mesleki eğitim boyunca öğrencinin malzeme temin etme sorumluluğunda olmak istememesi ve birçok makina, program öğrenme ile uygulamaya yönelik eğitimler zorlanma olarak nitelendirilerek tercih etkili olmaktadır.” (B,21)

“Atölye altyapılarının belirli aralıklarla onarımlarının yapılmaması nedeniyle eğitim sürecinde aksaklıklar oluşması tercih edecek öğrenciler uzaklaştırmaktadır.” (B,24)

“Meslek liselerinin donanım ihtiyacının karşılanmaması, gelişen teknolojiye ayak uydurmalarını engelliyor.” (B,28)

“Meslek liseleri en son teknolojik donanımlara kavuşturulmalıdır.” (B,31)

Mesleki ve teknik eğitim ile ilgili araştırmaya katılan katılımcıların ortaya koyduğu en başat problem, ortaokullarda mesleki eğitimle ilgili yeterli tanıtım yapılmamasıdır. Toplumda mesleki eğitimle ilgili olumsuz bir algı mevcuttur. Bu algı sonucu velilerde mesleki eğitim okullarında verilen eğitimin kalitesiz olduğu ön yargısı mevcuttur.

2-Mesleki ve Teknik Eğitim Programlarının Sektör İhtiyaçları Doğrultusunda Güncellenmesine Yönelik Çözümler

Çalışmaya katılan eğitim yöneticilerinin ve meslek dersi öğretmenlerinin mesleki ve teknik eğitim programlarının sektör ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmesine yönelik çözümlenmesiyle elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Mesleki ve Teknik Öğretim Programlarının Güncellik Durumu

Programların Güncellik Analizi	f	%
Programlar Kısmen Güncellenmekte	11	25,58
Programlar Güncellenmekte	9	20,93
Programlar Güncellenmemekte	12	27,90
Nadiren Güncellenmekte	5	11,62
Güncellemeler Gecikmekte	6	13,95
Toplam	43	100

Mesleki ve teknik eğitim programlarının güncelliği konusunda araştırmaya katılanların 11’i (%25,58) kısmen güncellenmektedir, 9’u (%20,93) güncellenmektedir, 12’si (%27,90) güncellenmemektedir, 5’i (%11,62) nadiren güncellenmektedir ve 6’sı (%13,95) güncellemeler gecikmektedir şeklinde cevaplandırmışlardır.

Mesleki Eğitim Programları Kısmen Güncellenmekte: Araştırmaya katılan katılımcılar mesleki ve teknik eğitim programlarının güncelliği konusunda aşağıdaki temaları vurgulamışlardır:

“Mesleki eğitim programları son yıllarda güncellenmektedir. Ancak zamana ve ihtiyaçlara uygun olarak daha da geliştirilmelidir.” (A,1)

“Eğitim programları teorik olarak her ne kadar öğretmenlerin gayretleriyle sektörün ihtiyaçları doğrultusunda güncellense de yapılan güncelleme çalışmaları çoğunlukla sektörün ihtiyaçlarının gerisinde kalmaktadır.” (A,4)

“Mesleki eğitim programları bazı alanlarda güncellenmektedir. Ancak tam manasıyla ihtiyaçlarını karşılayacak programlama olmadığını düşünüyorum.” (A,9)

“Mesleki eğitim programlarında güncellemeler var. Fakat kısmi ve yeterli değil. Sektörün gelişen durumu göz önüne alınarak güncellemeler yapılmalıdır.” (A,11)

“Mesleki eğitim programları kısmen güncellenmektedir.” (B,11)

Mesleki Eğitim Programları Güncellenmekte: Araştırmaya katılan katılımcılardan programların güncellendiğini belirtenlerin görüşleri aşağıdadır:

“Mesleki ve teknik eğitim programları sektörün ihtiyaçlarına göre güncellenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2023 eğitim vizyonu ile mesleki eğitime verilen önem artmıştır”(A,2).

“Mesleki eğitim programları birkaç yıldır yapılan protokoller ile sektörün ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmektedir.” (A,7)

“Son birkaç yıldır yapılan protokoller ile mesleki eğitim programları sektörün ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmektedir.” (A,10)

“Mesleki eğitim programları güncellenmektedir.” (B,4)

“Mesleki eğitim programları sektör işbirliği yapılarak güncellenmektedir.” (B,7)

Mesleki Eğitim Programları Güncelleme Yapılmamakta: Araştırmaya katılan katılımcılardan programlarda güncelleme yapılmadığını belirtenlerin görüşleri aşağıdadır:

“Hayır. Güncelleme yapılmamaktadır. Meslek liseleri meslek odalarına bağlanmalı, buralardaki mesleki eğitim onlara bırakılmalı. Devlet azınlık okullarında olduğu gibi müdür başyardımcısını kendisi atayarak denetleme ve izleme rolünü üstlenmelidir.” (A,6)

“Mesleki eğitim programları kesinlikle güncellenmemektedir.” (B,2)

“Modüler sistem güncellemeye son derece müsait. Ancak meslek liseleri ve sektör birbiriyle iletişim sorunu yaşamaktadır.” (B,10)

“Güncellenmemektedir. Okul sektör işbirlikleri artırılmalıdır.” (B,19)

“Güncelleme yapılmamaktadır.” (B,26)

Mesleki Eğitim Programları Nadiren Güncelleme: Araştırmaya katılan katılımcılardan programlarda nadiren güncelleme yapıldığını belirtenlerin görüşleri aşağıdadır.

“Mesleki eğitim programları nadiren güncellenmektedir. Planlar bazında farklılıklar bulunmaktadır.” (A,5)

“Mesleki eğitim Programları nadiren güncellenmektedir. Ancak alanların ve dalların donanımları aynı kaldığı için uygulamada zorluklar yaşanmaktadır.” (B,1)

“Programlarda güncelleme yetersizdir.” (B,14)

“Pandemi sürecinde meslek liseleri üretim malzemelerini güncelleyerek ülke ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmuştur ancak ders modülleri ve müfredatlarına güncellenip geliştirilmesi gerekmektedir.” (B,22)

“Yeterince güncelleme yapılmamaktadır.” (B,26)

Mesleki Eğitim Programlarında Güncellemeler Gecikmekte: Araştırmaya katılan katılımcılardan programlarda güncelleme yapıldığını, ancak bu güncellemelerin geciktiğini belirtenlerin görüşleri aşağıdadır:

“Teknoloji son hızla ilerlemeye devam etmektedir. Yapılan güncellemeler uygulamaya geçirilip sistem oturana kadar güncelliğini kaybetmektedir. Bunun sonucunda meslek liseleri öncü olması gerekirken takipçi konumunda kalmaktadır. Buna zaman zaman yapılan güncellemelerin ehil eller tarafından yapılmadığını, okulların mevcut durumunun değerlendirilmeden kâğıt üstünde yapıldığı da eklenirse güncellemelerin tam olarak yapıldığı söylenemez.” (A,12)

“Güncelleme yapılmaktadır Ancak bazen sektörün bir adım gerisinde kalmaktadır Anlatım uygulamalarımız uzun ve detaylı şekilde oluyor ama sektör pratik çözüm istiyor.” (A,12)

“Güncellenme yapılmakta ama sektörün ihtiyacını çok hızlı değişmesi sebebi de tam olarak karşılık bulmamaktadır.” (B,8)

“Eğitim programlarının güncellendiğini düşünüyorum. Ancak sektör ihtiyaçlarını yakından takip ederse herkes için daha iyi olacağını düşünüyorum.” (B,13)

“Eğitim programı güncellemesi geri kalmakta bunun için daha iyi planlama yapılmalıdır.” (B,18)

Teknolojinin çok hızlı şekilde ilerlediği günümüzde mesleki ve teknik liselerde okutulan derslerin programlarının zamanında güncellenmesi oldukça önemlidir. Araştırmaya katılan katılımcılardan yalnız dokuzu programların güncellendiğini belirtmiştir. Katılımcılardan 34’ü ise programların zamanında ve sektör ihtiyaçlarına göre ya hiç güncellenmediğini veya güncellenmenin geciktiğini belirtmiştir.

3-Meslek Dersi Öğretmenlerinin Uygulama Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Çözümler

Çalışmaya katılan eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki ve teknik anadolu liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerilerini değerlendirmeye yönelik çözümlenmesiyle elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Dersi Öğretmenlerinin Uygulama Becerileri

Mesleki Becerilerin Yeterlilik Düzeyi	f	%
Mesleki Beceriler Yeterli	12	27,91
Mesleki Beceriler Kısmen Yeterli	16	37,21
Mesleki Beceriler Kısmen Yetersiz	15	34,88
Toplam	43	100

Meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerilerini değerlendirmeye yönelik yeterlilikleri konusunda araştırmaya katılanların 12’si (%27,91) becerileri yeterlidir, 16’sı (% 37,21) becerileri kısmen yeterlidir ve 15’i (%34,88) beceriler yetersizdir şeklinde cevaplandırmışlardır.

Meslek Dersi Öğretmenlerini Uygulama Becerileri Yeterli: Araştırmaya katılan katılımcılardan meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerilerinin yeterli olduğunu belirtenlerin görüşleri aşağıdadır:

“Özellikle son dönemde meslek dersi öğretmenlerinin sektörün ihtiyaçlarını karşılayacak durumdadır. İmkân verilse sektörün ihtiyaçlarını kısa sürede karşılayacak beceriye sahiptirler.” (A,4)

“Meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerileri sektörün eğitim taleplerini karşılayacak durumdadır. Yine de hizmet içi eğitimlerle sürekli ve işbirliği içerisinde gelişen teknoloji ve ihtiyaçlar doğrultusunda bilgi beceri akışı sağlanmalıdır.” (B,1)

“Meslek dersi öğretmenleri öğrencilerin kendilerinden bekledikleri becerilere sahiptir.” (B,7)

“Öğretmenlerin teorik olarak Mesleki becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Günümüzde teknolojik kendini sürekli geliştirmektedir.” (B,13)

“Öğretmenlerin mesleki becerileri karşılayacak durumda fakat hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir bu eğitimlere özel sektörde dâhil edilmelidir.” (B,18)

Meslek Dersi Öğretmenlerinin Becerileri Kısmen Yeterli: Araştırmaya katılan katılımcılardan meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerilerinin kısmen yeterli olduğunu belirtenlerin görüşleri aşağıdadır.

“Kısmen öğretmenlerin becerilerinde yetersizlikler söz konusudur. Meslek dersi öğretmenlerine farklı eğitim kurumlarıyla güncellemeler yapılabilir.” (A,1)

“Meslek dersi öğretmenlerine mesleki becerilerinin sektörün talepleri doğrultusunda güncellenmesinde fayda olduğunu düşünüyorum.” (A,2)

“Meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerilerini geliştirmesi gerekmektedir.” (B,9)

“Meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerileri genel itibariyle sektörün taleplerini karşılamaktadır. Yenilenen birçok teknoloji kendi çabalarıyla ayak uydurmaktadırlar.” (B,11)

“Meslek dersi öğretmenlerine destekleyici eğitimler verilmelidir.” (B,12)

Meslek Dersi Öğretmenlerinin Uygulama Becerileri Düzeyi Yetersiz: Araştırmaya katılan katılımcılardan meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerilerinin yetersiz olduğunu belirtenlerin görüşleri aşağıdadır.

“Hayır. Hizmet içi eğitimden ziyade öğrenci stajı gibi öğretmenlerinde yılda 15 gün sanayi stajı olmalıdır.” (A,5)

“Hayır. Uygulama becerileri yetersizdir.” (A,6)

“Meslek dersi öğretmenlerinin mesleki becerileri yetersizdir. Kendilerini geliştirmek için herhangi bir çaba sarfetmediklerini düşünüyorum.” (A,7)

“Meslek dersi öğretmenlerinin uygulama beceriler sektörün taleplerini kesinlikle karşılamamaktadır. Bu anlamda kendilerini güncellenmek yeni makine ve ekipmanları tanımak amacıyla hizmet içi eğitim ve sektörde iş birliği yapılmalıdır.” (A,9)

“Meslek dersi öğretmenleri uygulama becerilerini geliştirmekte dinamik yapıya ayak uydurmakta zorlanmaktadırlar. Bunun için meslek dersi öğretmenleri hizmet içi eğitimlerle desteklenmeli ve piyasayla uyumlu eğitim ve uygulamalar verilmelidir.” (A,11)

“Meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerileri sektörün ihtiyacını karşılayacak durumda değildir. Sektör içinde düzenli eğitim verilmelidir.” (A,11)

“Meslek dersi öğretmenlerinin sektörün eğitim taleplerini karşılayacak durumda değildir. Bunun için bu öğretmenlere eğitim verilmelidir.” (B,2)

Araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu meslek dersi öğretmenlerinin mesleki becerilerinin yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Eğitim yöneticileri meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerilerini geliştirme yolunda çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

4-Meslek Lisesi Mezunların Üst Öğrenime Devamı ile İlgili Çözümlemeler

Çalışmaya katılan eğitim yöneticilerinin ve meslek dersi öğretmenlerinin meslek lisesi mezunların üst öğrenime devamına yönelik sorunun çözümlenmesiyle elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Meslek Lisesi Mezunlarının Üst Öğrenime Devamının Az Olma Nedenleri

Üst Öğrenime Devamın Az Olma Nedenleri	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Akademik Ders Eksikliği	6	13,95
Meslek Ağırlıklı Dersler	8	18,60
Öğrenci Profili Yetersizliği	22	51,16
İstihdam Olanağı Bulunması	7	16,27
Toplam	43	100

Meslek lisesi mezunların üst öğrenime devamının az olması konusunu araştırmaya katılanların 6’sı (13,95) akademik derslerin azlığı, 8’i (% 18,60) meslek ağırlıklı derslerin verilmesi, 22’si (51,16) öğrenci profilinin yetersizliği ve 7’si (16,27) istihdam olanağının varlığı şeklinde yorumlamışlardır.

Akademik Derslerin Azlığı: Araştırmaya katılan katılımcılardan meslek lisesi mezunlarının üst öğrenime devamının az olma nedeni olarak müfredatta akademik derslerin yetersiz olduğunu belirtenlerin görüşleri aşağıdadır.

“Meslek lisesi mezunlarının üniversite sınavlarında başarısız olma nedeni sınavın akademik ağırlıklı olmasındandır. Üniversiteler meslek branşına göre öğrenci alabilmeli ve meslek lisesi mezunlarına öncelik sağlanmalıdır.” (A,1)

“Yükseköğretim sınav konularının meslek liselerine göre diğer lise türleri müfredatında daha yoğun olmasına rağmen aynı koşullarda sınava girmelerinden ve alanları ile ilgili ek puan almamalarından kaynaklanmaktadır.” (A,3)

“Müfredatta üniversite sınavına yönelik ders bulunmamaktadır. Zaten üniversite sınavına yönelik derse gereke yok. Meslek lisesinin amacı ara elemandır.” (A,5)

“Üniversiteye yerleştirme matematik fen ve sosyal bilimler temelli olması, meslek lisesinde bu derslerin az olması nedeniyle,” (B,23)

Meslek Ağırlıklı Dersler Verilmesi: Araştırmaya katılan katılımcılardan meslek lisesi mezunlarının üst öğrenime devamının az olma nedeni olarak müfredatta meslek derslerinin ağırlıklı olarak verilmesinin yattığını belirtenlerin görüşleri aşağıdadır.

“Mesleğe yönelik derslerin ağırlıklı olması meslek lisesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlığının düşük olması,” (B,15)

“Mesleki eğitim programlarının sınav formatına uygun olmaması,” (B,18)

“Meslek liselerinde ağırlığın meslek derslerine verilmesi üniversite sınavlarına girmek için gerekli olan derslere ilgiyi azaltmaktadır.” (B,22)

“Öğrencilerin meslek lisesinde gördükleri derslerin üniversite sınavına uygun değildir.” (B.25)

“Kültür derslerinin alt seviyeden anlatılması ve mesleki çalışmaya direk başlanması nedeniyle,” (B.27)

Öğrenci Profilinin Yetersizliği: Araştırmaya katılan katılımcılardan meslek lisesi mezunlarının üst öğrenime devamının az olma nedeni olarak öğrenci profilinin yetersizliği olmasının yattığını belirtenlerin görüşleri aşağıdadır.

“Akademik olarak çok zayıf hedefsiz durumda olan öğrencilerin son tercih olarak meslek liselerini tercih etmeleridir. Bu durum sonucu üniversite yerleştirmelerine yansımaktadır.” (A,7)

“Öğrencilerin başarısız olma nedeni meslek liselerinin akademik başarıları düşük öğrenciler tarafında tercih edilmesidir.” (A,9)

“Meslek lisesine gelen öğrencilerin akademik başarıları düşük olduğu için üniversite başarıları da düşüktür. Sınavda meslek lisesi öğrencilerinin kendi alanından soru sorularak öğrencinin başarıları artırılabilir.” (A,10)

“Bu problemin ya da olgunun ana kaynağı meslek lisesine öğrencilerin girerken ki seviyesidir. Akranlarından geride kalarak Anadolu lisesine yerleşemeyen öğrencilerin meslek lisesinde bu açığı kapatarak üniversite sınavlarında diğerlerinin önüne geçme ihtimali çok düşüktür. Ülkemizde meslek lisesi mezunlarına ara elaman rolü biçilmişken onların üniversite sınavlarında çok başarılı olup iyi üniversitelere yerleşmelerini beklemek de farklı bir çelişkidir.” (A,12)

“Üniversiteyi düşünmeyen akademik başarıları düşük öğrenciler meslek liselerini tercih etmektedir.” (B,2)

İstihdam Olanağının Varlığı: Araştırmaya katılan katılımcılardan meslek lisesi mezunlarının üst öğrenime devamının az olma nedeni olarak mezun olan öğrenciye iş imkânının sunulmasının yattığını belirtenlerin görüşleri aşağıdadır.

“Bu okul mezunları doğrudan iş hayatına atıldıklarından üniversite sınavlarına girmemektedirler.” (A,2)

“Meslek lisesi öğrencilerinin üniversiteye devam etme hedefi ikincil hedef olduğu için ayrıca genç yaşta para kazanmak, iş sahibi olmak daha cazip gelmektedir.” (A,4)

“Öğrenciler üniversiteye maddi imkânsızlıklar nedeniyle gidememektedir. Bir an önce iş hayatına atılıp ailelerine maddi destek olmak istedikleri için üniversiteye devam edememektedirler.” (B,3)

“Mezunlara iş olanaklarının sunulmaktadır.” (B,12)

Araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğu mesleki ve teknik okul mezunlarının üst öğrenime devam edememesinin nedeni olarak öğrencinin önceki öğrenimindeki durumuna vurgu yapmışlardır. Katılımcılar mesleki eğitimi tercih eden öğrencilerin önceki öğrenimlerinde başarısız olduklarından dolayı mesleki eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

5-Mesleki Eğitimin Cazibesinin Arttırılmasına Yönelik Çözümler

Çalışmaya katılan eğitim yöneticilerinin ve meslek dersi öğretmenlerinin mesleki eğitimin cazip hale getirilmesine yönelik sorunun çözümlenmesiyle elde edilen model Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Eğitimin Cazip Hale Getirilmesi

Programların Güncellik Analizi	f	%
Ek Puan/Sınavsız Geçiş	14	32,56
İstihdam Garantisi	7	16,28
Geleceğin Meslekleri	6	13,96
Yönlendirme/Tanıtım	16	37,20
Toplam	43	100

Mesleki eğitimin cazip hale getirilmesi konusunu araştırmaya katılanların 14’ü (%32,56) ek puan verilmesi veya sınavsız geçiş hakkı, 7’si (%16,28) istihdam garantisi, 6’sı (%13,96) geleceğin meslekleri ve 16’sı (%37,20) yönlendirme/tanıtım önerisini dile getirmişlerdir.

Ek Puan ve Sınavsız Geçiş: Araştırmaya katılan katılımcılardan mesleki eğitimin cazip hale getirilmesi için mezunlara üniversite sınavında ek puan ve iki yıllık meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş hakkı verilmesi gerektiğini belirtenlerin görüşleri aşağıdadır:

“Mesleki eğitim cazip hale gelmesi için bu okulları seçen öğrencilere devlet desteği sağlanmalıdır. Üniversiteler meslek lisesi mezunlarına öncelik tanınmalıdır.” (A,1)

“Meslek liselerinin cazibesinin arttırılması için üniversiteye yerleştirmede ek puan verilebilir.” (A,2)

Sınavsız geçiş ve meslek liselerinden mezun kişilerin mezun olduğu alanda verilecek özel kontenjanlar mesleki eğitimin cazibesini arttıracaktır.” (A,7)

“Meslek liselerinde çok esnek bir eğitim uygulanmalı yani çok başarılı bir öğrencinin mühendisliğe geçmesi için ek puan verilmelidir.” (A,8)

“Meslek liselerinin kontenjanları arttırılmalı. Teknik eğitime olan ihtiyacın üzerinde durulmalı, mesleki eğitimi tercih eden öğrencilere burs, ek puan gibi araçlarla yapılmalıdır.” (B,8)

İstihdam Garantisi: Araştırmaya katılan katılımcılardan mesleki eğitimin cazip hale getirilmesi için mezunlara istihdam garantisi verilmesi gerektiğini belirtenlerin görüşleri aşağıdadır:

“Sektörlerin orta ve uzun vadede istihdam sayıları belirlenmelidir. Bu sayılara göre öğrenciler alınıp öğrencilere istihdam olanakları sunulmalıdır.” (A,6)

“Her meslek alanı için sektörle Milli Eğitim Bakanlığı arasında protokoller oluşturulmalıdır. Mezun öğrencilere sektör iş garantisi sunulmalıdır.” (B,1)

“Meslek liselerinin cazip hale getirilmesi için mezun öğrencilerin iş bulma oranının yapılacak protokollerle yükseltilmesi gerekir.” (B,5)

“Mezunların alanları ile ilgili kurumsal firmalarda iş bulmalarının sağlanması mesleki eğitime olan isteği arttıracaktır.” (B,9)

“Uygulamalı eğitimlerin biraz daha işlevsel olması gerekmektedir. Mezunlara iş olanakları sağlamalıdır.” (B,12)

Geleceğin Meslekleri: Araştırmaya katılan katılımcılardan mesleki eğitimin cazip hale getirilmesi için meslek ve teknik liselerde geleceğin mesleklerine dönük yeni alanlar açılması gerektiğini belirtenlerin görüşleri aşağıdadır:

“Teknolojiyi yakından takip eden ve uygulama konusunda da bunu mesleki eğitim programlarına yansıtan bir eğitim anlayışı teknoloji peşinde olan gençleri bu okullara çekecektir.” (A,4)

“Geleceğin meslekleri ile ilgili ders programları bölümler güncellenmelidir. Atölyeler son teknoloji ile donatılmalıdır. Firmaların kullandığı donanımların aynısı meslek liselerinde de bulunmalıdır.” (B,2)

“Geleceğin meslekleri ile ilgili ders programları güncellenmelidir. Atölyeler en son teknoloji ile donatılmalı firmaların kullandığı ekipmanlar atölyelerde bulunmalıdır.” (B,2)

“Meslek liselerinde bulunan mevcut alanlar güncellenmelidir.” (B,9)

Yönlendirme ve Tanıtım: Araştırmaya katılan katılımcılardan mesleki eğitimin cazip hale getirilmesi için yönlendirme ve tanıtım yapılmasını, bu konularla ilgili daha profesyonel çalışmalar yapılması gerektiğini belirtenlerin görüşleri aşağıdadır

“Velilerin akademik başarısı iyi olan öğrencileri mesleki eğitime yönlendirmeleri için çalışma yapılmalıdır.” (A,5)

“Öncelikle ailelere ulaşmak ve onları bilinçlendirmek gerekmektedir. Daha sonra öğrenciler üzerine yoğunlaşıp onlara tüm meslek alanlarını tanıtmak gerekmektedir.” (B,3)

“Sektörün meslek liselerine önem vermesi sağlanmalıdır. Gerekli reklam ve tanıtım yapıları akademik düzeyi yüksek öğrenciler mesleki eğitime yönlendirilmelidir.” (B,10)

“Öğrencilere ve velilere meslek tanıtımları oldukça iyi yapılmalıdır. Üniversitelere geziler düzenlenmelidir.” (B,10)

“Mesleki eğitim iyi tanıtılarak ortaokulda başlaması hedefleri olan öğrencileri yetiştirmede büyük rol oynayacaktır.” (B,21)

“Tanıtım ve yönlendirme iyi yapılmalıdır.” (B,26)

Araştırmadan elde edilen bulgularda mesleki eğitim ile ilgili velilerin birçoğunun yeterli bilgiye sahip olmadığı ortaya konmuştur. Velilere gerekli eğitimler seminerler ve konferanslar yoluyla kazandırılarak mesleki eğitimle ilgili farkındalık oluşturularak bu eksiklik giderilmiştir. Ortaya konan bu nedenle velilerin öğrenci ortaokul son sınıfta iken gerekli tanıtım ve yönlendirmeyi alması mesleki eğitim açısından oldukça önemlidir.

Tartışma ve Sonuç

Mesleki ve teknik anadolu liseleri lise türleri içerisinde az tercih edilmektedir. Bunun çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Araştırmamızda toplumda genel kanaat olarak başarılı öğrencilerin anadolu ya da fen liselerine, başarısız öğrencilerin meslek lisesine gitmesi gerektiği anlayışının ağır bastığı; veli ve öğrencilerin meslek liselerine karşı kalite, disiplin gibi hususlarda olumsuz düşünceler içinde oldukları yönünde genel olarak olumsuz bir algı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bunların yanında meslek lisesi mezunlarının sosyal statü yönünden düşük seviyede görülmesi, ailelerin çocuklarının avukat, doktor, mühendis gibi toplumda prestijli kabul edilen meslekleri seçmeleri isteği, bu okulların tanıtımı ve bu okullara yönlendirmede yetersiz kalınması ve istihdam kaygısının da meslek liselerinin diğer okullardan daha az tercih edilir olmasında önemli sebepler olarak ortaya çıkmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı zaman zaman mesleki eğitim alanında güncellemeler yapmaktadır. Son olarak MEB’in 2023 Vizyon Belgesi ve 11. Kalkınma Planı doğrultusunda başlattığı mesleki ve teknik lise ders programları güncelleme çalışmaları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 2020-2751 sayılı kararı ile tamamlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu değişikliklerin de değerlendirildiği araştırmamızda katılımcıların %20,93’ü programların güncellendiğini ifade etmiş geriye kalanlar ya hiç güncellenmediğini ya nadiren güncellendiğini ya da güncellemelerin zamanında yapılmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar genel olarak yapılan güncellemelerin uygulamaya geçirilip sistem oturana kadar güncelliğini kaybettiğini, bunun sonucunda meslek liselerinin öncü olması gerekirken takipçi konumunda kaldığını ifade ederek zaman zaman yapılan güncellemelerin ehil eller tarafından yapılmadığını, okul-

ların mevcut durumunun değerlendirilmeden kâğıt üstünde yapıldığını söyleyerek güncellemelerin doğrudan sonucu etkileyecek biçimde yapılmadığını ileri sürmüşlerdir. Araştırma sonucu bir bütün olarak değerlendirildiğinde güncellenen ve gelecek öğretim yılında uygulanacak mesleki eğitim programlarının MEB vizyon belgesinde ortaya konan “Mesleki Eğitimde Ders Çeşitliliğini ve Haftalık Ders Yükünü Azaltmak” hedeflerinden uzak olduğu tespit edilmiştir.

Güncellenen mesleki eğitim programları ile Türkiye’de 2006 yılından beri uygulanmakta olan modüler eğitim sisteminden vazgeçilmiştir. Güncellenen programların mevcut mesleki eğitim programlarındaki “meslek alanında uzmanlaşma” yerine “akademik ve genel becerilere odaklanmak” gibi köklü değişiklikleri içerdiği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Anadolu meslek liseleri çerçeve programlarına haftalık ders saati yönüyle bakıldığı zaman en önemli değişiklik öğrencinin haftalık ders yükünün 9. sınıflarda kırk saatten kırk üç saate çıkarılmasıdır. 10, 11 ve 12. sınıflar haftalık ders yükü yönüyle incelendiği zaman kırk dört saat olan yükün kırk üç saate düşürüldüğü görülmektedir. Öğrencilerin 9, 10 ve 11. sınıflarda aynı dersleri aynı sürede ve seviyede almaları planlanmıştır (MEGEP, 2020).

2023 Eğitim vizyonu çerçevesinde öğrencilerin 9. sınıflardan itibaren meslek alanlarına yerleştirilmesi isabetli bir karardır. Ancak daha önce 4+4+4 sistemiyle okula başlama yaşının düşürülmesi ve ‘6-7 yaşındaki çocukların birlikte eğitime başlaması’ nedeniyle 2020-2021 eğitim öğretim yılında dokuzuncu sınıflara yaklaşık yüzde elli daha fazla öğrencinin katılması beklenmektedir. Böyle bir güncellenmenin bu dönemde yapılması bile program güncelleme çalışmaları için yapılan saha çalışmaları oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir (Canbal vd., 2020). Meslek dersi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin konu hakkında yeterli bilgileri bulunmaması güncellenmenin hemen uygulamaya geçecek olması yeni dönem hazırlıklarını olumsuz etkileyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Okulların açılmasının tam arifesinde dokuzuncu sınıf meslek derslerinin ilan edilmiş olması da bu güncellenmenin aceleye gelmiş olduğunu göstermektedir.

2023 Eğitim Vizyon belgesinde mesleki ve teknik eğitim ile ilgili olarak akademik ders yoğunluğunun azaltılması, haftalık ders çizelgesinde yer alan ders çeşitliliğinin azaltılması, mesleki ders içeriklerinin güncellenmesi, meslek dersi öğretmenlerinin iş başı eğitim olanaklarının artırılması hedeflenmiştir. Ancak yapılan bu değişiklikte akademik ders yükü azaltılmamış ve buna bağlı olarak da Bakanlığın okullardaki haftalık ders yüklerinin azaltılması yönündeki bakışı meslek liseleri için programa yansımamıştır.

Mesleki eğitim programları zamanında ve dinamik bir şekilde güncellenmemektedir. Araştırma mesleki eğitim programlarının ya hiç güncellenmediğini veya güncellenmenin zamanında yapılmadığını ortaya koymuştur. Güncellenen programların uzman kişiler tarafından yapılmaması da araştırmada ortaya konan bir problemdir. Güncellenen meslek derslerine kitap yazmak amacıyla MEB tarafından yaklaşık beş yüz öğretmen görevlendirilmiştir (Canbal vd., 2020).

Araştırma meslek dersi öğretmenlerinin uygulama becerilerinin göreve başladıkları ilk yıldan itibaren hızla gerilediği sonucuna varmıştır. MEB'in düzenlediği az sayıda hizmet içi eğitim bu becerileri yenilemekte yetersiz kalmaktadır. Araştırma sektörle iş birliği yapılarak meslek dersi öğretmenlerine yönelik beceri geliştirme eğitimlerinin düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu eğitimleri düzenlemek kadar meslek dersi öğretmenlerinin bu eğitimlere katılımlarını sağlamak için araçlar geliştirilmesi de önemli bir zorunluluktur.

Araştırmada meslek lisesi mezunlarının üniversiteye yerleşme oranının düşüklüğünde en önemli etkenin bu okullara gelen öğrencilerin zaten akademik anlamda yeterli düzeyde olmayan öğrenciler olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında meslek liselerinin başarısının yalnızca üniversite sınav sonucu ile değerlendirilmesinin yanlış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu okulların önemli bir amacı da öğrenciyi mezun olunca doğrudan iş hayatına hazırlamaktır. Araştırma mezun olan birçok öğrencinin stajını tamamladığı kurumda istihdamının sağlandığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada mesleki eğitimin cazip hale getirilmesi için meslek lisesi mezunlarından üniversite yerleştirmelerinde kendi alanında üst öğrenimine devam etmek isteyenlere ek puan verilmesi ve iki yıllık meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş imkânları sunulması, bu okullarla ilgili tanıtım ve yönlendirmelerin daha etkili bir şekilde yapılması gerekliliği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırma sonucu mesleki ve teknik eğitimle ilgili aşağıdaki tespit ve öneriler sunulmuştur.

1. Meslek liselerinin toplumdaki olumsuz algısını ortadan kaldırmak için liselere yerleştirme sistemi tekrar ele alınmalıdır.
2. Mesleki ve teknik anadolu liselerinin donanım ihtiyacı, öğrencilerin staj ve sigorta imkânları iyileştirilerek donanımlı meslek elemanı yetiştirmesi sağlanıp, toplumda fen ve anadolu liselerine gidemeyen öğrencilerin gittiği okul imajından kurtarılmalıdır.
3. 2023 Eğitim Vizyonuna paralel olarak öğrencilerin 9. sınıflardan itibaren meslek alanlarına yerleştirilmesi isabetli bir karardır. Ancak daha önce okula başlama yaşının düşürülmesi ve altı yedi yaşındaki çocukların birlikte eğitime başlaması sebebiyle 2020 yılında liselere giriş sınavına yaklaşık yüzde elli daha fazla öğrenci katılmıştır. Öncelikle 9. sınıflara gelecek öğrenci sayısındaki fazlalık sebebiyle okullarda yaşanacak derslik, atölye-laboratuvar eksikliği ile meslek dersleri öğretmeni bulmada yaşanacak sıkıntıdan dolayı bu değişiklik en az bir yıl ertelenmelidir.
4. İkili eğitim yapılan okullar da göz önünde bulundurularak haftalık ders saatleri en fazla 40 saat olacak şekilde değiştirilmelidir.

5. Yaşanan pandemi süreci nedeniyle ortaokullarda mesleki ve teknik eğitimle ilgili gerekli tanıtım yapılamamıştır. Bu durumda meslek liselerine yerleştirme sisteminin değiştirilmesi çeşitli belirsizliklere yol açacaktır. Meslek liselerine yerleştirme işlemini değiştirmek, kayıt zamanı büyük karmaşaya yol açacaktır.
6. Mesleki eğitim programlarındaki matematik, kimya ve fizik gibi akademik derslerin haftalık saatleri azaltılmalıdır.
7. Meslek dersleri 9. sınıftan başlayacaksa 8. sınıflarda meslek liseleri ve alanlarıyla ilgili bakanlığın koordinesinde ciddi bir tanıtım faaliyetinin yapılması ve öğrencilerin başka çareleri olmadığından değil bilerek ve isteyerek bu okulları tercih etmesi sağlanmalıdır.
8. Rehberlik ve Yönlendirme dersi tekrar bütün sınıflarda olacak şekilde haftalık ders çizelgesine eklenmelidir.
9. Öğrencilerin enerjilerini atması ve sosyalleşmesi açısından büyük önemi olan Beden Eğitimi ve Görsel Sanatlar/Müzik derslerinin çerçeve programda birleştirilerek öğrenciye verilmesi yani bunlardan birini tercih edebilmesi özellikle meslek liselerinde düşük akademik seviyedeki öğrencilerin daha çok sevip okula bağlandığı bu derslerin azaltılması okulların disiplin yönünden zaafa uğramasını beraberinde getirecektir. Bu derslerden en az ikisinin birlikte alınması sağlanmalıdır.
10. Meslek ve teknik liselerin anadolu liselerine göre daha fazla tercih edilmesinin sağlanması için cazibesinin artırılması gerekmektedir. Bunun için okula kayıt yaptıran öğrencilere burs, yapılan çıraklık sigortasının emekliliğe sayılması gibi avantajlara geliştirilerek bu okulların cazibesi artırılabilir. Araştırmada ayrıca mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının genel ortaöğretim kurumlarına göre daha az tercih edilmesinin nedeni olarak itibar sorunu ortaya konmuştur. Veliler ve öğrenciler arasında meslek liseli olmak bir “zavallılık” olarak görülmekte ve kayıt için son tercih olmaktadır. Toplumda meslek liselerinin itibarını artırıcı statü ve maaşları cazip hale getirecek önlemler alınmalıdır.
11. Öğretmenlerin temel yeterliklerinin güncel tutulması adına içeriği ve zamanı iyi ayarlanmış ve katılması zorunlu olan hizmet içi eğitimler planlanmalı ve bu konuda sektör iş birliği sağlanmalıdır.

Araştırmada ortaya konan sonuçlar doğrultusunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulacak olan “Güncellenen Mesleki Eğitim Programlarının” eksiklikleri giderilinceye kadar uygulanması ertelenmelidir.

Araştırma İzni: Araştırma verileri İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 16/06/2020 tarih ve 50990411-20-E.7920987 sayılı oluru üzerine mülakat yapılarak toplanmıştır.

Kaynakça

- AB Komisyonu (2015). *Yüksek Performanslı Çıraklık ve İş Başında Öğrenme: Yol Gösterici 20 İlke*, Temmuz 2020 tarihinde <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14881&langId=tr> adresinden erişilmiştir.
- Aytaş, S. (2014). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de beceri uyumsuzluğu*. AB Uzmanlık Tezi. Avrupa Birliği Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, Ankara
- Akgün, M. (2019). *Türkiye’de genç işsizlik sorunu ve bu sorunun çözümüne yönelik istihdam politikaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M., Merdan, R. ve Akyürekli, Ö. (2017). Yükseköğretimde mesleki eğitimin önemi ve bir alan araştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(21), 191-202.
- Berk, Ş. (2002). *Meslek lisesi elektrik bölümü mezunlarının sanayi gereksinimlerini karşılama düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Berk, Ş. (2018). *Modüler sistemin değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V. ve Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(21), 1-26.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Demirer, M. (2018). *AB kredi transfer sistemi bağlamında Türkiye meslekî eğitiminin yeniden yapılandırılması*. Yayınlanmış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Erdayı, U. (2009). Dünyada genç işsizliği sorunun çözümüne yönelik ulusal politikalar ve Türkiye. *Çalışma ve Toplum*, 22(3), 133-161.
- Gülhan, A. (2017). *Meslek liseleri yöneticileri gözüyle meslek liselerinin önemi, mevcut durumu, sorunları ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2009). Çıraklık eğitiminde güncelliğini yitiren ve öğretim kapsamına alınacak yeni mesleklerin belirlenmesi, Haziran 2020 tarihinde https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ciraklik_egitiminde.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2018a). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No 1. Ankara: MEB.
- MEB (2018b). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- MEB (2018c). Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023 Eğitim Vizyonu Çalıştay Raporu, 2019. Temmuz 2020 tarihinde http://mardin.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_/2019_07/17085756_CALIYTAY_2023_MARDYN.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2019a). Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023 Eğitim Vizyonu Uygulama Çalıştay Sonuç Raporu, 2019. https://rize.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/29142118_2023_EYYTYM_VYZYONU_RAPORU_RYZE_3.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2019b). Sinop İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023 Eğitim Vizyonu Çalıştay Raporu, 2019. Temmuz 2020 tarihinde http://helaldiilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar_/57/07/723852/dosyalar/2019_05/231352_5_SYNOP_2023_VYZYONU.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2020). *Tebliğler Dergisi Nisan 2020-2751*. Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programı Haftalık Ders Çizelgeleri. Ankara: MEB.
- MEGEP (2020). *Anadolu meslek ve Anadolu teknik programına ilişkin açıklamalar*. Ağustos 2020 tarihinde <http://www.megep.meb.gov.tr/dokumanlar/Diger/2020-9%20kurul%20karar%C4%B1.pdf> adresinden erişildi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı (2019). *Türkiye Cumhuriyeti 11. Kalkınma Planı*. Ankara: T.C.Cumhurbaşkanlığı.
- Uçar, C. ve Özerbaş M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

The Views of Education Managers and Vocational Teachers on the Updated Vocational Programs, Sectoral Cooperation and Higher Education Attendance Rates

Extended Abstract

The global pandemic has once again set forth the significance of Vocational and Technical Schools. During the pandemic, The Vocational and Technical Schools in Turkey have differed from their equivalents in other parts of the world by making production. In this context, many vocational schools have undertaken a very important task by producing masks, disinfectants, visors and protective clothing.

This study aims to determine to what extent the vocational skills and acquisitions achieved by the students studying in vocational and technical schools at secondary education level as a result of the education they received meet the needs of the sector; to determine the adequacy of the practice skills of vocational teachers and the perception of vocational and technical schools in the society Within the context of the study probable answers are sought for the questions below:

1. Among the schools types, why are Vocational and Technical Schools less preferred by the students who make a choice?
2. Are the vocational and technical education programs updated in accordance with the needs of the sector?
3. Are the vocational and technical school teachers professionally skilled enough to meet the educational demands of the sector?
4. What are the reasons lying behind the fact that the rate of the vocational school graduates to continue for education is low?
5. What are your suggestions so as to increase the appeal of vocational education?

The study group of this work consists of vocational teachers, department chiefs, Vocational and Technical Anatolian School directors, assistant principals, branch managers responsible for vocational education employed in district national education directorates and district national education directors employed in Bahçelievler district of Istanbul province, Respective data were collected by interviewing a total of 12 education administrators and 31 vocational teachers / workshop and department chiefs within the study group. The data of the study were collected with the permissions received from the Istanbul Provincial Directorate of National Education during the spring semester of the 2019-2020 academic year.

Vocational and Technical Anatolian Schools are less preferred compared to the other school types. There are several reasons leading to this fact. By this study it was concluded that there is a general perception in our society that successful students should go to Anatolian or science schools, and unsuccessful students should go to vocational schools and also there is a common negative perception of parents and students about such points as educational quality and discipline in vocational schools. It was also revealed by this study that vocational school graduates are regarded as if they are with low social status, and families have a desire for their children to choose the professions that are considered prestigious in the society such as lawyers, doctors and engineers. In addition to these, the lack of promotion, inadequate guidance for the students towards vocational schools, and employment concern were found to be the important factors that make vocational schools less preferable compared to other school types.

As a result of this study, the following findings and recommendations regarding vocational and technical education are presented.

1. In order to eliminate the negative perception about vocational schools in society, the placement system for schools should be reconsidered. These schools should admit students with an exam as it was the case in the past and students should be placed in departments suitable for their knowledge, abilities and skills in line with their scores and also by determining the skills required for the respective department through aptitude tests if necessary. Such explanations as the ones stating that “every student will be placed in wherever they wish” should be avoided.
2. Qualified members of profession should be trained by providing the equipment needs of the Vocational and Technical Schools, improving the students’ internship opportunities and insurance. In this way, the negative perception existing in the society that students who cannot attend Science and Anatolian schools go to vocational schools will be eliminated.
3. In parallel with the 2023 educational vision, placing students in their professional department as from the 9th grade is the right decision. However, due to the lowering of the school starting age and the fact that children at the age of six and seven start school together; it is expected that the number of the students attending the school entrance this year will increase by approximately 50 percent. Especially owing to the problems related to finding classrooms, workshops-laboratories and vocational teachers all of which are the result of the number of students starting 9th class, this amendment should be postponed for at least one year.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 22 / Güz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 22 / Fall 2020

PISA ve TIMSS Uygulamalarının Okullara Olan Etkisinin Okul Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi: İzmir Örneği

**Investigation of the Effects of PISA and TIMSS Tests on Schools
from the Perspective of School Administrators: The Case of İzmir**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Ömer YAŞI
Kamil Arif KIRKIÇ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

PISA ve TIMSS Uygulamalarının Okullara Olan Etkisinin Okul Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi: İzmir Örneği

Ömer YAHŞI¹

Kamil Arif KIRKIÇ²

Öz: Bu araştırmaya, İzmir ilinde PISA 2018 ve TIMSS 2019 uygulamalarının yürütüldüğü okullarda görev yapan okul yöneticileri katılmıştır. Çalışmada yönetici görüşlerine göre okullarda yaşanan psikolojik ve akademik değişimlerin belirlenmesi, incelenmesi amaçlanmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirtilen sınavların okullara etkisinin araştırıldığı bu çalışma, değişkenler üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın var olan bir durumun açığa çıkarılmasını amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmaya, çalıştıkları okulda PISA 2018 ve TIMSS 2019 uygulamaları yapılan okullarda görevli 21 okul müdürü ve müdür yardımcısı katılmıştır. Yüz yüze görüşme tekniği ile veri toplanan bu araştırma için üç açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Ayrıca görüşmelerde kullanılmak üzere beşli dereceleme ölçeği ile yanıtlanabilen dokuz anket maddesi hazırlanarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, PISA, TIMSS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme uygulamalarının öğrenci ve öğretmenlerde genel olarak kaygı oluşturmadığı, öğrencilerin derse yönelik; öğretmen ve yöneticilerin işe yönelik motivasyonlarını artırdığı ve okul iklimine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: PISA, TIMSS, öğrenci değerlendirilmesi, okul yöneticileri, okul iklimi

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 08.10.2020; *Kabul Tarihi:* 31.10.2020

Kaynakça Gösterimi:

Yahşi, Ö. & Kırkıç, K. A. (2020). PISA ve TIMSS Uygulamalarının Okullara Olan Etkisinin Okul Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi: İzmir Örneği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 324-347.

1) Dr. İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İzmir, Türkiye, oyahsi@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3872-6010

2) Dr. Öğr. Üyesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi İstanbul, kamil.kirkic@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8902-437X

Giriş

Günümüz eğitim ortamlarında öğrencilerin çoklu yaşam becerileri edinmeleri ve bunları gerçek yaşam durumlarına aktarabilmeleri giderek önem kazanmaktadır. Eğitim alanında bireylerde istendik davranış oluşturma amacına ulaşma düzeyini belirlemek için çeşitli değerlendirmeler, sınavlar yapılmaktadır. Eğitim sisteminin eksikliklerinin belirlenmesi ve gerekli alanların geliştirilmesi için alınması gereken kararların çoğunun, öğrencilere uygulanan çeşitli başarı testleri sonucunda elde edilen sonuçlara dayandığı düşünüldüğünde, ulusal ve uluslararası düzeyde büyük ölçekli başarı testleri kullanılmaktadır (Arıcı ve Altıntaş, 2014). Bu tür değerlendirme sınav sonuçlarının, gelecekteki politikayı şekillendirmede eğitime daha küresel bir bakış açısı sağlayarak eğitim politika yapıcılara, akademisyenlere, müfredat geliştirme ekiplerine, öğretmenlere ve ebeveynlere rehberlik ettiği söylenebilir.

PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study) gibi uluslararası değerlendirme çalışmaları ülkelerin eğitim politikasına rehberlik etmek ve eğitim programlarının uygulanmasına yönelik beklentileri şekillendirmek için, eğitim sistemlerinin birçok yönden izlenmesine ve öğrenci başarı seviyelerinin belirlenmesine izin vermektedir (Anagün, 2011). Konan, Çetin ve Bozanoğlu (2018), günümüzün rekabetçi koşulları içinde eğitim yönetiminin gözden geçirilmesini gerektiğini ve PISA, TIMSS gibi küresel geçerliğe sahip değerlendirmelerin alana katkı sağlayacağını belirtmektedirler. PISA ve TIMSS gibi uygulamaların yapıldığı okullarda bu uygulamaların yöneticileri, öğrencileri ve öğretmenleri nasıl etkilediğinin derinlemesine anlaşılmasını gerektiren önemli bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir.

OECD üyesi ülkeler, zorunlu eğitimin bitimindeki öğrencilerin topluma tam katılımı için gerekli bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadıklarını belirlemek/izlemek amacıyla 1997 yılında Uluslararası Öğrenci Değerlendirilmesi Programı'nı (PISA) başlatmıştır (Çolakoğlu, 2018). PISA, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır. Bu araştırmada öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarından yeterliliklerinin ölçülmesi ve karşılaştırılması amaçlanmaktadır. 2000 yılında uygulanmaya başlayan ve 2000, 2003, 2006 ve 2009 yıllarında kâğıt-kalem testi şeklinde uygulanan PISA araştırması, 2012 yılında matematik okuryazarlığı alanında bilgisayar temelli yapılmıştır. Türkiye'de 2003 yılından beri uygulanmakta olan PISA değerlendirmeleri 2015 ve 2018 yıllarında bilgisayar tabanlı uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. PISA 2018 uygulamasına, 37'si OECD üyesi olmak üzere 79 ülkeden 15 yaş grubundaki 32 milyon öğrenciyi temsilen 600.000'den fazla öğrenci dâhil olmuştur (MEB, 2015; MEB, 2017).

Çolakoğlu (2018), PISA'nın katılımcı ülkelerde eğitim ve öğrenimi iyileştirmeyi amaçladığı ana alanları şu şekilde tanımlamaktadır: a) Doğrudan politika, hükümet politikasının uygulanmasından öğrenilen dersler, tasarım ve raporlama yöntemleri b) Öğrenme ve tamamlayıcı becerileri değerlendirme c) Okuma, matematik, fen bilimleri ve problem çözme konusundaki bilgi ve becerilerini karşılaştırarak öğrenci performansını değerlendirme.

PISA 2018 uygulamasına Türkiye’de tüm bölgeleri temsil eden 186 okul, 6890 öğrenci katılmıştır. Ege Bölgesinden örnekleme katılan öğrenci sayısı tüm Türkiye’de benzer kademedeki öğrenci sayısının %12,5’idir. Bu anlamda Türkiye’deki 12 bölge arasında uygulama örnekleme İstanbul ve Batı Anadolu bölgesinden sonra en çok katılım gösteren 3. bölgedir. Ege Bölgesi Okuma Becerileri alanında 471.2 ortalama puan almış, 2015 PISA uygulamasına göre bu alanda puanını +25.2, Matematik Okuryazarlığı alanında 452.4 ortalama puan almış ve 2015 PISA uygulamasına göre bu alanda puanını +10.4, Fen Okuryazarlığı alanında 473.8 ortalama puan almış ve 2015 PISA uygulamasına göre bu alanda puanını +30.8 arttırmıştır. Her üç alanda Türkiye geneli 12 bölge arasında 6. sırada yer alan bölge olmuştur.

TIMSS, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması olarak adlandırılan, öğrencilerin fen ve matematik alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik tarama araştırmasıdır. Dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilere dört yılda bir uygulanmaktadır. Ülkeler TIMSS’e tercihlerine göre sadece bir düzeyde veya her iki düzeyde de katılabilmektedir (Atar, 2014; Erdoğan, Hamurcu ve Yeşiloğlu, 2016; Ertürk, Erdinç ve Akan, 2018; Güner, Sezer ve Akkuş İspir, 2014). TIMSS’e 1999 ve 2007 yıllarında 8. sınıf düzeyinde katılan Türkiye, 2011’de bu araştırmaya 4 ve 8. sınıf düzeyinde katılmıştır (Güner vd., 2013). TIMSS 2015 Türkiye uygulamasına; 4. sınıflarda 3178 kız (%49,2) ve 3278 erkek (%50,8) olmak üzere toplam 6456 öğrenci, 8. sınıflarda 2943 kız (%48,4) ve 3136 erkek (%51,6) olmak üzere toplam 6079 öğrenci ile katılmıştır. 2019 TIMSS uygulaması örnekleme Türkiye genelinde 217 okul, Ege Bölgesi’nden 16 okul, İzmir’den 5 okul katılmıştır.

TIMSS değerlendirmeleri katılımcı ülkelere eğitim alanında birçok katkı sağlamaktadır. Katılımcı ülkelerin elde ettiği fırsatlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Matematik ve fen alanları, süreçleri, tutumları hakkında 4 ve 8. sınıflar düzeyinde kapsamlı uluslararası karşılaştırmalı veri elde etme,
- Matematikte ve fen bilimleri öğretiminde uluslararası gelişmeleri değerlendirme imkânına sahip olma,
- 4. sınıf düzeyinde değerlendirilen öğrencilerin 8. sınıf düzeyinde yeniden değerlendirilmesi yoluyla 4 ve 8. sınıf seviyeleri arasındaki öğretimin etkililiğini karşılaştırabilme,
- Öğrencilerin en iyi öğrendikleri konuların hangileri olduğunu saptama,
- Ülkelerinin eğitim politikalarına yön vermek için kullanabilme (TIMSS, 2011)

TIMSS ve PISA gibi uluslararası öğrencilerin karşılaştırmalı çalışmaları, ülkeler arasındaki rekabet dışı çalışmalardır ve katılımcı ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmelerine ve öğrencilerin matematik alanındaki bilgi ve becerilerin gelişimini izlemelerine olanak tanır. Başarı testlerinin yanı sıra öğrencilere sınıf ve okul hakkındaki görüşlerini sorar ve ebeveynlerin yaşı, cinsiyeti ve eğitim düzeyi gibi soruların sorduğu anket formları uygulanır ve ayrıca ders, sınıf ve okulla ilgili görüşlerine yönelik sorular da sorulmaktadır (Anıl, 2009;

Yıldırım ve Yıldırım, 2009). Bu uygulamaların yapıldığı okullarda yaşanan süreçlerin okulun öğrenci, öğretmen ve yöneticilerini çeşitli şekillerde etkileyebileceği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin okulda ortak bir eğitim-öğretim anlayışı içerisinde öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi için bir eylem planı oluşturulmasına rehberlik etmesinin yanı sıra öğrenci-öğretmen etkileşiminin geliştirilmesi, öğretim plan, programları üzerinde öğretmenlere dönüt sağlama süreçlerinde etkin olmaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin, öğrenci performansını geliştirmek için eylem planları oluşturma, sınıf içi davranışlar konusunda öğretmenleri yönlendirme gibi konularda etkili oldukları düşünülmektedir. Ayrıca bu tarz sınavlarda öğrenci ve öğretmenlerin bakış açılarını ve katılımdaki etkililiğini önemli ölçüde gözlemleyebildikleri varsayılmaktadır.

Türkiye’de PISA ve TIMSS sınavlarına yönelik araştırmaların genellikle ulusal ve uluslararası raporlar kapsamında paylaşılan verilerden yola çıkarak değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaya odaklandığı belirlenmiştir (Akkuş, 2014; Aksu, Güzeller ve Eser, 2017; Akyüz, 2014; Alatlı ve Bökeoğlu, 2018; Anagün, 2011; Arıcı ve Altıntaş, 2014; Gürsakal, 2012; İlgin Dibek, Yalçın ve Yavuz, 2016; Konan vd., 2018; Önder ve Gelbal, 2016). Bu sınavların eğitim politikalarına ve öğretim programlarına etkisine ilişkin görüşlerin (Gürten, Demirkaya ve Doğan, 2019; Michel, 2017; Tasaki, 2017), PISA 2015’e katılan öğrencilerin deneyimlerinin ve görüşlerinin (Şimşek, Tuncer ve Dikmen, 2018) incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen görüşleri (Özcan ve Koştur, 2019), ülkelerarası eğitim programları ve öğretmen nitelikleri (Aslan, 2005; Öztürk ve Uçar, 2010), başarıyı etkileyen faktörler (Öztürk ve Uçar, 2010; Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010) gibi konularda yapılan araştırmalar da mevcuttur.

Yapılan incelemede PISA ve TIMSS gibi uygulamaların gerçekleştirildiği okullardaki yöneticilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu uygulamalardan nasıl etkilendiklerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu uygulamalar sonrasında elde edilen veriler üzerinde yapılan pek çok araştırma olmasına karşın uygulama öncesi ve uygulama sırası süreçlere ilişkin çalışma olmamasının önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın, uluslararası izleme sınavlarının yalnızca ölçme ve değerlendirme yönüne değil eğitime olan etkileri yönüne de ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile PISA/TIMSS sınavlarının uygulandığı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin gözüyle öğrencilerin motivasyonları, başarı düzeyleri ve öğretmenlerin kaygı düzeyleri, iş motivasyonları, okul iklimi konularında bir bakış açısı sağlayacaktır. Okul yöneticisi öğrenci ve çalışanların okula geliş gidişlerinden programların hazırlanmasına ve uygulanmasına, sınıflardaki eğitim öğretim sürecinin işleyişinden okulda gerçekleştirilen program dışı etkinliklere kadar yapılan her işten haberdar olmalıdır (Şişman, 2013). Okul yöneticileri konuları gereği, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldaki çalışmalarını izleme, başarı durumlarını takip etme, okul aile etkileşimini takip etme olanaklarına sahiptirler. Okul ikliminin, okulda yapılan çalışmaların, genel olarak çalışanlar ve öğrenciler üzerindeki etkilerini en iyi gözlemleyen okul paydaşlarının önde gelenleri okul yöneticileridir. Çalışmanın bu açılarından alanyazına katkı sağlayacağı, benzer çalışmaların önünü açacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, İzmir ilinde PISA ve TIMSS uygulamalarının yürütüldüğü okullarda, okul yöneticilerinin görüşlerine göre bu uygulamalarının okullara olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrenciler PISA/TIMSS sınavına girecekleri için a) Öğrencilerin kaygı düzeyleri; b) Okul yöneticisinin kaygı düzeyi; c) Öğretmenlerin kaygı düzeyi; d) Öğretmenlerin iş motivasyonlarının etkilenme durumu; e) Okul ikliminin etkilenme durumu; f) Öğrencilerin derse olan motivasyon düzeyleri; g) Başarı düzeyleri; h) Okul yöneticisinin iş motivasyonu düzeyi ve i) Okulda düzenlenen etkinliklerde farklılık olup olmadığı alt problemleri araştırılmıştır.

Yöntem

Yapılan araştırma herhangi bir müdahale olmaksızın var olan bir durumun açığa çıkarılması, çalışma grubunun özelliklerinin özetlenmesini amaçlayan (Büyükdöztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) betimsel türde nitel bir araştırma dır. Nitel araştırmalar olguların kendi çevrelerinde anlaşılmaya çalışıldığı durumlarda kullanılan keşfetmeye, açıklamaya ve anlamaya öncelik veren yaklaşım olarak tercih edilir. Nitel araştırmalarda farklı türlerinden yararlanılan görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem, arşiv ve doküman veri toplama yöntemleri olarak kullanılabilir (Güçlü, 2019).

Bu araştırmada görüşme ve odak grup görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemlerin kullanılmasının nedeni farklı bireylerden sistematik, karşılaştırılabilir bilgiyi belirli bir düzende esnek bir şekilde elde edebilmenin mümkün olmasıdır. Görüşme yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987). Verilerin toplanmasında yönlendirici olmayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tür görüşme büyük ölçüde açık uçlu sorulara dayanır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik, karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Farklı bireyleri anlamanın, güçlü veri elde etmenin en iyi yollarından biri olan görüşme, araştırmacıya etkileşim, esneklik ve ayrıntı sorarak derinlemesine konuya hâkim olma imkânı vermektedir (Punch ve Oancea, 2014). Görüşmede birincil kişi fenomeni tecrübe etmiş olan katılımcıdır; araştırmacı ne kadar samimi ve rahat bir ortam oluşturursa o kadar verim elde edecektir (Smith vd., 2009'den akt. Özdemir, 2010). Araştırmacının iyi bir dinleyici ve soru soran olması gerekir, bu da görüşmenin kalitesini arttıran en önemli noktadır (Patton, 1990).

Odak grup görüşmesi son yıllarda nitel araştırmalarda çeşitli araştırma hedefleri doğrultusunda araştırmacıların görüşmeyi esnek şekilde yönlendirebilmelerini sağlayan veri toplama yöntemidir. Odak grup görüşmesi makul sayıda (4-10) kişiyle 1-3 defa yapılabilen, katılımcıların araştırma konusu hakkında görüşlerini ifade edebildikleri 1-2 saat sürebilen toplantılardır. Odak grup görüşmesi çok az zamanda grup üyelerinin norm ve görüşleri hakkında bilgi edinilmesini sağlarken, kişilerin fenomen ve inançlar arasında kurdukları ilişkinin be-

lirlenmesine olanak sağlar. Araştırmacının odak grup üzerinde kontrolünün az olması, grubu yönetme zorluğu dolayısıyla görüşmenin farklı mecralara akması dikkat edilmesi gereken özelliklerdir.

Nitel araştırmalar öncelikle araştırmacının problemi belirlemesiyle başlar. Araştırmacının ilgisini çeken bir problemin fark edilmesi, araştırılabilirlik şeklinde tanımlanmış bir duruma getirilmesiyle devam eder. Mevcut çalışma İzmir ilinde gerçekleştirilen PISA ve TIMSS uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri ile PISA ve TIMSS uygulamalarının durumunu betimlemektedir. Bu uygulamaların etkilerini, uygulamaların gerçekleştirildiği okullarda görev yapan, buldukları konum gereği en geniş açıdan uygulamaları değerlendirebilecek olan okul müdürleri katılımcı olarak seçilmiştir.

Araştırma deseni

Bu çalışmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre PISA ve TIMSS uygulamalarının okullara olan etkisinin incelenmesinde olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi farklı türde araştırma desenlerine sahiptir. Araştırma deseni yerine nitel araştırmalarda araştırma yaklaşımı, araştırma geleneği veya araştırma stratejileri ifadeleri de kullanılabilir. Nitel araştırmalar etnografik araştırma, tarihi araştırma, eylem araştırması, olgubilim çalışmaları, kuram oluşturma çalışmaları, durum çalışmaları, anlatı araştırması şeklinde araştırma desenine sahiptir (Hatch, 2002).

Olgubilim (fenomenoloji) çalışmaları birkaç kişinin bir olgu veya bir kavramla ilgili yaşadıkları tecrübelerinin ortaya çıkardığı anlamı tanımlamaya çalışmaktadır. Olgubilim çalışmalarında araştırılması düşünülen bir olguya vurgu yapılırken, bu olguyu her yönüyle deneyimlemiş 3-15 kişilik gruplarla çalışılır. Olgubilim desenlerinde katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler veri toplama yöntemlerinde öne çıkmaktadır (Creswell, 2013). Olgubilim deseni yapılan çalışmalar genellemelere ulaşılmasına katkı sağlamasa da, tanımlanmamış, iyi anlaşılmamış bir olgunun tanımlanmasında ve anlaşılmasında süreci kolaylaştırmaya olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim eğitim araştırmasının öne çıkan amacı eğitim süreçlerinde elde edilen tecrübeleri yaşantıları tanımlamak, eğitim süreçlerini, öğretim ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Öğrenme ve öğretimin birer olgubilim araştırma konusu olabilmesi yanında bu süreçlerin alt boyutlarındaki her bir kavram olgubilim araştırmalarının konusu olabilir (Saban ve Ersoy, 2019). Araştırmada beş okul müdürüyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce, katılımcılara araştırmanın amacı ayrıntılarıyla anlatılmıştır. Görüşmelerde okul müdürlerinin, öğrenci, öğretmen ve yöneticiler açısından kaygı ve motivasyon düzeylerinin yanı sıra uluslararası sınavlarla ilgili görüş ve önerileri sunulmuştur. Görüşmeler 70 dakika sürmüştür. Görüşmelerde katılımcıların izni alınarak ses kaydı yapılmıştır. Görüşmelere belli bir süre sınırlaması konmamıştır, görüşmeler sohbet havasında sürdürülmüştür. Alınan ses kayıtları daha sonrasında yazıya dökülmüştür.

Çalışma grubu

Araştırmada katılımcıların belirlenmesi için ölçüt olarak kullanılan “PISA ve TIMSS 2019 sınavlarına katılmış olan okul” özelliğine göre İzmir ilinde PISA 2018 (14 okul), TIMSS 2019 (4 okul) sınavlarının uygulandığı 19 okul belirlenmiştir. Belirlenen 19 okulun dört tanesinde yöneticilerin emekli olması başka yerlere tayin olması sebebiyle araştırmada 15 okulda görev yapan 15 okul müdürü, 37 okul müdür yardımcısı olmak üzere toplam 52 okul yöneticisinden çalışmaya gönüllü olan 21 katılımcıyla araştırma yürütülmüştür. İzmir ilinde TIMSS sınav uygulaması yapılan dört okuldan iki kişi çalışmaya katılmıştır. Araştırma nitel ise, evren ve örneklem tayinine girilmemelidir; çünkü elde edilen bilginin genellenmesi söz konusu değildir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırmanın çalışma grubu PISA ve TIMSS uygulamaları yapılan okulların okul yöneticileri olarak en iyi temsilciler olmaları nedeniyle seçilmiştir (Büyüköztürk vd, 2012). Bu araştırmada “ölçüt örnekleme” ile katılımcıların belirlenmesi yolu tercih edilmiştir. Ölçüt örneklemede araştırmacılar tarafından araştırma amacına uygun oluşturulan ölçütlere göre çalışma grubunda bulunacak katılımcılar belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004,). Okullarında PISA veya TIMSS uygulaması yapılmış olması çalışma grubuna katılımcısı olabilme ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu özellikteki okul yöneticileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Katılımcı	Cinsiyet	Görevi	Okul Türü/ Yapılan Sınav	Okulun Bulunduğu İlçe	Katıldığı Görüşme Türü
1	K1	Erkek	Müdür	Lise/PISA	Çiğli	YYG
2	K2	Erkek	Müdür Yard.	Lise/PISA	Çiğli	YYG
3	K3	Erkek	Müdür Yard.	Lise/PISA	Çiğli	YYG
4	K4	Erkek	Müdür	Lise/PISA	Karşıyaka	YYG
5	K5	Erkek	Müdür Yard.	Lise/PISA	Karşıyaka	YYG
6	K6	Erkek	Müdür	Lise/PISA	Konak	OGG
7	K7	Erkek	Müdür	Lise/PISA	Karabağlar	OGG
8	K8	Erkek	Müdür Yard.	Lise/PISA	Karabağlar	OGG
9	K9	Erkek	Müdür Yard.	Lise/PISA	Karabağlar	OGG
10	K10	Erkek	Müdür	Lise/PISA	Bergama	YYG
11	K11	Erkek	Müdür	Lise/PISA	Urla	YYG
12	K12	Erkek	Müdür	LİSE/PISA	Buca	YYG
13	K13	Erkek	Müdür	LİSE/PISA	Bornova	YYG
14	K14	Kadın	Müdür Yard.	LİSE/PISA	Bornova	YYG
15	K15	Erkek	Müdür	LİSE/PISA	Bayraklı	YYG
16	K16	Erkek	Müdür Yard.	LİSE/PISA	Bayraklı	YYG
17	K17	Erkek	Müdür	LİSE/PISA	Karşıyaka	YYG
18	K18	Erkek	Müdür	LİSE/PISA	Torbalı	YYG
19	K19	Erkek	Müdür	LİSE/PISA	Seferihisar	YYG
20	K20	Erkek	Müdür	ORTAOKUL/TIMSS	Bornova	YYG
21	K21	Kadın	Müdür	ORTAOKUL/TIMSS	Konak	OGG

*Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla isimleri kullanılmamıştır.

***YYG:** Yarı yapılandırılmış görüşme, ***OGG:** Odak grup görüşmesi

Veri toplama araçları

Araştırmada yönetici görüşlerine göre PISA ve TIMSS gibi uluslararası ölçekli sınavların yapıldığı okullarda yaşanan psikolojik ve akademik değişimlerin belirlenmesi, incelenmesi amaçlanmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre PISA ve TIMSS uygulamalarının okullardaki etkilerini belirlemek amacıyla dokuz sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formuna ilave olarak üç sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Tablo 1’de demografik özellikleri yer alan katılımcıların on altısıyla YYG ve beş tanesi ile de OGG yapılmıştır. Görüşmelerde kullanılan sorular PISA ve TIMSS uygulamalarının etkilerini belirleyecek şekilde hazırlanmıştır.

Araştırma yüz yüze görüşme tekniğiyle yürütülmüştür. Görüşme, bir kişinin diğer kişiden bilgi edindiği karşılıklı görüşmedir (Merriam, 2015). Görüşmelerde kullanılmak üzere, araştırmacı tarafından, beşli dereceleme ölçeği ile yanıtlanabilen dokuz anket maddesi ve üç açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Katılımcılar, yüz yüze görüşme yerine formları yazılı olarak doldurmayı tercih etmiştir. Katılımcıların tercihi üzerine formlara verilen cevaplarda anlaşılmayan noktalar telefon ile katılımcılara sorulmuştur. Uygulanan anket İzmir Ölçme ve Değerlendirme Merkezi’nde görev yapan uzmanlar tarafından oluşturulmuştur, dil incelemesi için iki uzmana gönderilmiştir. Dönütler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir. Formda yer alan ifadeler aşağıda verilmiştir:

- Öğrenciler, PISA/TIMSS’e girecekleri için kaygı duydular.
- Öğrenciler PISA/TIMSS’e girecekleri için kaygılandım.
- Öğrenciler PISA/TIMSS’e gireceği için öğretmenlerimiz kaygılandı.
- Öğrenciler PISA/TIMSS’e gireceği için öğretmenlerimizin işe yönelik motivasyonları arttı.
- Öğrencilerin PISA/TIMSS’e girecek olması okul iklimini olumlu etkilemiştir.
- Öğrencilerin PISA/TIMSS’e girecek olması onların derslere yönelik motivasyonlarını artırdı.
- Öğrencilerin PISA/TIMSS’e girecek olması onların başarılarını artırdı.
- Öğrenciler PISA/TIMSS’e gireceği için benim işe yönelik motivasyonum arttı.
- Öğrenciler PISA/TIMSS’e gireceği için okulda eskisinden farklı etkinlikler düzenledik.
- PISA/TIMSS sürecine yönelik eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa lütfen paylaşınız.
- PISA/TIMSS sürecinin okul yönetim süreçlerine olumlu ya da olumsuz etkilerinden dikkate değer olanlar varsa lütfen paylaşınız.
- Uluslararası sınav uygulamalarında başarıyı yükseltmek için neler yapılabilir? Önerilerinizi kısaca yazınız.

Verilerin çözümlenmesi

Araştırmada verilerin analizinde “Betimsel Analiz” kullanılmıştır. Kaygı, motivasyon, yönetim süreçleri ve okul iklimi temalarına göre sorulara verilen cevaplar özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların ankete verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Analizler SPSS programıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma amacı doğrultusunda, PISA ve TIMSS uluslararası sınavlarına ilişkin İzmir ili perspektifinde okul yöneticilerine uygulanan anketlerin analizleri, analizler doğrultusunda ulaşılan bulgular, bulgulara bağlı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Katılımcıların anket maddelerine verdikleri yanıtlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Anket maddelerine verilen yanıtların sayıları (frekans) ve yüzde oranları

	Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1	3	14,3	4	19	11	52,4	3	14,3	0	0
2	7	33,3	7	33,3	5	23,8	2	9,5	0	0
3	4	19	9	42,9	6	28,6	1	4,8	1	4,8
4	0	0	0	0	7	33,3	10	47,6	4	19
5	0	0	0	0	5	23,8	9	42,9	7	33,3
6	0	0	1	4,8	7	33,3	9	42,9	4	19
7	1	4,8	2	9,5	11	52,4	3	14,3	4	19
8	1	4,8	2	9,5	4	19	9	42,9	5	23,8
9	3	14,3	0	0	5	23,8	8	38,1	5	23,8
Toplam	19	90,5	25	119	61	290,4	54	257,3	30	142,7

Tablo 2 incelendiğinde, “Öğrenciler, PISA/TIMSS’e girecekleri için kaygı duydular (Madde 1)” ifadesine yöneticilerin çoğunluğunun (%52,4) kısmen katıldığı görülmektedir. Bu ifadeye katılmayan ve hiç katılmayan idarecilerin toplam oranı yaklaşık %33’tür. Bu bulgulardan hareketle, idarecilerin önemli bir bölümünün öğrencilerin sözü geçen sınavlara girecekleri için kaygı duyduklarına yönelik düşüncelerinin olmadığı söylenebilir.

“Öğrenciler PISA/TIMSS’e girecekleri için kaygılandım (Madde 2)” ifadesine büyük çoğunluğun hiç katılmadığı (%33,3) ve katılmadığı (%33,3) görülmüştür. Bu ifadeye 21 idareci içerisinde sadece 2’si (%9,5) katılmıştır.

“Öğrenciler PISA/TIMSS’e gireceği için öğretmenlerimiz kaygılandı (Madde 3)” ifadesine yöneticilerin önemli bir bölümünün (%42,9) katılmadığı belirlenmiştir.

“Öğrenciler PISA/TIMSS’e gireceği için öğretmenlerimizin işe yönelik motivasyonları arttı (Madde 4)” ifadesine 10 yöneticinin (%47,6) katıldığı, dört yöneticinin (%19) tamamen katıldığı belirlenmiştir.

“Öğrencilerin PISA/TIMSS’e girecek olması okul iklimini olumlu etkilemiştir (Madde 5)” ifadesine, 16 yönetici katıldığını ve tamamen katıldığını belirtmiştir. Bu sayının toplama oranı yaklaşık %76’dır.

“Öğrencilerin PISA/TIMSS’e girecek olması onların derslere yönelik motivasyonlarını artırdı. (Madde 6)” ifadesine 7 yöneticinin (%33,3) kısmen katıldığı; 9 yöneticinin (%42,9) ifadeye katıldığı, 4 yöneticinin (%19) ifadeye tamamen katıldığı belirlenmiştir.

“Öğrencilerin PISA/TIMSS’e girecek olması onların başarılarını artırdı (Madde 7)” ifadesine yöneticilerin çoğunun kısmen katıldığı (%52,4) belirlenmiştir.

“Öğrenciler PISA/TIMSS’e gireceği için benim işe yönelik motivasyonum arttı (Madde 8)” ifadesine ise 9 yöneticinin katıldığı (%42,9), 5 yöneticinin tamamen katıldığı (%23,8) görülmüştür.

“Öğrenciler PISA/TIMSS’e gireceği için okulda eskisinden farklı etkinlikler düzenledik (Madde 9)” ifadesine 5 yöneticinin (%23,8) kısmen katıldığı görülürken; 8 yöneticinin katıldığı (%38,1), 5 yöneticinin (%23,8) tamamen katıldığı belirlenmiştir.

“PISA/TIMSS sürecine yönelik eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa lütfen paylaşınız” ifadesine karşılık katılımcıların çoğunluğunun görüş bildirmediği belirlenirken görüş bildiren beş yöneticinin de sürecin olumlu geçtiğine yönelik genel görüşlerinin olduğu belirtilebilir.

“PISA/TIMSS sürecinin okul yönetim süreçlerine olumlu ya da olumsuz etkilerinden dikkate değer olanlar varsa lütfen paylaşınız” ifadesine yöneticilerin tümünün olumlu etkilerden söz ettiği belirlenmiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bu süreçte okulumuz, öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler meydana geldi. Öğrencilerin derslere, kendisine ve ülkenin geleceğine olumlu bakış açısı geliştirmesine sebep olmuştur.”

“Derslere katılım, okul kültürünü benimseme, kendini değerli hissetme oranlarının arttığını düşünüyorum.”

“Öğretmen, öğrenci ve veli açısından olumlu bir heyecan ve katılımdan dolayı kendilerini özel hissettiler. Takım çalışması çok olumlu olup kurum kültürüne katkı sağladı.”

“Uluslararası sınav uygulamalarında başarıyı yükseltmek için neler yapılabilir? Önerilerinizi kısaca yazınız” ifadesine yöneticilerin büyük çoğunluğu görüş bildirmiştir. Görüşlerin çoğunun üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların artırılması yönünde olduğu söylenebilir. Bazı görüşler şöyledir:

“Ezberden uzak analiz, değerlendirme ve yaratıcı düşünme içerikli soruları arttırmak.”

“Sadece ezbere dayalı değil uygulamalı eğitime destek verilmeli. Yetenekli öğrencilerin tespit edilerek ayrı eğitim desteği alabilmesi başarı ve motivasyonlarını arttıracaktır.”

“Projeler daha çok olmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.”

“Eğitim sistemimizde uluslararası standartlara uygun, daha çok uygulama becerisi geliştirmeye yönelik önlemler alınmalıdır. Öğrenci merkezli ve tam zamanlı esnek eğitim modelleri geliştirilmelidir.”

“Öğrencilerimize 21. yy. yeterliklerini kazandırmak eğitim sisteminin en önemli görevidir. PISA/TIMSS sonuçları, öğrencilerin üst bilişsel durumunu da sorgulamaktadır.”

Bunların yanı sıra öğrenci motivasyonunun artırılmasına, dil eğitimine yönelik görüşlerin olduğu da belirtilebilir:

“Sınavların ciddiye alınması öğrencilerin iyi bilgilendirilmesi ve motive edilmesi faydalı olacaktır.”

“Uluslararası sınav uygulamalarında başarının yükseltilmesi için öğrencilerin dil eğitimlerine önem verilmeli, bu alanda çeşitli çalışmalara dâhil olmalıdırlar.”

Odak Grup Görüşmeleri Değerlendirmesi

Beş katılımcıyla yapılan odak grup görüşmesinde katılımcılara on iki soru yöneltilmiştir. Her soruya ait bulgular katılımcıların ifadeleriyle birlikte sunulmuştur. Bu görüşmede öğrencilerin kaygı düzeyleriyle ilgili olarak katılımcılar öğrencilerin zaman zaman heyecan duysalar da kaygı düzeylerinin bulunduğunu belirtmiştir. Ancak okullarda gerekli rehberlik, bilgilendirme süreciyle kaygıların azaltılabildiği, yapılan çalışmalarla öğrencilerin sınava katılım isteklerini okul yöneticisi ve öğretmenlerine ifade ettikleri belirlenmiştir:

K1: Öğrenciler, PISA/TIMSS'e girecekleri için kaygı duydular.

K2: Öğrencilerimiz kaygı duymaktan daha çok böyle bir deneyimi yaşayacakları için heyecanlandılar.

K3: Öğrencilerimiz orta düzeyde kaygı duymuşlardır.

K4: İlk defa böyle bir sınava girecekleri için başlangıçta kaygılandılar. Öğretmenlerin yardımı ve gelen kişilerin rehberliği sonucunda kaygıyı en aza indirdik. Uluslararası bir sınav olduğu için üzerlerinde bir yük vardı ancak profesyonel bir çalışmayla kaygıları ortadan kaldırdık.

K5: *Hayır. İlk başta öğrencilerimiz bu sınava katılacaklarını duyduğunda heyecanla birlikte kaygı oluştu fakat süreç ilerledikçe açıklamalarımız, motivasyon çalışmaları öğrencilerimizi rahatlattı. İlk başta 132 öğrenciden rasgele 44 öğrencinin sınava gireceğini söylediğimizde, 44 kişi arasında ben olmak istemem diyenlerin sayısı fazlayken ilerleyen zamanda yapılan motivasyon çalışmaları, verdiğimiz güven, biraz da yarattığımız heyecan atmosferiyle öğrencilerin çoğunluğu “inşallah sınava ben katılırım” demeye başladı. Bu nedenle kaygılanmadıklarını söyleyebilirim.*

Yapılan odak grup görüşmesinde katılımcılar, kaygı düzeyiyle ilgili soruda okul müdürü olarak genellikle kaygı duymadıklarını belirtmiştir. Başlangıçta bilgi eksikliğinden kaynaklı endişe duysalar da yapılan tanıtım seminerleri sayesinde kaygılarının tamamen bittiğini, bunda öğrencilerini yakından tanıyıp güven duymalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

K1: Öğrencilerimizin TIMSS sınavına katılacak olması beni çok kaygılandırmıştı.

K2: Öğrencilerimiz PISA'ya girecekleri için kaygılanmadım. Öğrencilerimizin azmi, benim onları yakından takip edip, ilgilenmem sayesinde üstesinden gelebileceklerine inancım tamdı.

K3: Kaygı duymadım.

K4: Okul yöneticisi olarak kaygılanmadım. İlk duyduğumuzda sürecin nasıl işleyeceğini bilmediğimizden, sadece basından duyduğumuz PISA sınavını bizim yapacak olmamız ilk başta biraz endişe yarattı. Bilgilendikçe kaygımız da azaldı.

Yapılan odak grup görüşmesinde katılımcılar, öğretmenlerin başlangıçta süreçle ilgili fazla bilgilerinin olmaması sebebiyle kaygı yaşadıklarını ancak yapılan hazırlıklar, öğrencilerle birlikte soru çözme çalışmaları, bilgilendirmeler ve motivasyon çalışmalarının kaygıyı ortadan kaldırdığını belirtmiştir:

K1: Öğrencilerimizin TIMSS sınavına girmesinden dolayı öğretmenlerimiz kaygılandılar.

K2: Öğretmenlerimiz, kaygılanmaktan çok, öğrencilerimizi bu yeni sürece adapte etmek için oldukça gayret gösterdiler.

K3: Öğretmenlerimizin kaygı duymadıklarını gözlemledik.

K4: Öğretmenlerimiz kaygılandılar çünkü TIMSS soruları bizim müfredatta yer alan sorulardan biraz farklıydı. Hazırlıklar, çalışmalar ve öğrencilerle beraber soru çözme çalışmaları sonucunda çocuklarda olduğu gibi öğretmenlerimizin de kaygıları ortadan kalktı.

K5: Aslında süreç hepimiz için aynı oldu. Öğretmenlerimiz, sürecin ilk başında yaşadıkları endişe giderilince, bu işi ciddi bir görev olarak gördü. Bilgilendirme ve motivasyon çalışmalarımızla kaygıyı hep birlikte yendik.

Öğretmenlerin işe yönelik motivasyonu konusunda katılımcılar öğretmenlerin motivasyonlarının kesinlikle arttığını, uluslararası bir sınavda ülkemizi temsil etmenin öğretmenlerimizi heyecanlandırıldığını, okul idaresi ve öğretmenlerin işbirliği içerisinde sınava hazırlık çalışmalarını tamamladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K2: Öğrenciler PISA sınavına gireceği için öğretmenlerimizin motivasyonu arttı diye olmayı bir noktaya toplamak doğru olmaz. Çünkü okulumuz öğretmenleri zaten genel anlamda tüm alan ve durumlarda yeterli motivasyona sahiptir.

K4: Öğretmen arkadaşlarımızın tamamı bir araya geldi, sınava hazırlık yapacak öğretmenlerimizi motive ettiler.

K5: *Evet kesinlikle arttı. Öğretmenlerimiz, öğrencilerle birlikte soru çözdükçe, benzer soru örnekleri ürettikçe, öğrencilerle birlikte bu süreci götürdükçe motivasyonları arttı.*

PISA/TIMSS sınavlarına girecek olmanın okul iklimine yansımaları konusunda katılımcılar okul iklimini kesinlikle olumlu etkilediğini, okullarda sınava hazırlık aşamasında öğretmen ve öğrencilerin heyecanlandığını, motivasyon ve bilgilendirme çalışmalarının okul iklimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

K1: *Böyle uluslararası bir sınavda okulumuzca ülkemizi temsil ediyor olmamız tüm öğretmenlerimizi, öğrencilerimizi heyecanlandırmış ve okul iklimi olumlu yönde etkilenmiştir.*

K3: *Hem öğretmenlerimizin hem de öğrencilerimizin bu sınava girecek olması okul iklimini olumlu yönde etkilemiştir.*

K4: *Bütün okul öğrencileri, sınıflar seçildikten sonra öğrencileri tamamen desteklediler. Başaracaklarına inandıklarını sürekli bir biçimde dile getirdiler.*

K5: *Okulda tamamen iyi bir hava oluştu. Motivasyon ve bilgilendirme çalışmalarını çok ciddiye alarak yaptık. Öğrencilerle kurduğumuz iletişim grupları, belli aralıklarla yaptığımız sunumlar oldu, öğrencileri salona toplayıp onlara geçmiş yıllardan sorular çözdük, etkinlikleri keyifli hale getirdik. Soru çözümlerine yönelik yarışmalar tarzı, ödüllendirmeler yaptık, bu çok güzel bir iklim oluşturdu. Öncesinde hazırlık aşaması bizi çok heyecanlandırdı. Sınav süreci de başarılı geçince çok daha güzel bir atmosfer oluştu okulda.*

Yapılan odak grup görüşmesinde katılımcılar öğrencilerin başlangıçta derslere yönelik sınavda gelecek soru tarzları konusunda motivasyonları düşük olmasına rağmen süreçte yapılan bilgilendirme çalışmalarısıyla motivasyonlarının arttığını belirtmiştir.

K3: *Öğrencilerde farkındalık oluştu. Öğrenciler, öğretmenler ve okul idaresi tarafından üzerlerine yüklenen bu misyonu hissettikleri için ders motivasyonlarını arttırdılar. Sınav notlarında gözle görülür yükselmeler meydana gelmiştir.*

K4: *Motivasyonları arttı. Biz öğrencilere PISA'da karşılaştıkları soru türünün gitgide dünyada ve ülkemizde eğitimin bu yönde sorularla karşılaştıklarını anlattık. Onların da bu soru tiplerini çözmek için motivasyonları arttı ve daha içten, samimi bir şekilde asıldılar.*

Odak grup görüşmesinde katılımcılar öğrencilerin PISA/TIMSS'e girecek olmasının onların başarılarını genel olarak artırdığını, öğretmenlerin yapmış olduğu çalışmaların öğrencilerin derse ilgisini artırdığını ve olumlu okul ikliminin motivasyonlarını artırarak başarılarını da artırdığı belirtmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: *Öğrencilerimizin TIMSS sınavına girecek olması derslere karşı ilgilerini arttırmış olup beraberinde ders başarılarını da arttırmıştır.*

K2: Çok etken olduğunu düşünmüyorum. Genelde öğrencilerimiz zaten başarılı oldukları için, kendilerine yeni bir deneyim olmuştur.

K4: Öğrenciler bu sınava seçildikleri için kendilerinde bir ayrıcalık hissettiler ve *motivasyonları arttı, bunun sonucunda da bu öğrencilerde başarı ortaya çıktı.*

Yapılan odak grup görüşmesinde katılımcılar işe yönelik kendi motivasyonlarının kesinlikle arttığını, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin desteğinin, okullarda okul müdürü, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin işe yönelik motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Katılımcıların işe yönelik motivasyon konusundaki görüşleri şu şekildedir:

K1: *Böyle uluslararası bir sınavda okulumuzca ülkemizi temsil ediyor olmamız beni çok heyecanlandırmış olup iş motivasyonumu da çok arttırmıştır.*

K2: Öğrenciler TIMSS sınavına gireceği için gerek öğrencilerde, gerek öğretmenlerde ve okul idaresinde, hepsinde olumlu bir iklim meydana geldi. Okulumuzun etrafındaki mülki amirler, ilçe milli eğitim müdürlüğü başta olmak üzere bütün kurumlar, öğrencilerimize destek verdiler. Oluşan olumlu atmosfer idarenin *motivasyonunu da arttırdı.*

Okulda eskisinden farklı etkinlikler düzenlenip düzenlenmediği konusunda katılımcılar öğrencilerin okulda farklı etkinlikler düzenlediğini, bu etkinliklerin sosyal ve akademik faaliyetler olarak düzenli aralıklarla gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Katılımcılar düzenledikleri etkinlikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

K1: Öğrenci ve öğretmen *motivasyonunu artırmak için sosyal etkinlikler düzenlenmiş ayrıca akademik açıdan öğrencilerimizi desteklemek için destekleme ve yetiştirme kursları ders saati artırılmış düzenli aralıklarla öğrencilerimize deneme sınavı yapılmıştır.*

K3: Öğrencilerimizin *motivasyonunu arttırabilmek amacıyla öğrencilere yönelik eğlenceler, müzik yarışmaları, piknikler, farklı çalışmalar sosyal etkinlikler ve bir taraftan da değişik yerleri ziyaretlerle sürekli bir biçimde öğrencilerimizin motivasyonu arttırılmaya çalışıldı.*

K4: Öncelikle hedef kitledeki öğrencilerimizle gruplar oluşturduk. Hem soru çözme grupları, hem öğretmenleriyle birlikte örnek soru çözme ve üretme grupları, hem de iletişim gruplarından biz örnek sorular attık, bu sorulara ilk cevap verenleri ödüllendirme ya da benzer soruları üretme anlamında destek olduk. Etkinlikler öğrencileri motive etti ve sınava hazırladı, okulun tamamında büyük bir heyecan yaşandı.

Katılımcılar PISA/TIMSS sınavlarına yönelik hizmet içi eğitimlerin, motivasyonun önemi-ne dikkat çekerken, okullarda müfredat değişikliğinin de gerekliliği şeklinde farklı görüşler belirtmiştir.

K1: *TIMSS sınavına girecek okul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin bir araya getirilmesi birbirleriyle paylaşımında bulunmaları hem sınav motivasyonlarını hem de başarılarını arttıracığını düşünüyorum.*

K2: *Okulumuzun böyle uluslararası bir süreçte yer alması beni, öğretmenleri ve en önemlisi öğrencilerimizi motive etti. Öğrencilerimizin sistem tarafından tamamen bağımsız belirlenmesi öğrenciler arasında de bir heyecan dalgası oluşturdu. Böyle süreçlerin daha sık olması ve yerelde bağımsız belirlenmesinin eğitimde yeni bir boyuta yol açacağına inancım tamdır.*

K4: *TIMSS sınavıya yönelik en önemli söyleyeceğim şey şu olur: bu tür uluslararası sınavlara gireceğimiz göz önüne alınarak, özellikle ilkokuldan başlamak üzere matematik müfredatlarında değişiklikler yapıp, bu soru tiplerine yakın sorular gün ışığına çıkartılarak programların içerisine dahil edilmesini istiyoruz çünkü çocuklar ilk defa böyle sorularla karşılaştı ve şaşırıldılar; çünkü bizim müfredatımızda bu tür sorular çok fazla yok.*

Katılımcılara PISA/TIMSS sürecinin okul yönetim süreçlerine olumlu ya da olumsuz etkileri sorulduğunda yaşanan süreçte il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sürekli destek sağladığı, okullarda öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğunu, resmi prosedürlerin sınırlı kalmasının öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltabileceğini ve teknik destek ihtiyacını belirtmiştir:

K1: *Bu tür uluslararası sınavlara dahil olmak tüm öğrencilerimizin motivasyonunu, ders başarılarının artırılması yönünde çok önemlidir.*

K2: *Herhangi bir olumsuzluk yaşamadık. Sadece bilgisayar odamız olmadığından dolayı farklı okullardan destek istedik.*

K4: *Olumsuz hiçbir etkisini görmedik. İl milli eğitim müdürlüğümüz, ilçe milli eğitim müdürlüğümüzün yanı sıra kaymakamlık ve belediyeler de bu sınav sürecinde bize her türlü desteği verdiler.*

Odak grup görüşmesinde uluslararası sınav uygulamalarında başarıyı yükseltme konusunda katılımcıların görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar, müfredat programlarının değiştirilmesi, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonların artırılması, hizmet içi eğitim programlarına ağırlık verilmesinin önemini belirtmiştir.

K1: *Öğrenci ve öğretmen motivasyonlarını arttırmak için bakanlığımızca daha fazla sosyal etkinlikler yapılması öğrenci ve öğretmenlerimizin kaygılanmaması açısından rahatlatıcı olacaktır.*

K2: *Uluslararası sınav uygulamalarında başarıyı yükseltmek için bu sınavların varlığını öğrencilerimize daha fazla hatırlatmak için belirli aylarda buna yönelik etkinlikler vb. yerinde olacaktır. Ayrıca her yıl olmaması belli dönemlerde gündeme gelmesinden dolayı öğrencilerimiz uluslararası sınavlara gereken zaman ve bilgi alamıyorlar.*

K5: *Soru tipine öğrenciyi alıştırmak. Öğrenciler derslerde PISA soru tipinden çok daha farklı soru tiplerini görüyor. PISA sınavı soru tipi tamamen farklı. Öğrencilerimiz bu soru tarzına yabancı kalsın. İkincisi ise tamamen motivasyon, işi ciddiye alma.*

Tartışma ve Sonuç

Araştırmalar okul müdürlerinin etkili öğretim lideri olduğu okullarda başarının yüksek olduğunu göstermektedir (Şişman, 2002). Okul müdürlerinin sahip olduğu çeşitli liderlik rolleri arasında okul kaynaklarını etkili kullanma, gelecekteki fırsatları araştırma, etkili bir öğrenme çevresi oluşturma, sürdürme, okul için yön belirleme yer almaktadır. Okul müdürü, okul paydaşları tarafından da paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme modelini geliştirerek paylaşılmasını sağlar, uygular, değerlendirir. Okul müdürleri, olumlu bir okul ortamı sağlayabilmesi, öğretim programlarının öğrencilerin öğrenimini, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayabilecek şekilde uygulanmasını destekleyebilmelidir (TIMSS, 2007). Dolayısıyla PISA ve TIMSS sınavlarına girecek öğrenciler için okul ortamlarının hazırlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bu yönde sağlanmasının okul yöneticilerinin odaklanması gereken alanlar olduğu belirtilebilir. Ayrıca olumlu okul iklimi oluşturulmasının tüm sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

PISA ve TIMSS gibi uluslararası araştırmaların uygulandığı okullarda daha önce bilimsel araştırmalara yansımamış olmasından kaynaklı olarak bilinmez bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin bu etkiyi açıklama noktasında önemli bir bilgi kaynağı olabileceği varsayılmış ve incelemeler onların görüşleri doğrultusunda toplanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

PISA ve TIMSS uygulamalarına katılan okullardaki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerde belirgin bir stres ya da kaygı düzeyi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat İlbağı ve Akgün, (2012) PISA 2003 öğrenci anketini kullanarak 15 yaş grubu öğrencilerinin tutumlarının incelenmesinde öğrencilerin göz ardı edilemez bir oranının matematikte kaygı duyduklarını ifade etmiştir. Süren (2019) kaygının başarıyı daha yüksek düzeyde yordadığını, bunu motivasyonun izlediğini bulmuştur. Öğretmenlerin akademik başarı kaygısının okulların ortalama başarısına katkı sağladığı görülmüştür (Aydın ve Sünbül, 2015). Bu durum kaygı düzeyinin öğretmen, öğrenci ve yönetici yaklaşımlarına göre farklılaştığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin PISA ve TIMSS süreçlerini yaşamalarıyla birlikte iş motivasyonlarında bir artış olup olmadığı konusunda yönetici görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin iş motivasyonlarında artış olduğuna ilişkin yapılan gözlemlerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Abazaoğlu ve AYTEKİN (2015) araştırmasında genel olarak ülkelerde öğretmen motivasyonunun yüksek olmasının olumlu etkilediğini ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için ülkelerin politika yapıcılarına öğretmen motivasyonlarını artıracak tedbirler almaları ve uygulamaları getirmelerini önermiştir. Eğitim reformu hedeflerine ulaşmak ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemek, öğretmen nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir (Stronge, Ward, Tucker ve Hindman, 2007).

İlgili sınavların okul iklimine etkisi sorulduğunda; yöneticilerin büyük çoğunluğunun olumlu bir etki oluştuğuna yönelik görüşlerinin olduğu, uygulama süreçlerinin yöneticilerin kendi motivasyonlarına ilişkin etkisi söz konusu olduğunda, yöneticilerin çoğunluğunun iş motivasyonlarının arttığına ilişkin görüş bildirdiği belirlenmiştir. Aydın (2017), okul ikliminin öğretmenlerin tutumunu etkileyeceğini bunun da öğrencileri etkilemesinin mümkün olacağını ya da iş ortamından etkilenen bir öğretmenin öğretim performansının da etkilenmesinin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Özdemir ve Muradova (2008), motivasyon ve verimlilik arasındaki ilişkinin, insan faktörünün önemini ve motivasyonun kişinin ve kurumun hedefleri arasındaki rolünü vurgulamakta ve iş-çalışan etkisine göre; iş tatmini, iç motivasyon, iş özellikleri, iş tasarımı, motivasyon ve verimlilik arasındaki ilişkiyi etkileyen önemli konular olduğunu ve etkili motivasyonel faaliyetlerle elde edilen performansın, yüksek kurumsal üretkenliğe neden olduğunu belirtmektedirler.

Öğrencilerin PISA ve TIMSS sınavlarına katılma durumlarının onların motivasyonlarına olan etkisi ele alındığında, okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu öğrencilerin motivasyonunda artış olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Fakat öğrencilerin başarılarının artıp artmadığına ilişkin görüşleri sorulduğunda, kararsız olduğunu belirten idarecilerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Savran'ın (2004) da çalışmasında PISA sorularının öğrencilerin motivasyonunu sağlamaya önem verdiği, teorik olarak öğrenilenlerin günlük hayatta kullanımına yönelik olduğunu, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanma başarısının ölçülmesine hizmet ettiğini belirtmesi araştırma bulgularımızla örtüştüğünü göstermektedir. Bu noktada araştırma bulguları doğrultusunda öğrencilerin sınav kaygılarını optimize etmek amaçlı rehberlik faaliyetlerine ağırlık verilmesi önerilebilir. Şimşek, Tuncer ve Dikmen (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğrencilerin uluslararası bir sınav olduğu için PISA'ya okul sınavlarından daha fazla önemsedikleri ancak bireysel başarılarını etkileyecek üniversite sınavları kadar önemsemedikleri görülmüştür. Başka bir çalışmada ise öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu arttırabilmek ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmek için, hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler (Güner vd., 2013).

“Uluslararası sınav uygulamalarında başarıyı yükseltmek için neler yapılabilir?” sorusuna karşılık, okul yöneticilerinin çoğunun, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesini sağlayan eğitim uygulamalarının artırılması yönünde görüş belirttiği belirlenmiştir. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2008), üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireylerin, edindikleri bilgileri günlük yaşam durumlarına uyarlayabilir ve problemleri çözmeye etkin şekilde kullanabileceğini belirtmiş; Berberoğlu, Kaptan ve Kutlu (2002) ise günümüz eğitim sistemlerinde farklı derslerde üst düzey düşünme becerilerine odaklanılması ve bu becerileri etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin önem kazandığını belirtmiştir. Şengül ve Işık (2014) üst bilişsel becerilerini kullanan öğrencilerin problem çözmeye daha üst düzey başarı sergilediklerini tespit etmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri, ezberci anlayıştan uzak uygulamaya, projelere dayalı esnek bir eğitim anlayışının yerleşmesi gerektiğine ilişkin görüşler öne sürmüşlerdir.

Bu belirlemelerden hareketle, PISA ve TIMSS gibi uluslararası araştırmaların, okullarda genel anlamda bir kaygı oluşturmadığı, motivasyonu artırdığı, okul iklimine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılabilir. Konuya ilgi duyan başka araştırmacılara özellikle öğrencilerden oluşan daha büyük örneklemler üzerinde nicel çalışmalar yapmaları önerilebilir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası izleme sınavları ile seçme ve yerleştirmeye yönelik ulusal ölçekli sınavların öğrenciler üzerindeki etkileri karşılaştırılabilir.

Bu araştırmanın verileri, İzmir Valiliği'in (Milli Eğitim Müdürlüğü) 14187091 sayılı onayı ile toplanmıştır.

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ. ve Aztekin, S. (2015). *Öğretmen moral ve motivasyonlarının öğrencilerin fen ve matematik başarılarına etkisi (Singapur, Japonya, Finlandiya ve Türkiye)*. International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges, 13-15 Mayıs 2015, Ankara.
- Akkuş, M. (2014). *PISA, TIMSS ve PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Aksu, G., Güzeller, C. O. ve Eser, M. T. (2017). *Öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarının aşamalı doğrusal model (HLM) ile incelenmesi: PISA 2012 Türkiye örneği*. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 247-266.
- Akyüz, G. (2014). TIMSS 2011’de öğrenci ve okul faktörlerinin matematik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 150-162.
- Alatlı, B. K. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2018). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA-2012) okuryazarlık testlerinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 1096-1115.
- Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 84-102.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı’nda *Türkiye’deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler*. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Arıcı, Ö. ve Altıntaş, Ö. (2014). An investigation of the PISA 2009 reading literacy in terms of socio-economical backgrounds and receiving pre-school education” Turkey example”. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 423-448.
- Aslan, F. (2005). *Türkiye ve Singapur fen bilgisi öğretim programlarının TIMSS-R’ye göre karşılaştırılması* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 121-137.
- Aydın, M. ve Sünbül, A. M. (2015). *Öğrenci ve okul kaynaklı faktörlerin TIMSS matematik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Aydın, M. (2017). TIMSS 2011 öğretmen ölçeklerinin faktör yapısının ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (46), 21-36

- Berberoğlu, G., Kaptan, F. ve Kutlu, Ö. (2002). *Türkiye genelinde sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki üst düzey zihinsel becerilerinin incelenmesi*. Ulusal Fen ve Matematik Eğitim Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Çolakoğlu, M. H. (2018). *Öğretmenlerin PISA sonuçlarına ilişkin bazı görüş ve önerileri. İnfomal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 46-66.
- Erdoğan, F., Hamurcu, H. ve Yeşiloğlu, A. (2016). Türkiye, Singapur TIMSS 2011 sonuçlarının matematik programı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5, 31-43.
- Ertürk, Z. ve Erdiñç-Akan, O. (2018). TIMSS 2015 matematik başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science, UBEK-2018*, 204-226.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik-yaklaşım-uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
- Güner, N., Sezer, R. ve Akkuş İspir, O. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin TIMSS hakkındaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-29.
- Gürten, E., Demirkaya, A. S. ve Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 287-319.
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 17(1), 441-452.
- Hatch, J. A (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of NewYork Press: Albany
- İlbağlı, E. ve Akgün, L. (2012). PISA 2003 öğrenci anketine göre 15 yaş grubu öğrencilerinin tutumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 67-90.

- İlgün Dibek, M., Yalçın, S. ve Yavuz, H. Ç. (2016). Matematik okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerileri arasındaki ilişki: PISA 2012. Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 39-58.*
- Konan, N., Çetin, R. B. ve Bozanoğlu, B. (2018). PISA’da başarılı olan bazı ülkelerde okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 5(2), 141-157.*
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme.* Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu.* Ankara: İşkur Matbaacılık.
- MEB (2017). *PISA 2015 ulusal raporu.* Ankara: MEB.
- Michel, A. (2017). The contribution of PISA to the convergence of education policies in Europe. *European Journal of Education, 52(2), 206-216.*
- Önder, A. G. R. ve Gelbal, S. (2016). A study on students’ self-efficacy and anxiety towards PISA 2012 mathematics scores based on some variables. *Journal of Research in Education and Teaching, 5(3), 271-278.*
- Özcan, H. ve Koştur, H. İ. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin TIMSS Sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15(2), 108-120.*
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(1), 323-343.*
- Özdemir, S. ve Muradova, T. (2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of Qafqaz University, 24, 146-153.*
- Öztürk, D. ve Uçar, S. (2010). TIMSS verileri kullanılarak Tayvan ve Türkiye’deki 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısına etki eden faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(3), 241-256.*
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation (No. 4).* Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury Park: Sage.
- Punch, K. F. ve Oancea A. (2014) *Introduction to research methods in education.* Londra: Sage.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* Ankara: Anı
- Savran, N. Z. (2004). PISA projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 397-414.*

- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D. ve Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personal Evaluation*, 20(3-4), 165-184.
- Süren, N. (2019). *Kaygı ve motivasyonun matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Şengül, S. ve Işık, S. C. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin “Webb’in bilgi derinliği seviyeleri” ne ait problemleri çözme süreçlerindeki rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 93-127.
- Şimşek, M., Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2018). PISA 2015’e katılan öğrencilerin PISA’ya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 559-569.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tasaki, N. (2017). The impact of OECD-PISA results on Japanese educational policy. *European Journal of Education*, 52(2), 145-153.
- TIMSS (2007). *Ulusal matematik ve fen raporu 8. sınıflar*. MEB, 2011 (39-46), Ankara.
- TIMSS (2011). *Assessment Frameworks*. IEA, 2009 (14-15), Amsterdam.
- Uzun, B. N., Gelbal, S. ve Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. H. ve Yıldırım, S. (2009). TIMSS anketinin matematik dersleriyle ilgili sorularında öğrencilerin tutarsız cevapları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 226-237.

Investigation of the Effects of PISA and TIMSS Tests on Schools from the Perspective of School Administrators: The Case of İzmir

Extended Abstract

In today's educational environments, it is increasingly important for students to acquire multiple life skills and transfer them to real life situations. In the field of education, various assessments and exams are carried out to determine the level of achieving the goal of creating desired behavior in individuals.

International assessment studies such as PISA (Program for International Student Assessment) and TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study) allow education systems to monitor in many ways and to determine student achievement levels to guide the education policy of countries and shape the expectations for the implementation of education programs (Anagün, 2011). Konan, Çetin, and Bozanoğlu (2018) state that education management should be reviewed in today's competitive conditions and globally valid assessments such as PISA and TIMSS will contribute to the field. It is accepted as an important approach that requires in-depth understanding of how these practices affect administrators, students and teachers in schools where assessments such as PISA and TIMSS are performed.

In the literature review, no study was found on how administrators, students and teachers in schools where applications such as PISA and TIMSS are affected by these practices. Although there are many studies conducted on the data obtained after these assessments, it is thought that lack of work on pre-implementation and implementation processes is considered to be an important deficiency. It is thought that this study will contribute to the field on the effects of international monitoring exams not only on assessment and evaluation but also on education. In this study, it is aimed to examine the effects of PISA and TIMSS implementations on schools according to the opinions of school administrators in Izmir province.

Method

The research is a descriptive qualitative study that aims to reveal an existing situation without any intervention and to summarize the characteristics of the study group (Büyüköztürk et al., 2012). Qualitative research has been preferred as an approach that gives priority to exploring, explaining and understanding when the phenomenon are tried to be understood in their own environment. Interview, focus group discussion, observation, archive, and document data collection methods can be used in qualitative research (Güçlü, 2019).

In this study, interview and focus group interview methods were used. The reason for using these methods is that it is possible to obtain systematic, comparable information from different individuals in a flexible way.

Discussion and Conclusion

It was concluded that there was no significant stress or anxiety level in the students, teachers and administrators in schools participating in PISA and TIMSS assessments. When the administrators' views on whether there is an increase in their work motivation as the teachers experienced the PISA and TIMSS processes, it was determined that the majority of the observations were about the increase in the work motivation of teachers.

When the effects of the relevant exams on the school climate were asked It was determined that the majority of administrators had an opinion that a positive effect has been created, and when it comes to the effect of implementation processes on managers' own motivation, most of the managers stated that their work motivation increased.

Considering the effect of students' motivation on participating in PISA and TIMSS exams, most of the school administrators agreed that there was an increase in students' motivation. However, when asked about whether the students' achievement increased or not, it was seen that the majority of the administrators were indecisive.

When the responses to the question of "What can be done to increase the success in international exams?" were analyzed, it was determined that most of the school administrators expressed an opinion in the direction of increasing the educational practices that enable the development of students' high-level cognitive skills.

Based on these findings, it can be concluded that international assessments such as PISA and TIMSS do not cause anxiety in schools in general but increase motivation and have a positive effect on school climate. Other researchers who are interested in the subject may be advised to conduct quantitative studies, especially on larger samples of students. The effects of international monitoring exams such as PISA and TIMSS and national-scale exams for selection and placement on students can be compared.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 11 / Sayı: 22 / Güz 2020

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 11 / No: 22 / Fall 2020

“Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi: Türkiye’nin Mesleki Eğitimle İmtihanı” Üzerine

**On the Paradigm Shift in VET:
Turkey’s Challenge with Vocational Education**

Makale Türü (Article Type): Kitap incelemesi (Book review)

Hasan BOZGEYİKLİ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

“Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi: Türkiye’nin Mesleki Eğitimle İmtihani” Üzerine

Hasan BOZGEYİKLİ¹

Öz: Bu yazı, Mahmut Özer tarafından yazılan “Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi: Türkiye’nin Mesleki Eğitimle İmtihani” (Maltepe Üniversitesi Yayınları, Eylül 2020) başlıklı çalışmanın eleştirel bir değerlendirmesini sunmaktadır. Zaman zaman tekrar yapmasına ve iyimser tonda analizler içermesine rağmen, Türkiye’de mesleki eğitimin dününe, bu gününe ve yarınına kafa yoran ve bu konuda kapsamlı bir kaynak arayışı içerisinde olanların ilgisini çekecek bir kitap “Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi: Türkiye’nin Mesleki Eğitimle İmtihani” kitabı. Sonuçta kitap, Türkiye’de mesleki eğitim alanında uygulamanın başında olan Mahmut Özer tarafından konunun nasıl anlaşıldığı ve ortaya konulan politikaların hangi saiklerle yapıldığı ve gelecekte yapılacaklara ilişkin önemli ipuçları taşımaktadır. Mesleki eğitimini memleket meselesi olarak gören herkesin okumasını hak eden bu eser konu ile araştırma yapmak isteyen araştırmacılara da önemli bir kaynak niteliğindedir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki Eğitim, Mesleki Eğitimde Mevcut Durum, Mesleki Eğitimde Güncel Gelişmeler, Mesleki Eğitimin Geleceği ve Zorluklar

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 12.10.2020; *Kabul Tarihi:* 14.10.2020

Kaynakça Gösterimi:

Bozgeyikli, H. (2020). “Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi: Türkiye’nin Mesleki Eğitimle İmtihani” Üzerine. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 350-362

1) Prof. Dr. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hbozgeyikli@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6762-1990

Giriş

Maltepe Üniversitesi Yayınları tarafından basılan Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi: Türkiye’nin Mesleki Eğitimle İmtihani adlı eser Mahmut Özer’in mesleki ve teknik eğitime ilişkin farklı zamanlarda yazdığı ve muhtelif yerlerde yayınlanmış metnlerinin bir araya getirilmesinden oluşmaktadır (Özer, 2020a). Kitabın en önemli özelliği yazarının, mesleki eğitimde özellikle son dönemde yaşanan değişim ve dönüşümlerin uygulayıcısı olmasıdır. Bu açıdan Türk eğitim sisteminde adeta bir sorunlar yumağı olarak değerlendirilen mesleki ve teknik eğitimdeki mevcut sorunları çözme sorumluluğu taşıyanların olaya bakış açılarını ve yaklaşımlarını yansıtmaları bakımından da konuyla ilgilenen araştırmacılara önemi bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Toplam beş bölüm ve 298 sayfadan oluşan kitapta dikkat çeken en önemli hususlardan birisi, yer alan metinlerin tamamının son iki yıl içinde yayınlanmış olmasıdır. Diğer bir husus ise mesleki ve teknik eğitim konusunu sadece sorunların dile getirildiği dar kalıpların dışına taşıyarak küresel bağlam, mevcut durum, yaşanan gelişmeler ve gelecekte yaşanması muhtemel sorunlar perspektifiyle ele almış olmasıdır. Bununla birlikte yazar kitaptaki metinleri her ne kadar farklı zamanlarda yazmış olsa da tamamının son iki yılda yazılmış olması, metinlerde aynı ifadelerin bolca tekrar edilmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum, yazarın farklı zamanlarda yazdığı metinleri bir araya getirmesinden kaynaklı bilinçli bir tercihi yansıtmaktadır. Ancak her ne kadar bol tekrar söz konusu olsa da mesleki eğitime ilişkin farklı konulara değinilmiş olması önemli bir artı olarak görülmektedir.

Mesleki Eğitimde Küresel Bağlam

Kitabın iki makaleden oluşan birinci bölümünde mesleki eğitimde küresel bağlamda yaşanan temel sorunlar ve dönüşümler ele alınmıştır. Bu kapsamda “Mesleki eğitimde okuldan işe geçişi etkileyen yeni parametreler: Küresel Dönüşümde yeni eğilimler” başlıklı çalışma, daha önce İnsan ve Toplum Dergisinde erken baskı olarak yer almaktadır (Özer, 2020b). Birinci bölümde ikinci çalışma olarak yer alan “Okuldan işe geçiş sorunlarında bireyselci ve yapısalci yaklaşım çatışması” başlıklı çalışma ise yine daha önce Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 11 cilt 22. sayıda yer almaktadır (Özer, 2020c).

Özer, mesleki eğitimin eğitim sistemlerinde yer almasından sonra bu eğitimi tercih eden öğrenci sayılarının ortaöğretimdeki payı açısından iki evreye ayrıldığını vurgulamaktadır. Birinci evre, ülkelerin ekonomik genişlemesiyle iş piyasalarının genişleme ve çeşitlenmesiyle, mesleki eğitime talebin sürekli arttığı evredir. İkinci evre ise ikinci dünya savaşı sonrası teknolojiye yaşanan hızlı değişimlerin iş piyasalarında yarattığı radikal dönüşümler sonucunda mesleki eğitimin iş piyasalarının talep ettiği nitelikte insan kaynağını yetiştirmede yetersiz kaldığı, toplumlardaki refah seviyesinin arttığı ve yükseköğretimdeki genişlemelerin etkisiyle mesleki eğitimin ortaöğretimdeki payının sürekli düşmeye başladığı evredir. Özer’e göre

mesleki eğitimin yapısı ve iş piyasası ile ilişkisi; ülkelerin ekonomik yapıları, gelişmişlik seviyeleri ve teknolojik durumları ile ilişkili olarak kurgulanmış ve bu ilişki zamanla dönüşüme uğramıştır. Dolayısıyla herhangi bir ülkedeki mesleki eğitim sistemini değerlendirirken tüm sistemin homojen olmadığı göz önünde bulundurulmalı ve bu nedenle aşırı genellemelerden uzak durulmalıdır (Özer, 2000a, s. 18).

Her ne kadar genellemelerden kaçınılması gerektiği vurgulansa da son zamanlarda daha genel bir tanımlama yoluna gidildiği ve mesleki eğitim sistemlerinin ya bir eğitim mantığı ile ya da istihdam mantığı ile kurgulandığı bilgisine yer vermektedir. Eğitim mantığı ile tasarlandığında mesleki eğitimin iş piyasası ile bağının zayıf, yükseköğretim ile bağının ise güçlü olduğu, istihdam mantığı ile kurgulandığında ise iş piyasası ile bağının oldukça güçlü, yükseköğretim ile bağının oldukça zayıf olduğu belirtilerek çeşitli ülkelerden örnekler vermektedir. Özer'e göre ister eğitim ister istihdam mantığı ile kurgulansın günümüzde mesleki eğitim sistemlerinin karşı karşıya olduğu yeni bir zorluk bulunmaktadır. Bu da, özellikle otomasyonun üretim ve hizmet sektörlerinde yaptığı dönüşümler ve sonrasında yapay zekâ teknolojilerinin bu dönüşümde farklı açılımlara neden olmasıdır. Bu durum mesleki ve teknik eğitimden beklentileri ve yetiştirmesi beklenen insan kaynağının bilgi, beceri ve yetkinliklerinde ciddi dönüşümleri talep etmektedir. Bu kapsamda küresel bağlamda mesleki eğitim sistemlerinin yüzleşmek zorunda oldukları sorunlardan birincisi kazandırılan becerilerin iş piyasasında hızla değer kaybetmesidir. Diğer bir sorun ise mesleki eğitimde ağırlıklı olarak görece az başarılı öğrencilerin kümelenmeleri ve bu çocukların ailelerinin sosyo ekonomik durumlarının zayıf ve eğitim seviyelerinin de düşük olmasıdır. Bu durum birçok ülkede mesleki eğitimin eğitim üzerinden toplumsal eşitsizliği ve katmanlaşmayı artırma ve sürdürülebilir kılma işlevi görmesi şaşırtıcıdır (Özer, 2020a, s.26).

Özer'e göre, küresel bağlamda mesleki eğitimin yüz yüze olduğu sorunlardan bir diğeri de otomasyon ve yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte iş piyasasında yeni becerilerin ortaya çıkmasıdır. Bununla birlikte mesleki eğitime yönelik dış tehditlerden bir diğeri ise ülkelerde yükseköğretim sistemlerinin genişlemesi ve erişimin kolaylaşmasının getirdiği sorun oluşturmaktadır (Özer, 2020a, s.28).

Özer, günümüzde mesleki eğitimin karşı karşıya olduğu bu sorunların tüm ülkeler açısından hem iş piyasası hem de yükseköğretimle ilişkileri güçlü bir mesleki eğitim sistemine dönüşümünü zorunlu kıldığını vurgulayarak özellikle mesleki eğitimin istihdam mantığı ile kurgulandığı ülkelerde bu dönüşüm ihtiyacının ön plana çıktığını belirtmektedir. Özer'e göre yeni mesleki eğitim, hem eğitim hem de istihdam yaklaşımının güçlü yanlarını kendisinde barındıran daha dayanıklı bir mesleki eğitim olabilme yolunda ciddi bir dönüşüme doğru evrilmektedir (Özer, 2020a, s.38).

Kitabın mesleki eğitimde küresel bağlam başlıklı bölümünde yukarıda özetlenen bu bilgiler Türkiye’deki mesleki eğitim sisteminin de karşı karşıya olduğu sorunların benzer olduğunu göstermesi açısından önemli ve değerli bulunmakla birlikte mesleki eğitim sisteminde nele- rin yapılması gerektiği konusunda da önemli bir yol gösterici niteliği taşımaktadır.

Kitabın birinci bölümünde yer alan ikinci makalede ise eğitimden işe geçişi İskandinav ül- keleri bağlamında ele alan Brunila ve Lundhal’ın (2020) editörlüklerini yaptığı Helsinki Üniversitesi tarafından yayımlanan ‘Hareket Halindeki Gençlik’ (Youth on the Move) adlı kitabın değerlendirmesi yapılarak kitapta tartışılan konular Türkiye’de mesleki ortaöğretim tartışmaları kapsamında ele alınmıştır. Değerlendirmesi yapılan kitap temel olarak eğitimden işe geçişin tüm ülkelerde en önemli güncel problemlerden birisi olduğu konusunu ele almak- ta ve özellikle eğitimde, işte veya stajda olmayan yani NEET (Not in Employment, Educa- tion or Training) verileri üzerinden çeşitli ülkelerdeki durumu irdelemektedir. Bu kapsamda özellikle okuldan işe geçişlerde çoğunlukla iş piyasasındaki sorunların göz ardı edildiği ve okuldan işe geçiş problemlerinin gençlerin kişisel özellikleriyle açıklanma eğiliminin olduk- ça yüksek olduğu ve dolayısıyla da tüm başarısızlıklardan gençlerin sorumlu tutuldukları bireyselci yaklaşımla ele alındığı sorunundan bahsedilmektedir.

Özer, kitapla ilgili özetleyici bilgiler verdikten sonra Türkiye’deki mesleki okuldan işe geçiş sorunlarıyla ilgili yine kendisinin daha önce yazdıklarına atıfta bulunduğu bir tespitte bulun- maktadır (Özer, 2020a, s. 49):

“Kitapta özellikle eğitimden işe geçişteki sorunların çoğu kez eğitimden çok iş piyasası ile ilişkili olduğu, ancak bireyselci yaklaşımla bunun göz ardı edildiği vurgusu, aslında ülkemizde mesleki eğitimde okuldan işe geçiş sorunlarına dair tartışmalarda da sıklıkla karşılaşılan yaklaşım ile benzerlik göstermektedir. Türkiye’de bu geçişin aslında iş piya- sası ile ilişkili sorunlarının yıllardır göz ardı edildiği ve sorunların çoğunlukla mesleki eğitimle ilişkilendirildiği, dolayısıyla da bu geçişin günah keçisi olarak mesleki eğitimin seçildiği görülmektedir (Özer, 2018, 2019a, 2019b, 2020b; Özer ve Suna, 2019, 2020).”

Özer’e göre eğitimde çok sayıda iyileştirme yapılmasına rağmen iş piyasasından kaynakla- nan sorunlar çözülmediğinden okuldan işe geçişle ilgili tüm sorunlar doğal olarak çözüleme- mekte, sorunun tamamı eğitimle ilişkilendirildiği için bu defa da sorunun kaynağı geliştirilen projelerin verimliliğinde aranmakta, dolayısıyla mesleki eğitim kısır bir döngüye sokulmak- tadır (Özer, 2020a, s. 50).

Özer’in de vurguladığı gibi okuldan daha ileri eğitime devam etme veya iş piyasasına geçiş konusu sadece eğitim alanıyla ilgili olmayıp eğitim dışı çok sayıda faktörle ilişkilidir. Elbette Türkiye’de ne eğitimde ne işte olan genç oranının yüksek olmasının nedenlerinden birisi Tür- kiye’deki iş piyasasının durumudur. Ancak İsveç, İzlanda ve Finlandiya gibi toplam nüfusu Türkiye’nin 2019 yılında 13 milyonu bulan 15-24 yaş arasındaki genç nüfusunun altında

olan ülkelerdeki, eğitimden iş piyasasına geçişe yönelik yapılan bazı tespitleri temel alarak bizdeki durum da benzerdir çıkarımı birçok açıdan yetersiz kalmaktadır. Nitekim TÜİK verilerine göre 2020 Şubat ayında Türkiye’deki 15-24 yaş arasındaki NEET oranı %26 iken bahsi geçen ülkelerde bu oran %8 ile %12 aralığındadır. Diğer bir ifadeyle bizdeki ile kıyaslanmayacak derecede düşüktür. Diğer taraftan bahsedilen ülkelerdeki mesleki eğitim sistemleri özellikle Türkiye’deki mesleki eğitime kıyasla oldukça oturmuş yapıdadır. Zira, Türkiye’de son 20-25 yıl içerisinde mesleki eğitime yönelik doğrudan ve/veya dolaylı birçok yıkıcı etkisi olan farklı katsayı uygulaması, ortaöğretime geçiş sisteminde yaşanan SBS, TEOG, LYS vb. gibi sistem değişiklikleri, bunların toplumun mesleki eğitime ilişkin algısı üzerinde yarattığı olumsuzluklar vb. gibi durumlar bizi bahsi geçen ülkelerden açık bir şekilde farklı kılmaktadır. Bunların yanı sıra Türkiye’deki eğitim sisteminin yapısından kaynaklanan sorunlar, tüm dünyada olduğu gibi bizde de gözlenen yükseköğretime olan talebin yüksekliği, yükseköğretim sisteminin bu talebi karşılayabilme durumu, çocukların kendilerine uygun eğitim ve/veya meslek alanlarına yönlendirilmesi sürecindeki eksiklikler vb. gibi faktörlerin de Türkiye’deki NEET oranlarının yüksekliğine katkı sağladığı muhakkaktır. Özer, kitabın farklı yerlerinde bu konuların bazılarını kısmen değinmiştir. Ancak NEET oranlarının değerlendirildiği bölümde bütüncül bir bakış açısıyla Türkiye’deki NEET oranlarının yüksekliği ve nedenlerine ilişkin görüşlerini detaylı bir şekilde paylaşmamıştır.

Türkiye’de Mesleki Eğitimin Mevcut Durumu ve Temel Sorunları

Türkiye’de mesleki eğitimin mevcut durumu ve temel sorunları başlıklı bölüm ise dört ayrı yazıdan oluşmaktadır. Bu bölümde ilk olarak mesleki eğitimle ilgili olarak çeşitli kurum ve kuruluşlarca yayınlanmış raporlar bağlamında Türkiye’deki mesleki eğitimin temel sorunlarının ele alındığı “Mesleki eğitimde temel sorunlara ilişkin tartışmalar” başlıklı bir yazı yer almaktadır. Ardından daha önce Kastamonu Eğitim Dergisi 28. cilt 2. sayıda yayınlanmış “Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim ile iş piyasası arasındaki bağlantı: İstihdam beceri uyumsuzluğu” başlıklı yazı yer almaktadır (Özer ve Suna, 2020). 20 Mayıs 2019 tarihli Hürriyet gazetesinde yayınlanan “Meslek liseliler daha kolay iş buluyor” başlıklı yazının ardından ise son olarak “Mesleki eğitimde alan dışı çalışmanın nedenleri üzerine bir değerlendirme” başlıklı genel bir değerlendirme yazısıyla bu bölüm bitirilmiş.

Özer, bu bölümde daha önce çeşitli kurum, kuruluş ve kişiler (MEB, 2008; MÜSİAD, 2008; TÜSİAD, 2011; ERG, 2012; Bozgeyikli [İLEM], 2019) tarafından yazılmış raporlarda sorun alanlarına ilişkin görüşleri ortaya koyarak, sorunun nasıl görüldüğünü irdelerken nasıl görünmesi gerektiğine ilişkin çeşitli değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu kapsamda mesleki eğitimle ilgili temel tartışma konularının başında mesleki eğitimin hem nicel hem de nitel olarak yetersizliği bulunmaktadır. Özer’e göre mesleki eğitimin gerek nicelik gerekse nitelik açısından yetersizliği konusunda sürekli dile getirilen ortaöğretim çağ nüfusunda mesleki eğitimde

öğrenim görmesi gereken öğrenci oranının %65 olması iddiası bir planlamadan çok duygusal bir temenniden öte bir şey olmayıp somut bir veriye de dayanmamaktadır. Zira mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim içerisindeki payı gerek OECD gerekse AB ülkelerinde farklılık göstermektedir. Buradan hareketle “Bir ülkede bu oranı belirleyen en önemli husus, eğitim ve istihdam arasındaki ilişki ve o ülkenin eğitim sisteminin genel yapısıdır” şeklinde Bozgeyikli (2019) tarafından yazılan rapordaki ilgili bölüme atıfta bulunarak sorunun nicelik sorunu olmadığı düşüncesini delillendirmektedir.

Mesleki eğitimin nicelik ve nitelik sorunlarının yanı sıra; eğitim ile eğitim alanına özgü işletmelerin eşleşme ve uyum seviyesi, iş piyasası ile bağ ve beceri uyumsuzlukları, mesleki eğitimin yükseköğretim ile bağı, 1998 yılında Yükseköğretim Kurulunca alınan meslek liselerine yönelik farklı katsayı uygulaması, 2013-2014 yılında ortaokuldan liseye geçişte uygulamaya konulan TEOG sisteminin etkisi, öğrenci profili ve mesleki eğitimde özel sektörün payı gibi konuların detaylı bir şekilde analiz edildiği bu bölüm oldukça önemli değerlendirmeler içermektedir.

Özellikle, “Mesleki eğitimin müfredat yönelimi: Mesleğe özgü veya genel eğitim” alt başlığı altında ifade edilen mesleki eğitimin iş piyasasındaki mesleklerle doğrudan bağlantılı ve dolayısıyla çok ayrıntılı mı yoksa genel becerilere mi odaklanması gerektiği hemen hemen tüm ülkelerde avantaj ve dezavantaj açısından tartışılmaktadır. Aslında bu konuda önemli olan hangisinin doğru olduğundan ziyade hangisinin ülke iş piyasası dinamikleri açısından daha iyi işlediğidir görüşü oldukça önemlidir. Zira Türkiye’de mesleki ve teknik eğitime yönelik tartışma konuları bahsedilen bu tartışmaların çok ötesindedir. Bunun nedeni olarak da Özer tarafından yapılan şu tespit oldukça çarpıcıdır:

“Ülkemizde mesleki eğitimin yukarıda değinilen hangi yaklaşıma dayalı inşa edildiği belirsizdir. İstihdam mantığı ile inşa edilmiş olsa iş piyasasında gerekli düzenlemelerin eksikliği göze çarpmakta, eğitim mantığı ile inşa edilmiş olsa bu durumda da mesleki eğitim mezunlarının yükseköğretime yerleşme oranlarının son derece düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bir başka deyişle, yıllardan beri mesleki eğitimin hem iş piyasası hem de yükseköğretimle olan bağları zayıf ve sorunlu olarak yapılandırılmıştır. Beklenen sorunlar ortaya çıktığında da sorun tasarım ve yapılandırma eksikliğinden ziyade haksız bir şekilde mesleki eğitimin ve öğrencilerin yetersizliği ile ilişkilendirilmiştir (Özer, 2020a, s.66).”

Özer’in ifade ettiği gibi Türkiye’de mesleki eğitimin hangi yaklaşıma dayalı inşa edildiği belirsiz midir? yoksa bu durum mesleki eğitim sistemi içinde yer alan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL), Mesleki Eğitim Merkezi, Çok Programlı Anadolu Lisesi ve bunların altında yer alan bazı istihdam bazı da eğitim mantığıyla inşa edilmiş çoklu program yapısından mı kaynaklanmaktadır? Zira eski adıyla çıraklık eğitim olan mesleki eğitim merkez-

leri tam anlamıyla istihdam mantığıyla kurgulanmışken, mesleki ve teknik Anadolu liseleri kısmen eğitim kısmen de istihdam mantığını temel alan bir yaklaşımla kurgulanmıştır. Önceleri daha çok akademik ağırlıklı bir eğitim sunan Teknik Liseler ve Anadolu Teknik Liseleri ile daha çok uygulama ağırlıklı eğitim veren eski adıyla endüstri meslek yeni adıyla Anadolu meslek liseleri MTAL'ler altında Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Programları şeklinde birleştirilmiş olup, yazarın bahsettiği belirsizliğin en temel nedenini oluşturmaktadır.

Kitabın ikinci bölümünde yer alan “Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim ile iş piyasası arasındaki bağlantı: İstihdam ve beceri uyumsuzluğu”, “Meslek liseliler daha kolay iş buluyor” ve “Mesleki eğitimde alan dışı çalışmanın nedenleri üzerine” alt başlıklarındaki yazılar genel olarak değerlendirildiğinde Özer’in iş piyasasındaki sorunlar üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de nerdeyse bütün kesimlerin sorunu mesleki ve teknik eğitimde aradığı bir ortamda mesleki eğitim ile sektör arasındaki iş birliğinin yeterli düzeyde kurulamamasında Türkiye ekonomisindeki sektörlerin ve firmaların mevcut yapısının etkilerine yapılan vurgu elbette önemli ve değerlidir. Nitekim Türkiye ekonomisindeki işletmelerin yapısına bakıldığında (özellikle de meslek lisesi mezunlarını istihdam eden firmalar) çok büyük bir bölümünün küçük ve orta büyüklükteki işletmelerden (KOBİ) oluştuğu görülmektedir. Türkiye’deki işletmelerin %99’dan daha fazlasını oluşturan KOBİ’lerin büyük bir bölümünün katma değer miktarları ve kârlılık oranları oldukça düşük düzeydedir. Bu da KOBİ’lerin yeni yatırımlar için gerekli finansal kaynaklara sahip olamama ve modern işletmecilik için gerekli bilgi ve teknolojilerden yararlanamama gibi sorunların yanında kalifiye iş gücü istihdam etmede de büyük zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Tüm bunlar iş piyasası aktörlerinin nitelikli eleman yetiştirme sorumluluğunu tamamen okula bırakma gibi bir kolaycılığa kaçmasıyla sonuçlanmaktadır. Bunlar mesleki eğitimin önemli sorunları arasındadır. Ancak her ne kadar iş piyasasındaki sorunlara dikkat çekilse de, kitabın bu bölümündeki en önemli eksiklik, eğitim sistemindeki merkeziyetçi yapı, meslek eğitiminde uygulanan modellerin iş piyasasındaki değişim ve dönüşüme yeterli uyum sağlayamaması vb. mesleki ve teknik eğitimin kendisinden kaynaklı sorunlara yeterince eğilmemesidir.

Mesleki Eğitimde Dönüşüm

Özer, kitabın üçüncü bölümünü özellikle 2023 Eğitim Vizyonu belgesi kapsamında son iki yılda mesleki eğitimde yapılan değişikliklere ayırmış. Bu bölüm de yine yazarın daha önce muhtelif gazete ve dergilerde yayınlanmış yazılarının bir araya getirilmesinden oluşmaktadır. Altı farklı başlığın yer aldığı bu bölümde ilk olarak daha önce Yükseköğretim ve Bilim Dergisinin 9. cilt 1. sayısında yayımlanan “Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye’nin 2023 Eğitim vizyonunda çözüme yönelik yol haritası” (Özer, 2019b) başlıklı makale kapsamlı bir değerlendirme içermektedir. Bu bölümde yer alan diğer yazılar ise farklı tarihlerde çeşitli gazete ve dergilerde yayımlanan kısa değerlendirme notları niteliği taşımaktadır.

Geçmişte eğitim sisteminde yapılan sekiz yıllık kesintisiz eğitim, meslek liselilerin yükseköğretime geçişlerinde uygulanan farklı katsayı uygulaması ve TEOG sistemi gibi müdahalelerin mesleki eğitim sisteminde yarattığı tahribatın büyüklüğü göz önüne alındığında son iki yılda mesleki eğitim alanında yapılmaya çalışılan değişiklikler oldukça umut verici. Sektörlerle işbirliği, alan ve dal eğitiminde sadeleşmeye gidilmesi, mesleki eğitim mezunlarına lise diploması verilmesi yaklaşımı, eğitim verilecek alanların iller bazında güncellenmesi ve kalite güvence sisteminin kurulması gibi uygulamalar yıllardır çözülemez gibi görünen mesleki eğitim sisteminin kronik sorunlarının aslında çözülebilir olduğunu göstermesi açısından oldukça önemli gelişmeler olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra elit mesleki ve teknik Anadolu liselerinin kurulması, tarihi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yapılan sistematik yaklaşımlarda meslek liselerinin tekrar sahne alması adına yararlı ve çok zamandır ihmal edilen uygulamalar olarak ön plana çıkmaktadır.

Özer, yaptığı değerlendirmede mesleki ve teknik eğitimde sorunların üç alanda yoğunlaştığını ifade etmektedir. Bunlardan birincisi, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına akademik başarısı nispeten düşük öğrencilerin kümelenildiği ve mesleki ve teknik eğitimin olumsuz algısının da bundan beslendiği, ikincisi eğitim sürecinin sektör ile sistematik ortaklıkla yürütülememesi ve üçüncüsü de mesleki ve teknik eğitimden mezunların çalışma hayatlarında yaşanan sorunlardır. Özer’in bu değerlendirmesi bir önceki bölümde ifade edilen sorunun önemli bir bölümünün sektör ve iş piyasası ile ilgili olduğu yaklaşımını devam ettirdiğini göstermektedir. Nitekim bu bölümde yer alan “mesleki eğitim merkezleri güçleniyor”, “mesleki ve teknik eğitim güçleniyor”, “genç işsizliği azaltmak için mesleki ve teknik eğitim”, “güçlü mesleki eğitim güçlü Türkiye” ve “mesleki eğitimin restorasyonu” başlıklı yazılarda son iki yılda yukarıda ifade edilen uygulamalarla mesleki eğitimin eğitimle ilgili boyutunda önemli bir sorun olmadığı örtük bir biçimde dile getirilmektedir. İş piyasasındaki sorunlar çözüldüğünde aslında birçok sorunun kendiliğinden çözüleceği varsayımıyla hareket etmektedir. Bu durumu da şu şekilde ifade etmektedir:

“Türkiye’de ise mesleki eğitimin hangi yaklaşımla inşa edilmesine karar verilmemiş bir görüntü söz konusudur. Doğal olarak tüm kesimler mesleki eğitimin istihdam mantığı ile inşası yaklaşımının beklentilerine sahip olmasına rağmen iş piyasasında bu yaklaşımın geçerli olduğu ülkelerdeki istihdama yönelik teşvik mekanizmalarının kurulmasında çekinik davranılmaktadır. Bu durumda iş piyasasında doğal olarak sorunlar olduğunda da bu sorunlar iş piyasasında değil, yanlış bir şekilde eğitimin bizatihi kendisinde aranmaktadır (Özer, 2020a, s. 163).

İş piyasasındaki sorunlar çözüldükçe, mesleki eğitimdeki sorunlar da çözülür ve mesleki eğitim daha da gelişir şeklindeki fazla iyimser bu yaklaşımın kısmen doğru olduğunu kabul etmekle birlikte iş piyasasının gelişmesi ve genişleyebilmesi için en temel ihtiyaç olan nite-

likli insanın yetiştirilmesi için tek kaynak olan eğitim sisteminin de sorunsuz olması veya en azından işgücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda yapılanması önemlidir. Nitekim Özer bu bölümde yer alan “Mesleki eğitim merkezleri güçleniyor” başlıklı yazısında şöyle bir değerlendirmede bulunmaktadır;

“Mesleki eğitim merkezlerinden mezun olanlar büyük oranda mezun oldukları alanlarda istihdam edilmektedir. Örneğin 2018 yılında mezun olanların %88’i mezun oldukları alanlarda çalışırken %75’i dört yıllık eğitimleri boyunca iş yeri eğitimleri aldıkları firmalarda çalışmayı tercih etmiştir. Bu veriler, mesleki eğitim merkezlerinin amaçlarına uygun bir şekilde işlev gören başarılı bir model olduğunu göstermektedir (Özer, 2020a, s. 147).”

Özer’in yapmış olduğu bu değerlendirme aşlında iş piyasasının ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip meslek elemanlarını istihdam etmede çeşitli sorunları olsa olayın en önemli sorumlusu olmadığını göstermektedir. Bu da, esas sorunun Türkiye’deki mesleki eğitimin %90’ından fazlasını oluşturan MTAL’lerin kurgusu ve işleyişiyle ilgili eğitim sisteminden kaynaklandığını akıllara getirmektedir. Zira kitabın birçok yerinde mesleki eğitim mezunlarının istihdam oranının diğer eğitim alanlarına göre daha yüksek olduğu belirtilmekte ancak mesleki eğitim mezunlarının büyük oranda mezuniyet alanlarının dışında diğer hizmet sektörlerinde istihdama yöneldiği belirtilmektedir. Eğer mesleki eğitim merkezlerinden mezun olanların %88 gibi oldukça yüksek bir oranı mezun oldukları alanlarda çalışabiliyorlarsa, mezun olduğu alandan başka alanda istihdama yönelenlerin büyük bir çoğunluğunun MTAL mezunları olduğu ortaya çıkmaktadır. O zaman “mesleki eğitim merkezleri gibi başarılı bir model varken neden hala eğitim mantığıyla mı yoksa istihdam mantığıyla mı kurgulandığı belirsiz olan bir yöntemle mesleki eğitime inatla devam edilmektedir?” sorusu Türkiye’deki mesleki eğitim sisteminde asıl paradigma değişikliğini gerçekleştirilecek soru olarak ortaya çıkmaktadır.

Mesleki Eğitimde Güncel Gelişmeler

Kitabın dördüncü bölümü ise yine daha önce farklı dergi ve gazetelerde yayımlanmış üç farklı yazı ve konu ile ilgili değerlendirmelerin yapıldığı üç farklı yazı olmak üzere toplam altı yazının “Mesleki Eğitimde güncel gelişmeler” başlığı altında bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu bölümde ilk olarak Yükseköğretim Dergisinin 10. cilt 2. sayısında daha önce yayımlanmış olan “Türkiye’de güçlenen mesleki eğitim kapasitesinin Covid-19 ile mücadeleye katkısı (Özer, 2020d)” başlıklı yazıya yer verilmiş olup ardından 28 Mart 2019 tarihli Star gazetesinin açık görüş köşesinde yayınlanan “Kara gün dostu mesleki eğitim” başlıklı yazıya yer verilmiştir. Önceki iki yazının pekiştiricisi modunda ele alınan “Covid-19 salgını günlerinde Türkiye’de mesleki eğitim” başlıklı yazının ardından “Mesleki Eğitimde 1000 okul projesi”, “Mesleki eğitimde Ar-Ge dönemi” (23 Temmuz 2020/Star Açık görüş) ve “Mesleki Eğitim tercih ediliyor” başlıklı yazılara yer verilerek mesleki eğitimde son dönemde yaşanan gelişmelerle ilgili önemli bilgiler içermektedir.

Özer, bu bölümde 2023 Eğitim Vizyonu belgesi sonrasında mesleki ve teknik eğitimde gerçekleştirilen müfredatın güncellenmesi, başarılı öğrencilere verilen burs desteği miktarının artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişim ve iş başı eğitimlerinin sağlanması, döner sermaye kapsamında yapılan üretimden %15’lik hazine kesintisinin %1’e indirilmesi, İTÜ, ASELSAN gibi ülkenin güçlü kurumları ile ortak alanlarda işbirliklerinin yapılması, mesleki eğitim merkezlerindeki öğrencilere lise diploması alma esnekliğinin getirilmesi gibi oldukça güzel uygulamaların mesleki eğitim sistemindeki kronik sorunların çözümlerine önemli bir katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu uygulamaların mesleki eğitim alanında güzel sonuçlarının özellikle COVID-19 salgını sürecinde takdire şayan bir şekilde ortaya çıkmış olması da bunun en güzel örneğidir. Elbette yapılan bu uygulamalar çok önemlidir ve mesleki eğitimin mevcut sorunlarının küçük bir kısmı için bir pansuman rolü görecektir. Ancak Türkiye’deki mesleki eğitimin mevcut sorunları küçük pansumanlarla çözülebilecek olanın çok ötesine geçmiştir. Öyle ki köklü bir paradigma değişikliğiyle esaslı bir operasyon yapılmadan çözülemeyecek bir noktadadır. Özer’in de ifade ettiği gibi;

“Her ülke kendi gerçekleri çerçevesinde mesleki eğitime yer vermekte ve ilişkiler ağını belirlemektedir. Bu bağlamda, ülke gerçekleri ile yeterli ilişki kuramayan eğitim politikalarının hedeflenen çözümleri üretmesi mümkün görünmemektedir. Mesleki eğitim sistemi bunun en gerçekçi örneklerini sunmaktadır. Başka bir ülkede okuldan iş piyasasına geçişi kolaylaştıran bir mesleki eğitim sisteminin, eğitimin ötesindeki ilişkiler ağı ile oluşturulmadığında beklenen sonuçları vermediği, hatta sorunları daha da kronikleştirdiği görülmektedir (Özer, 2020, s.195)”

Dolayısıyla mesleki eğitimde 1.000 okul projesi ve mesleki eğitimde AR-GE faaliyetlerine önem verilmesi gibi uygulamalar mesleki eğitime yönelik yılların getirdiği olumsuzluk algısını ortadan kaldırma potansiyeli taşımaktadır. Ancak mesleki eğitim sisteminde daha önce de ifade edilen eğitim mantığıyla mı ya da istihdam mantığıyla mı kurgulandığı belli olmayan bir modelden, ülkenin iş piyasası, yükseköğretim sistemi vb. diğer faktörlerin göz önüne alınarak kurgulandığı “Türk Tipi” bir mesleki eğitim sistemi değişikliğine gidilmeden bu güzel uygulamaların da süreç içerisinde yeni sorunlar yaratacağı gözden kaçırılmamalıdır.

Mesleki Eğitimin Geleceği Ve Zorlukları

Mesleki Eğitimin geleceği ve zorlukları başlıklı son bölümde ise ilk olarak 27 Mart 2020 tarihli milliyet gazetesinde yayınlanan “Mesleki eğitimin paradoksu: Güçlü toplumsal muhtabakat, Düşük istihdam” başlıklı yazıyla başlanmıştır. Ardından “Mesleki eğitimde temel becerileri desteklemek” başlıklı bir yazıya yer verilmiş ve daha önce Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisinin 40. cilt 2. sayısında yayınlanmış “Türkiye’de Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi” (Özer, 2020e) başlıklı makaleyle bölüm sonlandırılmıştır.

Bu bölümde yer alan makaleler özellikle teknolojide yaşanan hızlı dönüşümün hem iş piyasası hem de mesleki eğitimde ortaya çıkardığı değişim zorunluluklarını detaylı şekilde ele almakta olup özellikle Türkiye mesleki eğitim sisteminde son dönemde yaşanan olumlu gelişmelerin iş piyasası ve yükseköğretim alanlarında destekleyici adımlarla sürdürülebilir hale getirilmesi için önemli öneriler içermektedir.

Sonuç

Zaman zaman tekrar yapmasına ve iyimser tonda analizler içermesine rağmen, Türkiye’de mesleki eğitimin dününe, bu gününe ve yarınına kafa yoran ve bu konuda kapsamlı bir kaynak arayışı içerisinde olanların ilgisini çekecek bir kitap “Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi: Türkiye’nin Mesleki Eğitimle İmtihanı” kitabı. Özer’in kitaptaki bu iyimser yaklaşımı biraz da mevcut konumuyla da ilişkili. Zira kendisi uygulamanın başına geçtiği sadece birkaç yılda MEB yöneticilerinde pek aşına olmadığımız bir şekilde hem sorunları çözmeye çalışan ve çözüm önerilerini eyleme dönüştüren, hem de sergilenen bu çabaları akademik yazılara dökerek bunları savunan bir profil çiziyor. İşin içinde olan biri olarak tüm detaylara hâkim olması işin artısı ancak dezavantajı ise yapılanları onaylayıcı iyimser bir tonun ağır basması. Sonuçta kitap, Türkiye’de mesleki eğitim alanında uygulamanın başında olan Mahmut Özer tarafından konunun nasıl anlaşıldığı ve ortaya konulan politikaların hangi saiklerle yapıldığı ve gelecekte yapılacaklara ilişkin önemli ipuçları taşımaktadır. Mesleki eğitimini memleket meselesi olarak gören herkesin okumasını hak eden bu eser konu ile araştırma yapmak isteyen araştırmacılara da önemli bir kaynak niteliğindedir.

Kaynakça:

- Bozgeyikli, H. (2019). Mesleki ve teknik eğitimin geleceği (Analiz Raporu: 2019/02). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Brunila, K. Ve Lundahl, L. (2020). *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices*. Helsinki University Press.
- Özer, M. (2018). 2023 eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 425-435.
- Özer, M. (2019a). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 1-19.
- Özer M. (2019b). Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye'nin 2023 eğitim vizyonunda çözüme yönelik yol haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.304>
- Özer, M. (2020a). *Mesleki eğitimde paradigma değişimi: Türkiye'nin mesleki eğitimle imtihanı*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları
- Özer, M. (2020b). Mesleki eğitimde okuldan işe geçişi etkileyen yeni parametreler: küresel dönüşümde yeni eğilimler. *İnsan ve Toplum Dergisi*, DOI: [dx.doi.org/10.12658/M0534](https://doi.org/10.12658/M0534)
- Özer, M. (2020c). Okuldan işe geçiş sorunlarında bireyselci ve yapısalcı yaklaşım çatışması. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 330-345.
- Özer, M. (2020d). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 134-140. doi:10.2399/yod.20.726951
- Özer, M. (2020e). Türkiye'de mesleki eğitimde paradigma değişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 357-384.
- Özer, M. ve Suna, H.E. (2020). Türkiye'de mesleki eğitim ve işgücü piyasası arasındaki bağlantı: İstihdam edilebilirlik ve beceri uyumsuzluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 558-569
- Özer, M. ve Suna, H.E. (2019). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin geleceği: Eğitim Vizyonu 2023'ten sonra atılan sağlam adımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 166-192.

On the Paradigm Shift in VET: Turkey's Challenge with Vocational Education

Abstract

This article provides a critical review of Mahmut Özer's "Paradigm Shift in VET: Turkey's challenge with vocational education" (Maltepe University Press, September 2020). Paradigm Shift in VET: Turkey's challenge with vocational education: Despite repeating itself at times and including analyses with an optimistic tone, this book has the potential to attract those who are into the past, present and the future of VET in Turkey, and in search for extensive resource in this issue. As a result, this book has important clues in terms of understanding how this issue is handled by Mahmut ÖZER who is in the charge of the practices in VET in Turkey, the reasons for the policies, and future projections to be carried out in this issue. While this work deserves to be read by everyone who regards VET as a national matter, it also serves as a reference guide for researchers interested in this issue.

Keywords: Vocational Education, Current Situation in Vocational Education, Current Developments in Vocational Education, Future of Vocational Education and Difficulties

21.Sayı Hakem Listesi

Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN İzmir Demokrasi Üniversitesi

Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Prof. Dr. Şener DEMİREL Fırat Üniversitesi Eğitim

Doç. Dr. Abdullah ATLI İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa SAVCI Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Soner DOĞAN Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ÇETİN Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZDEMİR Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aysel KIZILKAYA NAMLI Munzur Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gönül ŞENER Munzur Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şaban BERK Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Vedat AKTEPE Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

