



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

AĞUSTOS 2023

**Cilt 12
Sayı 3**

<http://www.jret.org>



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of
Research in Education and Teaching
Şubat 2023 Cilt: 12 Sayı: 3 ISSN: 2146-9199



İletişim

E. Posta: jret2022@gmail.com

Dizinlenme / İndekslenme

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıda logoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir.



International Journal
Impact Factor



Diğer bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir.

Dergi Yöneticisi

Prof. Dr. Erkan KIRAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Editörler

Editör, Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Editör Yrd., Doç. Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Estrella Arroyo, University of Saint Anthony, Filipinler
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Erkan Kiral, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan
Doç. Dr. Lubna Zaheer, University of Punjab, Pakistan
Doç. Dr. Vusale İsmayilova, Nahçıvan Devlet Üniversitesi, Nahçıvan

Bilim ve Hakem Kurulu

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Ayca Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

- Prof. Dr. Dursun Dilek**, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Koç, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Feyzi Ulug, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan Uşaklı, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Gürcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Haşim Özudoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhan Günbaşı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurten Sargın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Onur Koksall, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

- Doç. Dr. Ali Murat Kırık**, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilgen Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Çiğdem Aldan Karademir, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Karışan, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Dilek, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülgün Bangır Alpan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Şahin, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin Kozcu Çakır, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Şenel, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şaban Çetin, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Eda Bütün Kar, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Görkem Kutluer, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hatice Güngör Seyhan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Kemal Baytemir, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Editörlerden

**Değerli Meslektaşlarımız,
Değerli Okuyucular,**

On ikinci cilt, ikinci sayımızda, farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla 7 adet makaleyi yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, daha önceki sayılarımızda olduğu gibi yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir. Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makalenin değerlendirme süreci devam etmektedir. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (*Journal of Research in Education and Teaching*) uluslararası hakemli bir dergidir. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

Ağustos 2023

Editör

Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Zeynep EREN
Sinop Üniversitesi

From the Editors

**Dear Colleagues,
Dear Readers,**

In the second issue of the twelfth volume, we have published seven articles with our valued colleagues working in different institutions. Our committee colleagues evaluated the articles published in our previous issues with great devotion and meticulousness. Our journal continues to be met with great interest in academic life. The evaluation process of many articles from different universities and institutions continues. *Journal of Research in Education and Teaching* is an international peer-reviewed journal. We sincerely thank our colleagues who took on the task of evaluating the articles, the authors who supported them with your work, and all readers.

August, 2023

Editor

Assoc. Prof. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman University

Associate Editor

Assoc. Prof. Dr. Zeynep EREN
Sinop University

İÇİNDEKİLER

vi

- | | | |
|------------|---|----|
| 01. | Etkileşimli Tahtalarda Kullanılan Pardus İşletim Sistemine Yönelik Öğretmen Görüşleri | 06 |
| 1. | Teacher's Opinions On The Pardus Operating System Used In Interactive Boards | |
| | Kadir Aslan | |
| | Ayşe Kazancı Tinmaz | |
| 2. | The Importance Of Online Warm-Up Activities | 12 |
| | Hakan Uşak | |
| 03. | Sosyal Bilimler Lisesinde Okutulan Sosyoloji Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğu Açısından İncelenmesi | 28 |
| 03. | An Examination Of Sociology Textbooks Taught At Social Sciences High School In Terms Of Suitability With The Curriculum | |
| | Gamze Aslan | |
| 04. | Sınıf Öğretmenlerinin Davranışsal Güçlendirilmeleri İle Okul Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi | 38 |
| 4. | Examining The Relationship Between Classroom Teachers' Behavioral Empowerment And School Happiness Levels | |
| | Neşem Erkoç | |
| | Bilgen Kiral | |
| 5. | Eğitim Kurumlarında Sürdürülebilir Liderlik, Örgütsel Adalet Ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi | 51 |
| 05. | The Relationship Between Sustainable Leadership, Organizational Justice And Organizational Identification İn Educational Institutions | |
| | Selçuk Polat | |
| | Ebru Oğuz Canol | |
| | Fatih Kaya | |
| 06. | Uzun Sap Bağlama Eğitiminde Öğrencilik Rolünden Öğretmenlik Rolüne Geçiş: Fenomenolojik Bir Çalışma | 66 |
| 06. | Transition From A Student To Teaching Role In Long Neck Bağlama Education: An Phenomenological Study | |
| | Armağan Çintaş | |
| | Avşar Yengin | |
| 07. | Sınıf Yönetiminde Övgünün Etkisi: Özgüvenin Düzenleyici Rolüne Yönelik Deneysel Bir Çalışma | 82 |
| 07. | The Effect Of Praise On Classroom Management: A Mediating Role Of Student Self-Esteem | |
| | Özgür Bolat | |

ETKİLEŞİMLİ TAHTALARDA KULLANILAN PARDUS İŞLETİM SİSTEMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Kadir ASLAN

Ministry of National Education

kadiraslan55@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7422-3045>

Dr. Öğr.Üyesi Ayşe KAZANCI TINMAZ

Ondokuz May University, The Faculty of Education

Department of Educational Sciences

ayse.tinmaz@omu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-4795-3346>

Özet

Bu araştırmanın amacı, etkileşimli tahtalarda Pardus işletim sistemini kullanan öğretmenlerin işletim sistemine yönelik görüşlerini incelemektir. Çalışma, nicel bir tarama çalışmasıdır. Araştırmada Pardus işletimini okullarında kullanan 168 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma verisi araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Ankette dört demografik soru, Pardus işletim sistemi ile ilgili 20 kapalı uçlu madde ve iki açık uçlu soru yer almaktadır. Elde edilen nicel veriler betimsel istatistik teknikleri ile açık uçlu sorular betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda Pardus işletim sisteminin yerli üretim olması ve bireysel masa üstü sunması önemsenmekte ve güvenilir görülmektedir. Bununla birlikte kullanım sürecinde yaşanan çeşitli sorunlar vardır. Bunlar arasında; bazı programların açılmaması, yeterli uygulamanın olmaması, açılan uygulamalarda tasarımın bozulması bulunmaktadır. Bu sebepler öğretmenlerin memnuniyet seviyesini olumsuz etkilemektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Pardus'un bu yönleri geliştirilerek açık kaynak kodlu bir işletim sistemi olarak okullarda kullanımının yaygınlaştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Pardus işletim sistemi, açık kaynak kod, etkileşimli tahta, öğretmen

TEACHER'S OPINIONS ON THE PARDUS OPERATING SYSTEM USED IN INTERACTIVE BOARDS

Abstract

This research aims to examine teachers' opinions about the Pardus operating system used on interactive whiteboards. The study is a quantitative survey that collected data from 168 teachers who utilize the Pardus operating system in their schools. Research data was gathered through a questionnaire form developed by the researchers. The questionnaire consists of four demographic questions, 20 closed-ended questions, and two open-ended questions related to the Pardus operating system. The quantitative data obtained were analyzed using descriptive statistics techniques, while the open-ended questions were analyzed using qualitative descriptive analysis. Based on the findings, teachers emphasize that the Pardus operating system is a domestically produced software. They also value its ability to offer individual desktops and resistance to virus infections. However, various issues were reported during the usage process, such as some programs not opening and a need for more applications. These issues have a negative impact on the teachers' satisfaction level. Consequently, the study highlights the importance of developing and promoting Pardus as an open-source operating system in schools, considering the obtained results.

Key Words: Pardus operating system, open source code, interactive boards, teacher

¹Bu araştırma 11-13 Kasım 2022 tarihinde düzenlenen II. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Teknolojik yenilikler hayatın pek çok alanında olduğu gibi eğitimi de yakından etkilemektedir. Her geçen gün gelişen bilişim teknolojileri ile birçok yeni teknolojik ürün ve alet eğitim ortamlarına girmektedir. Radyo, televizyon, video ve tepegözlerden sonra bilgisayar ve internetin gelişimi ile eğitimde kullanılan teknolojik araçlar zenginleşmiştir (Aksoy, 2003). Bu araçlar arasında etkileşimli tahtalar önemli bir yer tutmaktadır. Etkileşimli tahta; beyaz tahta, LED ekran ve bilgisayardan meydana gelmekte olup elektronik içeriklerin ve çeşitli yazılımların çalıştırılmasını mümkün kılan ve LED ekran sayesinde kullanıcı ile etkileşimi olan bir araçtır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). Özellikle etkileşimli tahtaların kullanılmaya başlanması ile öğretimin daha kolay hale geldiği, öğrencilerin dikkatini çekerek aktif kılınabildiği, kalıcı ve eğlenerek öğrenmenin sağlandığı (Çoklar ve Tercan, 2014; Pınar ve Akgül, 2020; Polat ve Özcan, 2014; Şahin, 2019) yönünde elde edilen bulgular eğitimde teknolojik araçlardan yararlanmanın önemini göstermektedir.

Eğitimde bilişim teknolojilerinden yararlanmanın önemi dolayısıyla ülkemizde 2010 yılında Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi başlatılmış ve öncelikle liseler olmak üzere sırasıyla ortaokul ve ilkokullara kadar okullara fiber internet altyapısı, yazıcılar, tepegöz ve tüm dersliklere etkileşimli tahtalar yerleştirilmesi amaçlanmıştır. 2012-2022 yılları arasında MEB tarafından ülkemizde 27.198 okulda 522.691 dersliğe etkileşimli tahta kurulumu sağlanmıştır (MEB, 2022).

Etkileşimli tahtalarda Kapalı Kaynak Kodlu (KKK) ve Açık Kaynak Kodlu (AKK) olmak üzere iki tür yazılım kullanılmaktadır. KKK yazılımlar, geleneksel veya ticari yazılım olarak da adlandırılmakta olup, kullanıcılara ücretli bir biçimde sunulan, kaynak kodların paylaşılmadığı yazılımlardır (Gündüz, 2019). Bu yazılımları satın alanlara belirli şartlar dahilinde kullanım hakkı verilmektedir. AKK ise kaynak kodların incelenmesini ve değiştirilmesini mümkün kılan, yazılım sahibinin isteğine göre ücretli veya ücretsiz kullanma hakkı verilebilen yazılım modelidir (Özdaş, 2012). Pek çok kamu ve özel kuruluş AKK yazılımları; maliyet düşüklüğü, kullanımda esneklik sunması, yenilikçi ve geliştirmeye açık olması, bilgi güvenliğine önem vermesi, uzun ömürlü olması sebepleri ile tercih etmektedir (Çavuş ve Kurt, 2017). AKK yazılımların en bilinenleri arasında Linux, Open Office, GNU ve Debian yer almakta olup bu yazılımlar; uyumlarının yüksek olması, işlevlerinin açık ve şeffaf olması gibi sebeplerle kamu yönetiminde açıklık ilkesini desteklemekte, yazılım lisansları konusunda tasarruf sağlamaktadır (Akyıldız, 2012). Virüs bulaşımının AKK yazılımlarda daha az olması da bu yazılımların olumlu taraflarından birisidir. Yapılan bir araştırmada Windows için bilinen yaklaşık 60.000, Macintosh için yaklaşık 40, AKK ticari Unix için yaklaşık beş ve Linux için yaklaşık 40 virüsün bulunduğu belirtilmiştir. Çalışmada, Windows virüslerinin çoğunun önemli olmadığı fakat yüzlercesinin yaygın hasara neden olduğu, Macintosh virüslerinden iki veya üçünün önem arz edecek kadar yaygınlaştığı, Unix veya Linux virüslerinin ise hiçbirinin yaygınlaşmadığı, çoğunun laboratuvarla sınırlı kaldığı tespit edilmiştir (Peeling & Satchell'den aktaran Wheeler, 2015).

KKK ile AKK yazılımları karşılaştıran Gündüz (2019), AKK yazılımların; daha güvenli olduğunu, kurumlara maddi yönden masraf çıkarmadığını, KKK yazılımların ihtiyaç duyduğu yüksek performanslı bilgisayar gibi yüksek donanımlı bilgisayarlara ihtiyaç duymayacağını belirtmiştir. Sarıkaya (2019), KKK işletim sistemlerinden AKK'ye geçen kurumları araştırdığı çalışmada, İstanbul Su ve Kanalizasyon İdaresi (İSKİ), Pendik Belediyesi, Eyüp Belediyesi ve İzmit Belediyesi olmak üzere dört kurumu incelemiş ve AKK işletim sistemine geçilmesinde veri güvenliği ve maliyetlerin düşürülmek istenmesinin sebepler arasında gösterildiği belirlenmiştir. Bu açılardan KKK yazılımlara yöneltilecek bilgi güvenliği başta olmak üzere pek çok eleştirinin AKK yazılımlarla çözüme kavuşabileceği söylenebilir.

AKK yazılımların olumlu yanları sebebi ile dünyada ve Türkiye'de çeşitli kuruluşlarda tercih edildiği görülmektedir. AKK yazılımların; Almanya, Çin, İspanya, Meksika, Hindistan ve Kore gibi çeşitli ülkelerin kamu kurumlarında benimsendiği, Avrupa Birliği, Dünya Bankası, UNESCO gibi kuruluşların güvenlik ve tasarruf gibi gerekçelerle AKK yazılımları önerdikleri belirtilmektedir (Akyıldız, 2012). Ülkemizde Devlet Planlama Teşkilatı'nın (2006) hazırladığı Bilgi Toplumu Strateji'sinde ve Kalkınma Bakanlığı (2015) tarafından hazırlanan Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı'nda kamuda AKK yazılımların kullanımının teşvik edileceği ifade edilerek öncelikli stratejiler arasında gösterilmiştir.

Türkiye'de AKK işletim sistemi olan ilk Linux topluluğu kökeninin 1992 yılına kadar uzandığı görülmektedir. Online ve yüz yüze faaliyetlerde bulunan topluluk 2000 yılında Linux Kullanıcıları Derneği'ni (LKD) kurmuşlardır.

Günümüzde LKD, Linux ve özgür yazılımlarla ilgili projelerin üretilmesi ve özgür yazılım kullanımını teşvik eden çalışmalar yapmaya devam etmektedir (LKD, 2022).

Türkiye’de 2003 yılında planlanmasına başlanan, 2005 yılında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) projesi olarak Pardus isimli işletim sisteminin ilk kararlı sürümü sunulmuştur. Pardus, Türkiye’de yerli işletim sistemi ihtiyacının karşılanması için tasarlanmış Linux tabanlı bir işletim sistemidir. Pardus projesinin 2012 yılı itibarıyla amacı öncelikli olarak kamuda açık kaynak, özgür yazılımların yaygınlaştırılmasıdır. 2004-2011 yılları arasında Ulusal Elektronik ve Kriptoloji Araştırma Enstitüsü (UEKAE) tarafından yürütülen projenin yönetimi Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi’ne (ULAKBİM) geçmiştir. 2005 yılındaki ilk kararlı sürümün ardından yayınlanan birçok sürümden sonra son olarak Pardus 21 sürümü yayınlanmıştır. Pardus ara sürümleri dört ayda bir, ana sürümleri ise iki yılda bir yayınlanmaktadır (Pardus, 2022).

2017 yılı itibarıyla Pardus’un kamu kurumlarında çok sayıda kullanıcısı olduğu belirtilmektedir. Pardus işletim sistemini; Milli Savunma Bakanlığı Akaryakıt İkmal ve NATO Pol Tesisleri İşletme Başkanlığı, Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, İSKİ, Aydın, Şanlıurfa ve Bursa’daki bazı hastaneler ve çeşitli belediyeler kullanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, Etkileşimli Tahta Arayüz Sistemi için pilot sonrası Ar-Ge çalışmaları; Adalet Bakanlığı, Pardus uyumlandırma çalışmaları ise devam etmektedir (Ulakbim, 2017).

Etkileşimli Tahta Arayüz Projesi (ETAP), Pardus’un yaygınlaştırılabilmesi için kurumsal ihtiyaçları karşılayan Açık Kaynak kodlu alt projelerden birisidir (Pardus, 2022). Proje, pilot okullarda öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınarak ihtiyaca dönük geliştirilmiştir. Etkileşimli Tahta Arayüzü, öğretmenlere aynı anda birden çok tahtada çalışabilme fırsatı sunmaktadır. Ekran karartma özelliği, çoklu özelleştirilmiş tahta alanları, dokunmatik yüzeylerden etkili biçimde yararlanılması da diğer özellikler arasındadır (Etap, 2022).

Literatürde AKK yazılımlar (Akyıldız, 2012; Aşıcı ve Zengin, 2021; Çavuş ve Kurt, 2017; Gündüz, 2019; Güneş, 2007; Sarıkaya, 2019), etkileşimli tahtalar (Bayrak, Karaman ve Kurşun, 2014; Çoklar ve Tercan, 2014; Keser ve Çetinkaya, 2013; Pınar ve Akgül, 2020; Polat ve Özcan, 2014; Tosuntaş, Çubukçu ve Beauchamp, 2020) ilgili ulusal düzeyde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Etkileşimli tahtalarda Pardus işletim sistemine yönelik ise sınırlı sayıda çalışma vardır. Cantürk (2020) tarafından yapılan nitel çalışmada Antalya’da Pardus deneyimi olan lise öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Pardus kullanımının geliştirilebilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi için bu konuda yapılan çalışmalar önemli görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, etkileşimli tahtalarda Pardus işletim sistemini kullanan öğretmenlerin, işletim sistemine yönelik görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Böylece henüz sınırlı sayıda okulda kullanılan işletim sisteminin mevcut durumuna yönelik görüşlerin tespit edilmesinin, işletim sisteminin daha verimli çalışabilmesi ve geliştirilmesi, kullanıcıların daha etkili bir biçimde kullanabilmeleri konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma sorusu şu şekildedir:

- İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve etkileşimli tahtalarda Pardus işletim sistemini kullanan öğretmenlerin Pardus işletim sistemine yönelik görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama araştırmasına göre yapılmıştır. Tarama çalışmaları, bir grup insandan, o grubun içinde bulunduğu popülasyonun görüş, yetenek, tutum gibi birtakım özelliklerini tanımlamak için bilgi toplanması amacıyla yapılan çalışmalardır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu çalışmada da Pardus işletim sistemini kullanan öğretmenlerin bu işletim sistemine yönelik görüşleri genel bir çerçevede incelenerek bu konuda bilgi toplanması amaçlanmıştır.

Örneklem

Araştırma verisi, Pardus işletim sisteminin kullanıldığı iller arasında yer alan Samsun, Ordu ve Ankara’da görev yapan 168 öğretmenden uygun örnekleme ile toplanmıştır. Tablo 1’de öğretmenlere ait demografik özellikler yer almaktadır. Katılımcıların %44’ünü kadınlar, %56’sını erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların yarısına yakını (%48,2) ortaokul düzeyinde öğretmen iken, bunu ilkököl (%27,3) ve lise (%24,4) öğretmenleri takip etmektedir.

Katılımcıların çoğunluğu (%62,5) branş dersi öğretmenidir. Mesleki kıdeme göre de katılımcı öğretmenlerin 6-20 yıl aralığında mesleki kıdemde yoğunlaştığı söylenebilir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	74	44
	Erkek	94	56
Okul Seviyesi	İlkokul	46	27,3
	Ortaokul	81	48,2
	Lise	41	24,4
Branş	Sınıf Öğretmeni	43	25,6
	Branş Dersleri Öğretmeni	105	62,5
	Meslek Dersleri Öğretmeni	20	11,9
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	13	7,7
	6-10 yıl	38	22,6
	11-15 yıl	39	23,2
	16-20 yıl	44	26,19
	21-25 yıl	19	11,3
	26 yıl ve üzeri	15	8,9

Verinin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Pardus işletim sistemine ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından anket geliştirilmiştir. İlk olarak ilgili literatürden yararlanarak (Cantürk, 2020; Sarıkaya, 2019) Pardus işletim sisteminin değerlendirilebilmesini sağlayacak 25 kapalı uçlu madde havuzu ve iki açık uçlu soru üretilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracı; biri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, ikisi Eğitim Yönetimi alanında görev yapan iki uzmana ve ardından üç bilişim teknolojileri öğretmenine sunulurak görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak veri toplama aracına nihai yapısı verilmiştir. Uygulama sonrası madde analizleri yapılan ankette düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .30'un altında olan beş madde çıkarılmıştır. Anketin Croanbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,75'tir. Sonuç itibarıyla anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı dört soru, ikinci bölümde 20 maddeden oluşan 5'li Likert türünde (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) hazırlanmış kapalı uçlu maddeler yer almaktadır. Son bölümde ise iki adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Hazırlanan anket formu uygulamaya geçmeden önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 27.05.2022 tarihinde 2022-548 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Veri toplama sürecinde anket, Google formlar üzerinden oluşturulup, çevrimiçi olarak Pardus kullanıcısı öğretmenlere ulaştırılmıştır. Çalışmaya katılmaya kabul eden 168 öğretmen anketi doldurarak dönüş sağlamıştır. Nicel veri analizinde betimsel istatistiklerden (n, %, $\bar{X}$, SS) yararlanılırken, açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır. Pardus'un olumlu ve olumsuz yanları iki ayrı tema olarak belirlenmiş ve verilen cevaplardan kodlar çıkarılmış, kodlar sıklığı ile beraber tablolaştırılarak sunulmuştur. Katılımcı cevapları Ö1, Ö2, ...kısaltması ile ifade edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin Pardus işletim sistemli akıllı tahtalara yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla oluşturulan anket maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular sunulmuştur. Tablo 2'de her maddeye ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Pardus İşletim Sistemli Akıllı Tahtalara Yönelik Görüşleri

Maddeler	$\bar{X}$	SS		1	2	3	4	5
1) Pardus'un arayüzünü ve tasarımını beğeniyorum.	3,20	1,20	<i>n</i>	16	27	47	62	16
			%	9,5	16,1	28	36,9	9,5
2) Pardus, kullanması kolay bir sistem.	2,98	1,22	<i>n</i>	25	35	42	50	16
			%	14,9	20,8	25	29,8	9,5
3) Okullarda Pardus'a geçildiği için memnunum.	2,60	1,35	<i>n</i>	52	29	34	39	14
			%	31	17,3	20,2	23,2	8,3
4) Pardus sayesinde derslerde daha fazla kaynak kullanabiliyorum.	2,39	1,28	<i>n</i>	58	34	39	26	11
			%	34,5	20,2	23,2	15,5	6,5
5) Pardus'un güvenli bir sistem olduğunu düşünüyorum.	3,60	1,10	<i>n</i>	10	14	45	62	37
			%	6	8,3	26,8	36,9	22
6) Pardus'un yerli üretim olmasını önemsiyorum.	4,22	1,05	<i>n</i>	4	11	21	40	92
			%	2,4	6,5	12,5	23,8	54,8
7) Pardus kullanımı ile ders işleyişimin daha etkili olduğunu düşünüyorum.	2,61	1,22	<i>n</i>	40	41	40	38	9
			%	23,8	24,4	23,8	22,6	5,4
8) Pardus'ta, dersimde ihtiyaç duyduğum içerik ve uygulamalara ulaşabiliyorum.	2,69	1,29	<i>n</i>	42	35	37	41	13
			%	25	20,8	22	24,4	7,7
9) Mevcut haliyle Pardus'un okullarda kullanmaya uygun olduğunu düşünüyorum.	2,68	1,27	<i>n</i>	39	42	35	40	12
			%	23,2	25	20,8	23,8	7,1
10) Pardus'un EBA'ya doğrudan erişim sağlamasının bir avantaj olduğunu düşünüyorum.	3,83	1,11	<i>n</i>	8	18	17	77	48
			%	4,8	10,7	10,1	45,8	28,6
11) Pardus'a virüs bulaşmamasından dolayı dosya ve zaman kaybını önlemesini önemsiyorum.	4,17	1,01	<i>n</i>	4	8	26	48	82
			%	2,4	4,8	15,5	28,6	48,8
12) Pardus, hızlı bir sistem.	3,46	1,10	<i>n</i>	12	18	45	67	26
			%	7,1	10,7	26,8	39,9	15,5
13) Pardus, etkileşimli tahtalarla ilgili yaşadığım sorunları azalttı.	2,67	1,27	<i>n</i>	37	45	38	33	15
			%	22	26,8	22,6	19,6	8,9
14) Pardus'ta bireysel masaüstü olmasını önemsiyorum.	3,97	1,14	<i>n</i>	8	10	33	45	72
			%	4,8	6	19,6	26,8	44,9
15) Pardus kullanırken pek çok sorunla karşılaşıyorum.	3,24	1,20	<i>n</i>	16	32	40	56	24
			%	9,5	19	23,8	33,3	14,3
16) Pardus'un yetersiz olduğunu düşünüyorum.	3,24	1,31	<i>n</i>	20	32	41	38	37
			%	11,9	19	24,4	22,6	22
17) Pardus'u kullanmanın zor olduğunu düşünüyorum.	3,18	1,23	<i>n</i>	14	42	40	43	29
			%	8,3	25	23,8	25,6	17,3
18) Önceden Windows'ta kullandığım uygulamaları Pardus'ta kullanamıyorum.	3,62	1,28	<i>n</i>	12	20	49	26	61
			%	7,1	11,9	29,2	15,5	39,3
19) Pardus kullanırken sorunla karşılaşınca sorunu çözemeyeceğim endişesi yaşıyorum.	3,39	1,28	<i>n</i>	16	25	49	33	45
			%	9,5	14,9	29,2	19,6	26,8
20) Microsoft Office programlarında hazırladığım belgelerin Pardus'ta farklı görünmesinden dolayı sorun yaşıyorum.	3,74	1,23	<i>n</i>	9	18	45	31	65
			%	5,4	10,7	26,8	18,5	38,7

1: Hiç Katılmıyorum; 2: Katılmıyorum; 3: Orta düzeyde katılıyorum; 4: Katılıyorum; 5: Tamamen Katılıyorum

Tablo 2’de görüldüğü üzere ankette yer alan ilk madde “Pardus’un arayüzünü ve tasarımını beğeniyorum.” maddesi olup puan ortalamasına göre ($\bar{X}= 3,20$) katılımcıların maddeye orta düzeyde katıldıkları söylenebilir. Benzer durum “Pardus, kullanması kolay bir sistem.” maddesi ($\bar{X}= 2,98$) için de geçerlidir. Her iki maddeye de katılımcıların orta düzeyde katılım gösterdikleri ifade edilebilir. İlk maddeye öğretmenlerin %36,9’u “katılıyorum”, %9,5’i “tamamen katılıyorum” biçiminde, ikinci maddeye %29,8’i “katılıyorum”, %9,5’i “tamamen katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. “Okullarda Pardus’a geçildiği için memnunuz.” maddesine ($\bar{X}=2,60$) katılımcıların düşük düzeyde görüş belirttiği söylenebilir. Katılımcıların %30,1’i bu maddeye “hiç katılmıyorum” %17,3’ü “katılmıyorum” yönünde fikir bildirmişlerdir. “Pardus sayesinde derslerde daha fazla materyal kullanabiliyorum.” maddesine ($\bar{X}=2,39$) de öğretmenler düşük düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmenlerin 34,5’ü hiç katılmadıklarını, %20,2’si katılmadıklarını belirtmişlerdir.

“Pardus’un güvenli bir sistem olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,60$) maddesine öğretmenler yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmenlerin %36,9’u bu maddeye “katılıyorum”, %22’si “tamamen katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde “Pardus’un yerli üretim olmasını önemsiyorum.” ($\bar{X}=4,22$) maddesine de öğretmenler yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Bu maddeye öğretmenlerin %23,8’i “katılıyorum”, %54,8’i “tamamen katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yüksek düzeyde olumlu görüş belirttiği; “Pardus’un EBA’ya doğrudan erişim sağlamasının bir avantaj olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}= 3,83$), “Pardus’a virüs bulaşmamasından dolayı dosya ve zaman kaybını önlemesini önemsiyorum.” ($\bar{X}= 4,17$), “Pardus, hızlı bir sistem.” ($\bar{X}= 3,46$), “Pardus’ta bireysel masaüstü olmasını önemsiyorum.” ($\bar{X}= 3,97$) maddelerinde öğretmenlerin çoğunluğu ya katıldıklarını ya da tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Pardus’un kullanımı ile ders işleyişimin daha etkili olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}=2,61$) maddesine öğretmenler düşük düzeyde katılmaktadırlar. Katılımcıların %23,8’i hiç katılmadıklarını, %24,4’ü katılmadıklarını ifade etmişlerdir. “Pardus’ta, dersimde ihtiyaç duyduğum içerik ve uygulamalara ulaşabiliyorum.” ($\bar{X}=2,69$), “Mevcut haliyle Pardus’un okullarda kullanmaya uygun olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}=2,68$), “Pardus, etkileşimli tahtalarla ilgili yaşadığım sorunları azalttı.” ($\bar{X}=2,67$) maddelerinin puan ortalamaları birbirine çok yakın olup öğretmenlerin yarıya yakını bu maddelere katılmadıklarını belirtmişlerdir.

“Pardus kullanırken pek çok sorunla karşılaşıyorum.” ($\bar{X}=3,24$) maddesine öğretmenlerin orta düzey katıldıkları söylenebilir. Öğretmenlerin %33,3’ü bu maddeye “katılıyorum”, %14,3’ü “tamamen katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde “Pardus’un yetersiz olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,24$) ve “Pardus kullanmanın zor olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}= 3,18$) maddelerine de öğretmenler orta düzeyde katılmaktadırlar. “Pardus’un yetersiz olduğunu düşünüyorum.” maddesine öğretmenlerin %22,6’sı “katılıyorum” ve %22’si “tamamen katılıyorum” yönünde; Pardus’un zorluğu konusunda öğretmenlerin %25,6’sı “katılıyorum”, %17,3’ü “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

“Önceden Windows’ta kullandığım uygulamaları Pardus’ta kullanamıyorum.”, “Microsoft Office programlarında hazırladığım belgelerin Pardus’ta farklı görünmesinden dolayı sorun yaşıyorum.” maddelerine öğretmenler yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmenlerin %39,3’ü “Önceden Windows’ta kullandığım uygulamaları Pardus’ta kullanamıyorum.” maddesine “tamamen katılıyorum”, %15,5’i “katılıyorum” biçiminde cevap vermişlerdir. “Microsoft Office programlarında hazırladığım belgelerin Pardus’ta farklı görünmesinden dolayı sorun yaşıyorum.” maddesine öğretmenlerin %38,7’si “tamamen katılıyorum”, %18,5’i “katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. “Pardus kullanırken sorunla karşılaştıkça sorunu çözemeyeceğim endişesi yaşıyorum.” maddesine de öğretmenlerin %19,6’sı “katılıyorum”, %26,8’i “tamamen katılıyorum” şeklinde cevap vermiş olup ortalama puanlarına göre bu maddeye yüksek düzeyde katılım gösterdikleri söylenebilir.

Açık uçlu sorulardan elde edilen bulguların analizi sonucunda Pardus işletim sisteminin olumlu yanları ve olumsuz yanları olmak üzere iki temada Tablo 3’te görülen kodlar elde edilmiştir. Pardus’un olumlu tarafları için dokuz kod ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında Pardus’un virüs sorunu olmaması sebebi ile güvenilir olduğunun düşünülmesi öne çıkmaktadır. Bunun yanında yerli üretim olması, ücretsiz olması, hızlı olması, açık kaynak kodlu bir işletim sistemi, Eba bağlantısının olması, sabit diskte çok yer kaplamaması, depolama alanının genişliği, arayüzünün daha esnek olması verilen yanıtlar arasındadır.

Pardus'un olumsuz yanları kapsamında 13 kod ortaya çıkmış olup bunlar arasında öne çıkan görüşler; Windows tabanlı (Adobe, Microsoft office, exe uzantılı dosyalar vs...) uygulamaların çalışmaması, kullanımının karmaşık ve zor olması, uygulama yükleme ve kullanım zorluğu, içerik eksikliği olmasıdır. Pardus'ta; exe uzantılı dosyaların açılmadığı, etkileşimli z kitapların açılmadığı, Microsoft Office programında hazırlanmış dosyaların Pardus'daki LibreOffice uygulamasında açıldığında ortaya çıkan kaymalar ve bozulmalar, Photoshop ve Adobe tasarım ürünleri ile yaşanan sorunlar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca; yaşanan sorunlara sınırlı çözümler sunulması, donması, arayüz zorluğu, güncellenmenin geç gelmesi, tak çalıştır donanımlarının düzgün çalışmaması, sık sık hata vermesi, kısa yollarla ilgili sorunlar, bağlantı sorunu olması belirtilen görüşler arasındadır.

Tablo 3. Pardus İşletim Sisteminin Olumlu ve Olumsuz Yanları

Pardus'un Olumlu Yanları	f	Pardus'un Olumsuz Yanları	f
Güvenilir olması (Virüs sorunu olmaması),	22	Windows tabanlı (Adobe, Microsoft office, exe uzantılı dosyalar, z kitaplar vs...) uygulamaların çalışmaması,	26
Yerli üretim,	16	Kullanımının karmaşık ve zor olması,	19
Ücretsiz,	15	Uygulama yükleme ve kullanım zorluğu,	15
Hızlı,	12	İçerik-uygulama eksikliği,	15
Açık kaynak kodlu bir işletim sistemi,	5	Yaşanan sorunlara sınırlı çözümler,	5
Eba bağlantısının olması,	7	Donması,	13
Sabit diskte çok yer kaplamaması,	2	Kullanımının yaygın olmaması,	11
Depolama alanının genişliği,	2	Güncellemelerin geç gelmesi,	3
Arayüzünün daha esnek olması.	2	Windows'a göre yavaş çalışması,	5
		Sık hata vermesi,	5
		Kısa yollarla ilgili sorunlar,	3
		Bağlantı sorunu olması,	3
		Tak çalıştır donanımlarının düzgün çalışmaması,	1

Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Açıkçası zorluk yaşamadım, yükleme olsun kullanım olsun bilgisayar kullanımına aşina biri için kolay, ancak yıllardır süregelen kullanım alışkanlığından dolayı ve alıştığımız programları kullanmadığımız için sıkıntı yaşıyoruz... Artısı sistemi yormadan verimli kullanıyor ve hızlı, eksileri ise arayüz zorluğu, uygulama eksikliği var, olan uygulamalarda ise kullanım zorluğu..." (Ö77)

"Yerli olması önemli ama Windows kadar kullanımı güzel değil. Windows'ta hazırladığım powerpoint sunuları Pardus'ta farklı görünüyor. Windows'ta bulunan powerpoint programı ile Pardus'un kullandığı programın uyuşması gerekli." (Ö95)

"Program kurarken sıkıntı yaşıyorum. Herhangi bir sorunda en kolay çözüm format atmak oluyor. Sorunu çözmeye çalışmak ve çözümünü bilen kişi bulmak daha zor..." (Ö78)

"Pardusun milli bir yazılım olması, virüs bulaşmaması, Pardus'ta birçok program yüklü oluyor, ücretsiz olması da bir avantaj. Ayrıca EBA ile bağlantısının olması da bir avantaj... Pardus'ta Adobe ile çalışan belgeleri açmak sıkıntılı olabiliyor. Ve ders içi oyunlarda oyunu çalıştıramayabiliyor. Bence biraz da Windows'a göre yavaş çalışıyor." (Ö63)

“Yerli, güvenli ve hızlı olması, virüs bulaşmaması artışı, eksisi ise henüz Windows’taki uygulamaların karşılığı yok...” (Ö94)

“Pardus’un milli, yerli yazılım olması, Windows işletim sistemine göre daha güvenli olması, bağımsız açık kaynak kodlu olmasını avantajları olarak söyleyebiliriz. Eksik yanları ise geliştirilmeye ve kararlı hale gelmesi için epey bir zamana ihtiyacı var.” (Ö83)

“... Uygulama eksikliği dezavantajı. Geliştirilebilir olması, yerli ve ücretsiz olması avantajları.” (Ö43)

“Pardus stabil ve güvenilir bir sistem, fakat pazara bakıldığında program ve uygulamalarda Windows hakimiyeti var birçok ürün ilk olarak Windows için geliştiriliyor.” (Ö22)

“Artıları virüs problemi olmaması, ücretsiz olması, açık kaynak kodlu yazılım olması. Eksileri Windows platformunda çalışan uygulamaların bazılarının çalışmaması...” (Ö49)

“Çoğu Windows uygulamalarını çalıştırmaması, evdeki bilgisayarda hazırlanan çalışmaların okulda kullanılamayacağı anlamına geliyor. Artısı ise bu işletim sisteminin sabit diskte çok yer kaplamaması.” (Ö53)

“Virüs bulaşmaması artı ama onun dışında tamamen yabancıyız... En basiti bir yazıcıyı kurarken bile çok zorluk yaşadım.” (Ö7)

“Bazı eğitim sitelerindeki içeriklerin çalışmaması. Tak çalıştır donanımların düzgün çalışmaması Webcam gibi...” (Ö8)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Pardus işletim sistemli akıllı tahtalara yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırmada anket maddelerine verilen cevaplar arasında en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Pardus işletim sisteminin yerli üretim olmasını önemsiyorum.” olduğu görülmektedir. Açık uçlu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgularda da öğretmenler Pardus’un olumlu yanları arasında yerli üretim olmasına ve güvenilir olmasına vurgu yapmışlardır. Buna göre öğretmenlerin Pardus işletim sisteminin yerli olmasını önemli gördükleri ve destekledikleri söylenebilir. Bu durum Cantürk’ün (2020) çalışmasında elde edilen, Pardus işletim sisteminin yerli yazılım olmasının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna benzerdir. Çavuş ve Kurt’un (2017) çalışmasında da yerli AKK kullanımı ve buna uygun yazılım geliştirme çabalarının, lisans maliyetlerinde tasarruf sağlayacağı, bilişim sektörünü canlandıracağı ve istihdam sağlayacağı yönünde faydaları olduğu dile getirilmiştir.

Pardus’un yerli üretim olması ile ilgili sonucu izleyen en yüksek ortalamaya sahip iki madde sıra ile “Pardus işletim sistemine virüs bulaşmamasından dolayı dosya ve zaman kaybını önlemesini önemsiyorum.” ve “Pardus’ta bireysel masaüstü olmasını önemsiyorum.” maddeleridir. Öğretmenlerin, Pardus işletim sistemine virüs bulaşmaması ve bireysel masaüstü sunmasını önemsemeleri güvenliğe önem verdiklerine işaret etmektedir. Elde edilen bu bulgular açık kaynak kodlu sistemlerin ve Pardus’un tercih edilmesinde önemli rol oynayan güvenlik yönüne ilişkin ulaşılan sonuçlar ile benzerdir (Aşıcı ve Zengin, 2021; Cantürk, 2020; Sarıkaya, 2019).

Pardus’un EBA’ya doğrudan erişim sağlaması da öğretmenler tarafından bir avantaj olarak algılanmaktadır. Cantürk (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir bulgu ortaya çıkmıştır. Bu avantajların yanında mevcut araştırmada Pardus’un hızlı bir sistem olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte açık uçlu soruya verilen cevaplarda Windows’a göre Pardus’un yavaş olduğunu düşünen az sayıda öğretmen bulunmaktadır. Bu bulgu da Cantürk’ün (2020) bulgularıyla örtüşmektedir.

Anket maddeleri arasında en düşük ortalamaya sahip ilk üç madde; “Pardus işletim sistemi sayesinde derslerde daha fazla kaynak kullanabiliyorum.”, “Okullarda Pardus işletim sistemine geçildiği için memnunum.”, “Pardus işletim sisteminin kullanımı ile ders işleyişimin daha etkili olduğunu düşünüyorum.” maddeleridir. Öğretmenlerin Pardus’a geçilmesinden ötürü memnun olmamaları açık uçlu soruya verilen yanıtlar da dikkate alındığında değişime uyum sağlayamamanın verdiği zorluk ve endişe sebebi olabilir. Pardus kullanımının karmaşık ve zor

olduğu bazı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. İlgili araştırmalarda da Pardus kullanıcılarının alışkanlıklarının ve değişime dirençlerinin Pardus kullanımı konusunda engel teşkil ettiği belirtilmektedir (Cantürk, 2020; Çavuş ve Kurt, 2017). Bunun yanında öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlar da memnuniyet düzeyini ve dersin etkili işlenmesi yönündeki düşüncelerini etkileyebilir. Öğretmenlerin çoğunluğu önceden Windows'ta kullandıkları uygulamaları Pardus'ta kullanamadığını, Microsoft Office programlarında hazırladıkları belgelerin Pardus'ta farklı görünmesinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Açık uçlu soruya verilen cevaplarda da öğretmenlerin Pardus'un eksileri arasında öne çıkan madde olarak gösterdikleri; Adobe, Microsoft Office, exe uzantılı dosyalar, z kitaplar vs. gibi Windows tabanlı uygulamaların çalışmamasıdır. Yine uygulama yükleme ve kullanım zorluğu yaşamaları da ortaya çıkan görüşler arasındadır. Öğretmenlerin kolayca ulaşabildikleri Windows tabanlı materyallerin Pardus'ta ya açılmaması ya da metinlerin, tabloların tasarım kaymaları ile bozularak açılması, daha önce Windows ortamında kullandıkları etkileşimli kitapların, exe uzantılı çalıştırılabilir dosyaların Pardus'a uyumlu olmaması ve yerine alternatif kaynakların bulunamaması öğretmenlerin kullandıkları kaynak çeşidini azaltmaktadır. Katılımcılar Pardus ile birlikte kullandıkları kaynakların azalmasından rahatsız olduklarını belirtmektedirler. Cantürk'ün (2020) ulaştığı sonuçlarda da öğretmenler, Office dosyalarını açma ve görüntüleme problem yaşadıklarını ve bazı programları açamadıklarını ifade etmişlerdir.

Ulaşılan bir başka sonuca göre öğretmenlerin yarıya yakını Pardus kullanırken sorunla karşılaşınca sorunu çözemeyecekleri endişesi yaşamaktadır. Bu endişe de yine öğretmenlerin Pardus'a yönelik olumsuz tutumlarını beslemektedir. Bu açıdan öğretmenlerin sorun yaşadıkları konularda teknik destek sağlanması önemli görülmektedir. Cantürk'ün (2020) çalışmasında da katılımcılar, Pardus işletim sisteminde karşılaşılan sorunların çözümü için; destek birimlerinin oluşturulmasını, Pardus geliştirme ekibinin genişletilmesini önermişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenler; Pardus işletim sisteminin yerli üretim olmasını önemsemektedir. Bireysel masaüstü imkanı sunması ve virüs bulaşımının az olması nedeniyle güvenilir algılandığı ve bunu öğretmenlerin önemseydiği görülmektedir. Bununla birlikte kullanım sürecinde yaşadıkları çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Bunlar arasında içerik ve materyal sorunu önemli bir yer tutmaktadır. Pardus işletim sisteminin geliştirilebilmesi, eğitsel kaynak sorununun giderilebilmesi ve yerli yazılım sektörünün gelişebilmesi için, MEB tarafından tüm illerde Pardus kullanımının zorunlu hale getirilmesi önerilebilir. İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Kocaeli, Adana gibi nüfus yoğunluğunun fazla olduğu illerde kullanım oranlarının çok düşük olduğu ve Pardus kullanımının zorunlu olmadığı göz önüne alındığında, Pardus'un üniversitelerde ve okullarda zorunlu hale getirilmesi, kullanıcı sayısını katlayarak artıracaktır. Böylece yazılım firmaları ve yayın evleri Pardus'a uyumlu içerik geliştirmek durumunda kalacaklardır. Ayrıca üniversitelerde Pardus ile tanışan öğretmen adaylarının mesleğe başladığında yabancılık çekmeyeceği öngörülebilir. Pardus işletim sisteminin ülke genelinde yaygınlaştırılması düşüncesi çeşitli çalışmalarda da dile getirilmektedir (Güneş, 2007; Sarıkaya, 2019; Zontul, 2009). Pardus kullanımının kamu kurumlarında yaygınlaşmasını öneren Güneş (2007), bu sayede ekonomide tasarruf sağlanacağını, korsan yazılım kullanımı oranlarının düşeceğini belirtmektedir.

Katılımcıların Pardus kullanımında en çok memnuniyetsizlik duyduğu diğer konu Windows tabanlı uygulama ve materyallerin Pardus'da çalışmaması veya tasarım bozuklukları ile kısıtlı halde çalışmasıdır. Kullanıcıların Windows'da alıştıkları uygulamaların Pardus'daki alternatiflerinin, aynı görevleri yapan Pardus'daki uygulamaların öğretmenlere tanıtılması, kullanım eğitimlerinin verilmesi gereklidir. Pardus'un kullanımıyla birlikte öğretmenlerin ihtiyaç duydukları materyal oluşturma, düzenleme, belge resim-video montaj ve düzenleme programları, programlama dilleri, derste kullanılan etkileşimli z-kitapların da Pardus'a uyumu sağlanmalı, sağlanamıyorsa da bunların yerine kullanabilecekleri alternatif uygulamalar öğretmenlere tanıtılmalıdır. Bu konuda TÜBİTAK ve MEB işbirliği yaparak öğretmenlere Pardus ve Pardus ortamında içerik geliştirebilecekleri uygulamaların kullanımı ile ilgili eğitimlerin verilmesi bu sorunun çözümüne katkı sağlayabilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda Pardus'un geliştirilmesi konusunda sunulan öneriler yanında sonraki araştırmalara yönelik olarak örneklem ile ilgili öneri sunulabilir. Bu çalışmada Pardus'u kullanan illerde görev yapan Pardus deneyimi olan öğretmenlere uygun örneklem ile ulaşılmıştır. Gelecek araştırmalarda seçkisiz örneklem yöntemleri kullanarak ve örneklem sayısı artırılarak daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Böylece eğitimde teknoloji kullanımının ve etkileşimli tahtalarda Pardus işletim sistemi kullanımının daha verimli ve nitelikli hale getirilmesine yardımcı olunabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
- Akyıldız, F. (2012). Kamu yönetiminde açık kaynak kodlu yazılımlar. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(1), 17-41.
- Aşıcı, E., ve Zengin, A. T. (2021). Özgür yazılım ve açık kaynağın güncel kullanımına örnekler ve durum incelenmesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 21-25.
- Bayrak, M., Karaman, A., ve Kurşun, E. (2014). Fatih Projesi kapsamında kullanılan LCD panelli etkileşimli tahtaların kullanılabilirlik problemlerinin tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 28-50.
- Cantürk, G. (2020). Etkileşimli tahtalarda açık kaynak kod tabanlı Pardon işletim sisteminin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çavuş, M. F., ve Kurt, H. S. (2017). Kamu kurumlarında açık kaynak kodlu yazılımların kullanımı. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 39-49.
- Çoklar, A. N., ve Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 48-61.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *2006-2010 Bilgi Toplumu Stratejisi*. 06.10.2022 tarihinde http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2014/04/Bilgi_Toplumu_Strateji_2006-2010.pdf adresinden erişilmiştir.
- Etkileşimli Tahta Arayüz Projesi. (2022). ETAP. 15.09.2022 tarihinde <https://tahta.etap.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Gündüz, H. (2019). *Açık kaynak kodlu yazılımların kamu kurumlarında kullanılabilirliğinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güneş, İ. (2007). Kamu kurumlarında açık kaynak kodlu yazılımların kullanılmasının ekonomik faydaları: Yerel yönetimler için pilot uygulama önerisi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi Yerel Ekonomiler Özel Sayısı*, 151-162.
- Kalkınma Bakanlığı. (2015). *Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı*. 10. 08. 2022 tarihinde <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2020/07/2015-2018-Bilgi-Toplumu-Stratejisi-ve-Eylem-Planı.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Keser, H., ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 8(6), 377-403.
- Linux Kullanıcıları Derneği. (1992). *Tarihçe*. 06.10.2022 tarihinde <https://www.lkd.org.tr/hakimizda/tarihce/> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Fatih Projesi*. 07.10.2022 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/ss.html> erişim sağlanmıştır.
- Özdaş, M. R. (2012). *Kamuda açık kaynak kodlu yazılım kullanımı*. Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı Bilgi Toplumu Dairesi Çalışma Raporu 4., Ankara.
- Pardon. (2022). *Pardon Tarihçe*. 06.09.2022 tarihinde <https://www.pardon.org.tr/pardon-tarihce/> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Pınar, M. A., ve Dönel Akgül, G. (2020). Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 52-65. doi: 10.30900/kafkasegt.658312

- Polat, S., ve Özcan, A. (2014). Akıllı tahta kullanımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 439-455.
- Sarıkaya, İ. (2019). *İşletmelerde milli ve açık kaynak kodlu bir işletim sistemi uygulama süreci; Pardus örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: Metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 121-159
<https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.492882>
- Tosuntaş, Ş. B., Çubukçu, Z., ve Beauchamp, G. (2020). Kara tahtadan etkileşimli tahtaya geçiş: Öğretmenlerin etkileşimli tahta kabul ve kullanımlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1720-1740.
- Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi. (2017). *Pardus yaygınlaşmaya devam ediyor*. 11.10.2022 tarihinde <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/pardus-yayginlasmaya-devam-ediyor> adresinden erişilmiştir.
- Wheeler, D. (2015). *Why Open Source Software / Free Software (OSS/FS, FLOSS, or FOSS)? Look at the Numbers!* 10.08.2022 tarihinde <https://dwheeler.com/oss/fs/why.html> adresinden erişilmiştir.
- Zontul, M. (2009). Ulusal işletim sistemimiz Pardus'un eğitim sistemimizde yaygınlaştırılması üzerine bir öneri. *Anadolu Bil Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 13, 61-66.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 25.03.20223	<i>Kabul:</i> 31.07.2023	<i>Yayın:</i> 30.08.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Aslan, K., & Kazancı-Tınmaz, A. (2022). Etkileşimli tahtalarda kullanılan Pardus işletim sistemine yönelik öğretmen görüşleri. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12(3), ss.1-11		

THE IMPORTANCE OF ONLINE WARM-UP ACTIVITIES

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI
Sinop University, The Faculty of Education
Department of Elementary Education
husakli@sinop.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-4307-2226>

Abstract

Undesirable situations such as war, pandemic and earthquake have shown us the importance of distance education. Warm-ups are the main phase of all performance activities. Warming up is an indispensable series of activities in art, sports and in all stages and fields of education. For the last three years, the world has been continuing online education programs such as Zoom and Google meet. The purpose of this study is to explain what warm-up is, to emphasize its importance, and to introduce ten warm-up activities that are considered useful and can be used online. Warm-up activities selected and tried according to sources are done before, in the middle and at the end of any performance. Most of the warm-up activities in the literature require physical participation. Warming up has benefits such as preparing the muscles, focusing attention, increasing motivation. There are several warm-up exercises that the expert can use in internet environments. In this study, ten warm-up activities that can be used in distance education are introduced. Educators, teachers, and other professionals should recognize the importance of warming up. Various warm-up activities should be developed especially to be able to use them in distance education. In addition, experimental studies should be conducted on the effectiveness of these warm-up activities carried out on the internet.

Key Words: Warm-up activities, ice breakers, online interactive programs.

ÇEVİRİMİÇİ ISINMA ETKİNLİKLERİNİN ÖNEMİ

Özet

Savaş, pandemi ve deprem gibi istenmeyen durumlar bize uzaktan eğitimin önemini ortaya koymuştur. Isınma hareketleri, tüm performans aktivitelerinin ana aşamasıdır. Sanatta, sporda ve eğitimin tüm basamaklarında ve alanlarında ısınma vazgeçilmez faaliyetler silsilesidir. Son üç yıldır dünya Zoom, Google meet gibi çevrimiçi eğitim programlarına devam ediyor. Bu çalışmanın amacı, ısınma nedir açıklamak, önemini belirtmek ve faydalı olduğu düşünülen ve online kullanılabilen on ısınma faaliyetini tanıtmaktır. Kaynaklara göre seçilen ve denenilen ısınma aktiviteleri herhangi bir performansın öncesinde, ortasında ve sonunda yapılır. Literatürde ısınma aktivitelerinin çoğu fiziksel katılım gerektirir. Isınmanın, kasları hazırlama, dikkat toplama, motivasyonu artırma gibi faydaları vardır. İnternet ortamlarında uzmanın kullanabileceği birkaç ısınma çalışması vardır. Bu çalışmada uzaktan eğitimlerde kullanılabilecek on ısınma faaliyeti tanıtılmıştır. Eğitimciler, öğretmenlerin ve diğer profesyoneller ısınmanın önemini farkına varmalıdır. Özellikle uzaktan eğitimlerde kullanabilmek için çeşitli ısınma etkinlikleri geliştirilmelidir. Ayrıca bunun için internet ortamında gerçekleştirilen bu ısınma etkinliklerinin etkinliğine yönelik deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Isınma aktiviteleri, Buz kırıcılar, Çevrimiçi interaktif programlar

INTRODUCTION

Warm-up is a term that is used in a wide range of contexts. International Gymnast and the British Journal of Sports Medicine both include an editorial titled "Warm Up" (Normile, 2008). Warm-up methods are always being developed and modified in physical education (Walte et al., 2011). In physiology, researchers are investigating whether a normal warm-up promotes tiredness and whether a shorter warm-up allows for better power production (Tomaras & MacIntosh, 2011). There is study in cardiac surgery exploring the influence of an exercise warm-up on heart recovery for wounded hearts (Tomai et al., 1996). The value of physical warm-ups is investigated and researched in strength and conditioning training (Sweet & Hagerman, 2001).

Warm-up activities are critical components of any sports or fitness training program. When it comes to preventing sports injuries, the value of an organized warm-up regimen cannot be overstated. A proper warm-up includes several critical components. These components, or elements, should all work together to prepare the individual for sports performance while also reducing the possibility of sports injury from physical exercise (Howie, & Bagnall, 2015).

There is study looking at the usefulness of a surgeon warming up before surgery by playing video games (Korkes et al., 2009). There is warm-up for the musical ear, for listening, and there is warm-up for vocal preparation in opera, choral music, or pop singing (Cetto, 2003; Gish et al., 2012). The idea of warm-up is employed in the study of history to analyze the connection of bystander nations to others' conflicts and battles, with the goal of determining whether spectator nations will warm-up to interfering (Marolda, 2011). Warm-up is a notion that is utilized widely in both astrophysics and chemistry (Hassel et al., 2011; Woodside, 1996).

A warm-up (in the context of physical activity and exercise) is any physical or mental activity that serves to prepare an individual for the rigors of their chosen sport or exercise. Solo musical instruments, as well as ensembles, have their unique methods of acclimating the musician to their music and instrument (Garcia, 2009). Warm-up is a fundamental notion in all forms of dance and is widely utilized to prepare for practice and performance, including more specialized forms such as ballet and improvisation (Diana, 2011; Franklin, 2003; Reeve, 2011). Warming up an audience is vital for live music, comedy, and television (McHenry, et al., 2009). Warm-up techniques for actors' voices, bodies, roles, and relationships within performing groups exist (McHenry et al., 2009). Storytelling is used to warm up in several venues, including public lectures and speeches, as well as education.

Warming up before any physical exercise has a lot of advantages, but the main goal is to prepare the body and mind for rigorous action. It accomplishes this in part by raising the body's core temperature while simultaneously raising the body's muscular temperature. By raising muscle temperature, you aid in the development of loose, supple, and malleable muscles (Walker, 2022).

An efficient warm-up also increases both your heart rate and your breathing rate. This improves blood flow, which enhances oxygen and nutrition supply to working muscles. The warm-up begins in the neck, continues with the shoulders, arms, hands. After warming up the abdominal area, the legs and feet are warmed up. If there is no effective warm-up in sports, injuries are inevitable (Normile, 2008).

All of this aids in the preparation of the muscles, tendons, and joints for more rigorous activities. Although many reasons can be given for warming up, they generally fall into two categories: 1. To maximize subsequent performance, 2. To reduce the risk of injury (Jeffreys, 2019).

For warm-ups, group facilitation has its own word, "icebreaker" (West, 1997). Warm-up techniques are used in a variety of psychotherapies, including psychotherapy with children, group counseling, the use of art, play, dance, and other kinds of art, and psychodrama (Dayton, 1990; Guyer & Matthews, 1981; Lowenstein, 2010; Moreno, 1956; Nylund, 2000; Wilkins, 1995, 1999; Xia & Grant, 2009; Yalom, 2005). Dramatherapy, which is closely related to psychodrama, also uses warm-up techniques for people and groups (Emunah, 1994). Similarly, in rehearsals and performance preparation of people, their relationships, and the ensemble, as well as in performances, playback theatre utilizes a warm-up technique to aid the audience in becoming engaged with the actors (Dennis, 2004).

These examples show the popularity of the notion of warm-up in a variety of contexts, including, but not limited to, psychodrama. The notion is used to regions that relate to the preparation of muscles (in fingers, legs, and arms), nerves (reaction time), membranes (voice chords), organs (lungs and heart), or ligaments (in arms and legs) for some form of exertion. Ballet artists, for example, may spend more time on warm-up than on performance, with warm-up accounting for up to 25% of practice time (Williams, 2011). Warm-up is a notion utilized by singers, dramatists, and public speakers to prepare the larynx and vocal chords for performance (Chekhov, 2002).

Similarly, musicians prepare their fingers, lungs, and bodies for concerts. Warm-up is also used in theater as part of an actor's preparation for embarking on a certain character: getting 'into role'. Warm-up activities are frequently utilized in an acting ensemble to build a relationship between the members as well as a sense of liveliness or flexibility (Mohler, 2012). A warm-up act is frequently included in most live music and comedy presentations. Levine (2011), for example, outlines his professional position of performing audience warm-ups for live TV broadcasts.

Moreno Moreno's work demonstrates that he used the phrase "warm-up" in four separate contexts: Warm-up is a procedure applied to groups of people to develop a specific degree of energy or spontaneity that would allow them to interact cooperatively with the group leader and with one another. 2. The group warm-up state: Warming up as a heuristic for determining or gauging a group's preparation or amount of spontaneity. 3. The individual warm-up process: Warm-up as a procedure used to or by a person to prepare them, in some specific fashion, or in reaction to a context. 4. Warm-up as a heuristic for determining or quantifying an individual's complete state of functioning, or state of being, at a point in time, in a context (Howie, & Bagnall, 2015).

In this study, warm up and icebreakers were investigated. What is the meaning of warm up and icebreakers? What is the significance of warm-ups and icebreaker games? What are some sample for warm up and icebreakers?

Warm-ups and icebreaker activities should be done before a meeting, workshop, training, or coaching for three major reasons: Warm-ups, particularly icebreakers, before lengthier meetings or seminars assist individuals get in the correct mindset and enhance attention. Trust: It is important for a stronger relationship in your team if team members get to know each other before the meeting. This enhances team communication and trust. Productivity: Using virtual warm-ups fosters a more open and trustworthy workplace, resulting in more efficient, creative, and productive work outcomes (Howie, & Bagnall, 2015).

Warm-up and icebreaker games are what they sound like. So, they can be use interchangeable. But in general, warm up requires more time than icebreakers. Both can be called energizer (West, 1997).

Warm-up activities

A warm-up game is one that gets you ready for a meeting, workshop, training, or event. It is a brief practice or demonstration of the action. Effective and pleasurable remote cooperation is critical during a pandemic. Warm-ups are especially useful for virtual interactions where participants cannot physically connect with one another. They add a human touch to online encounters (Heinonen, 2009).

Icebreaker

Students can get to know one another during icebreakers, an introductory activity. They assist in establishing the mood for the lesson or activity unit. Students are given an assignment as part of an icebreaker to assist them learn how to share information with others and develop a good learning group (Heinonen, 2009).

Online meeting programs

Zoom is a communications platform that connects individuals via video, audio, phone, and chat. Zoom requires an internet connection and a compatible device. Most first-time users will wish to create an account and download the Zoom Client for Meetings. If you can't (or don't want to) utilize Zoom, the top Zoom alternatives can meet your video calling and conferencing demands. Many video chat users hunt for Zoom alternatives because of security and privacy concerns, but they may also desire capabilities that Zoom does not provide or simply want to try something new (Joseph, 2020).

During the epidemic, millions of individuals utilized Zoom, one of the top video chat applications and video conferencing software solutions, during the previous several years. Other video chatting providers, including as Google Meet, Microsoft Teams, and Skype, have added new features and capabilities on a regular basis to stay up with Zoom. Here are our top picks for the best Zoom alternatives for your video conferencing requirements. The most well-known and extensively utilized Zoom alternative is Google Meet. Meet was originally exclusively available to paying G-suite clients, but in 2021, the firm introduced a free tier. You can make video conversations with up to 250 people, provide presentations, and record meetings that you can save to Drive. You may also simply provide a meeting link to people outside of your organization (Ross, 2021).

Meet now offers additional Zoom-like capabilities, such as a grid view, changeable backdrops, and amusing filters. Meet is now integrated with Gmail, allowing you to initiate a video chat directly from the left column of your email browser window. Google intends to make further improvements in the future. Paid users of Microsoft Teams may host video meetings for up to 300 participants. Teams, unlike Microsoft-owned Skype, provides typical video conferencing functionality such as screen sharing and the ability to record meetings. Teams is offered in two distinct Office 365 versions that also include Office applications, 1 TB of OneDrive storage, and other features. Teams also has a free edition, which has less functionality than the premium version. But you're in luck: Microsoft has launched a six-month free trial of paying plants to satisfy the pandemic's high demand (Ross, 2021).

Skype is a well-known and frequently used video chat program, and its new Skype Meet Now function is available to compete with Zoom. Meetings may accommodate up to 50 participants, and users no longer require an account to sign in, only a link. For additional information, see our Skype vs. Zoom comparison. There is a text

chat window, however Skype lacks the meeting management capabilities included in the other Zoom equivalents. However, it is free and may be accessed via the web, Windows, Mac, iOS, and Android. Facebook isn't one to relinquish digital turf, so Messenger Rooms expands its video chat choices. The new tool allows Facebook users to establish public or private video chatrooms for up to 50 individuals that may last indefinitely. In comparison, free Zoom calls can accommodate up to 100 people for 40 minutes. In an unprecedented step, Facebook is letting users who do not have accounts to join a Messenger Room through a link (Joseph, 2020).

Participants may utilize Facebook's augmented reality filters, which function similarly to Snapchat filters. Other elements might help to lighten gloomy spaces and enhance your look. Room calls are not encrypted end-to-end, but Facebook has stated that it would not listen in on any calls. And room creators have the ability to dismiss participants at any moment. Look exploring Discord as a free Zoom alternative. The communication software is popular among gamers, but anybody searching for encrypted chat, texting, and video calls may use it. Users create a dedicated "server" that may be arranged into rooms (similar to Slack) to hold video and text-based talks (Joseph, 2020).

Discord has also increased the maximum for Go Live video calls from ten to fifty members. In addition, the program is compatible with most web browsers, as well as Mac, Windows, Linux, iOS, and Android (Spadafora, 2022).

You can host end-to-end encrypted video meetings and calls for up to 100 individuals using the open-source video conferencing service. Participants do not need to sign up for a login; they may attend the meetings using web browsers, desktop applications, or mobile apps via a link or a dial-in. Zoho has also produced an useful comparison chart (opens in new tab) between their software and Zoom. Zoho Meeting provides a variety of meeting options, such as screen sharing, call recording, and moderator (you can mute participants, for example). Because the service is linked with Zoho's Office suite, you can effortlessly import documents, spreadsheets, and presentations. However, keep in mind that webinars have a distinct pricing structure, which may make it prohibitively expensive (Spadafora, 2022).

GoToMeeting, one of the earliest video conferencing services available, is a feature-rich Zoom rival. The entry-level package supports 150 participants, while the corporate plan supports up to 3,000. GoToMeeting has all of the expected features, such as the ability to record meetings and share your screen. It is also possible to have many meeting facilitators. Furthermore, the service is available on web browsers, Mac, PC, Linux, iOS, and Android (Spadafora, 2022).

METHOD

In this study, qualitative research model was used to obtain reliable information. In this study, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. In this study, document analysis was used as a stand-alone data collection method. In the humanities and social sciences, qualitative research is often employed in areas such as anthropology, sociology, education, health sciences, history, and so on (Bhandari, 2022).

Data sources

Within the scope of this study, books, articles and theses written between 1950-2023 on warm up activities were examined. In order to reach these documents, a literature search was made from sites such as Google Academic

and National Thesis Center. In this study, which was carried out by the method of document analysis, work was continued on 30 books, 100 articles, 50 theses and 30 booklets were examined.

Data analysis

In this study, descriptive analysis method was used in the analysis of the data obtained from the document review. In this method, data is interpreted according to previously determined themes. Themes are warm up, tele, online activities.

FINDINGS

Moreno (1956) says that warming opens the way to creativity and spontaneity. In the psychodrama scene in the form of a wedding cake that he designed, he would warm up the director, that is, himself, the protagonist, and the antagonist separately. Psychodrama is a medium par excellence for both identification and for differentiation. The first phase is termed the "warm-up" and consists of simple group procedures that enable the members to contact one another. They share their sense of being together as they become aware of their similarities and differences. Sub-grouping may be encouraged to highlight areas of similarities of interest, energy, or feeling. Differences between subgroups may then be compared with differences within sub-groups (Agazarian, 1993). We begin, therefore, with the action phase of the psychodrama and then examine the warm-up and the means of selection of the protagonist. The purpose of the warm-up is to prepare him for this juggling act. The warm-up, therefore, is indispensable as the initial technical requirement for a psychodramatic session. The warm-up is usually classified as specific and nonspecific. (Cukier, 2007).

The warm-up serves to produce an atmosphere of creative possibility. This first phase weaves a basket of safety from which the individual can begin to trust the director, the group, and the method of psychodrama. The warm-up can be used to absorb and undo a small range of the personality that may cause the individual distress, by including that aspect in a warming up process that has a wider range and involves larger areas of the body/mind (Karp et al., 2005).

The warm-up is what moves us toward action. Some warm-ups can lead toward positive, nourishing action, while other warm-ups might get us in trouble or cause us to go down a less-than helpful road. The warm-up describes the internal and external processes that both the protagonist and the group go through to ready themselves for actual roleplay. The protagonist's warm-up may have begun anywhere: in a previous group, on the way to therapy, in the hallway while encountering various group members or in the privacy of his own imagination. The warm-up allows the work to focus and flow smoothly. It can consist of a structured exercise, such as a locogram, spectrogram or social atom to name just a few, a guided imagery, a check-in, or a spontaneous occurrence in the group. (Dayton, 2005).

The warming up process of the subject to psychodramatic portrayal is stimulated by numerous techniques, only a few of which are mentioned here: self-presentation, soliloquy, projection, interpolation of resistance, reversal of roles, double ego, mirror, auxiliary world, realization, and psycho-chemical techniques (Moreno & Fox, 2008). In a way, each of the terms is self-defining; thus warm-up is about preparing, getting ready, toning up as individuals and as a group; enactment is the phase in which the protagonist, through action, tells a story, experiments, addresses an issue; and sharing is a coming together of the group in such a way as to give expression to common experiences and emotions (Wilkins, 1999).

Holmes (1991) identifies three 'significant functions' of the warm-up stage. These are: 1 To stimulate the creativity and spontaneity of group members. 2 To facilitate interactions within the group, increasing a sense of trust and belonging. 3 To help members focus on personal issues which they may wish to address through psychodrama. Blatner (1997: 47) distinguishes between undirected and directed warm-ups. Checking in is an example of the former, as is an encounter session and, in groups who know each other well, this opportunity to talk together, share feelings, laugh, joke, cry, complain and argue is often enough to warm a group up to action.

Moreno (1994), explaining the potency of a psychodrama warm-up in comparison to talk therapy" alone states, engagement in overt bodily activity vastly increases the protagonist's affective involvement in the subject matter. Properly warmed-up, we can focus our attention on the relationship with the other person, embodied in a living person in front of us, or in a professional problem we are dealing with. Warmed-up, we are aware of the situation, we can think and feel, reason, and comprehend, feel angry or cheerful, make choices and decisions, recognize the best course of action for ourselves and others (Djuric et al., 2006).

As a result of strict examination of all relevant resources, online warm-up activities are listed below.

Guess where I'm from

The goal of this game is to figure out where all of the participants are from. To get started, draw a map on the whiteboard. Everyone should now take a selfie or submit a photo of themselves.

Following that, participants must guess which nation, region, or city the visitors are from. As soon as you know where a person is from, draw a line to the destination on the whiteboard or transfer the individual's photo onto the map. The image below depicts how we utilized the "Guess where I came from" ice breaker activity in our most recent meeting with callboard.



Image 1 Guess where I come from

Find ten objects that have ten things in common

The icebreaker game is beneficial for larger firms and seminars when individuals are meeting for the first time. You may hold a virtual gathering to encourage people to get to know each other better. Separate the crowd into groups. Make sure that no close coworkers or friends are in the same group. Ask the groups to come up with 8-10 things they all share in common and draw drawings of them on the online whiteboard. You may discover that

several participants have visited Budapest, or that many of the group members enjoy the same foods or use the same digital tools.

Special abilities

Prepare an empty canvas with parts before beginning this icebreaker game. Each participant will fill in the blanks with the appropriate responses.

Now you start asking questions concerning exceptional abilities, such as:

"Do you have any unique abilities or superpowers?"

"What is the most important contribution you provide to the team?"

Participants upload images, movies, photographs, or sticky notes to the online whiteboard to demonstrate their unique abilities.

Images from the past

The game is quite popular all over the world, not just for team building or online activities, but also for weddings and other major events.

Preparation: Before the event, each participant must email the moderator an old photo from their life (from infancy to puberty). The moderator pastes all images onto the online whiteboard.

The moderator starts the clock at 2 minutes (possibly more depending on the participants). During this time, participants should add sticky notes to the online whiteboard and guess who is shown in each photo.

Following that, each participant will tell, one by one, who is on which photo and what wonderful recollections are related with it. You may also make it with photos of your business desk, desktop, pets, and other things.

Two truths and a lie

This is a basic global project that I enjoy doing on the first day of school. It's wonderful because it doesn't involve much preparation, it's simple, and it gets your students talking to one other. Instead of you simply explaining yourself, they have to engage in some dialogue and come up with answers for themselves, so your first session isn't just a lecture. Is this a hands-on lesson? As a result, the game is relatively simple. In a normal class situation, I merely give you three facts about myself, two of which will be true and one of which will be a lie. After I finished delivering the three things, I'd have the kids discuss it with one another and attempt to come up with one response that they could all agree on as to which one is a lie and why. Because this isn't a class, and I'm not going anywhere. I'd want you to submit your guesses in the comments area someplace below here. Steve will do the same when I finish. As I previously stated, this is a fairly simple game that you will like. Do your pupils enjoy it? It's also a terrific technique to make your first class participatory rather than just a lecture. So here are three facts about myself. Oh, number one. I am a Turkey who was born just outside of Afyon. Number two. My favorite cuisine is lasagna, and I am married with two children, ages two and four. Hulya is the name of my oldest son, and Inci is the name of my younger kid. So, which two of those were true and which one was a lie? Please put your predictions in the comments below, and I'll forward this one to Steven Japan, wherever he is.

Three desires

When working remotely, discussing aspirations and dreams is a wonderful way to improve communication. Participants in this virtual game are invited to choose three desires and debate them as a group. The electronic whiteboard collaboard is an excellent choice for this. You can ask folks to share a photo or video of their desires or dreams.

The Funeral

During this exercise, you inform the team that they are attending each other's funerals today. Tell them that everyone will prepare a pleasant speech for everyone else's funeral. Allow them 10 minutes to prepare their speech. Now you indicate to a person who will sit in a chair in front of the gathering, and each individual gives his speech one by one, as if he is at the funeral of the person sitting in the chair. In this situation, someone says: We're all here for John's funeral. John was a wonderful person. He was always willing to help people. I recall when I was brand new to this work and didn't know anyone. John was really helpful and made me feel at ease. We shall all miss him terribly. Continue until everyone has finished reading their remarks on John. Now the next person will sit in the chair, and everyone will read their statement on this individual in the same manner. Continue until everyone has sat in the chair at least once. Give everyone 10 minutes to create a speech for themselves to say at their own funeral. In this scenario, someone says: Sarah, you've worked so hard your whole life. You were always there for others, which caused you to lose sight of yourself in recent years. I'm so glad you traveled throughout the world when you were young. Even if you had doubts about yourself, you were a very dependable and affectionate mother for your children. The following individual will do the same thing. Continue until everyone has delivered a speech at their own funeral.

Never have I ever

Everyone on the squad is at home throughout the workout. They're all linked together using video call software such as Zoom or Skype. Everyone on the team will come up with a topic on which he wants to learn more about the other team members. Consider traveling. Now, everyone comes up with five lines related to a topic, beginning with the words, never have I ever, and if the statement does not apply to someone, that person will now place a finger down. For example, I have never visited Europe. In this situation, those who did travel to Europe raised a finger. I've never gone to a nation where everyone speaks a different language. I've never traveled to a nation where the temperature exceeds 100 degrees Fahrenheit. I've never flown in an airplane. I've never visited a Southeast Asian nation. The person with the most fingers down will now be the one to ask five topic-related questions. The game will proceed in the same manner. Continue until everyone has asked these questions.

What's missing

This team exercise will be conducted digitally. Everyone on the squad is at home throughout the workout. Before this exercise, you inform the team that each individual will decorate the background behind him in such a manner that there are many things visible to view on the screen. Now the game begins, and you instruct everyone to recall as many details as possible of all the background they see on the screen. Inform them that they are not permitted to take screenshots of all stops sharing their devices after 2 minutes, and now each individual changes 5 items on his backdrop. When someone has finished altering the stuff in his backdrop, he switches on his camera again; once everyone has switched on their cameras, they will all try to view what is in the other person's

background. What has changed, after 5 minutes, you select a person, and everyone types in the chat box what they believe he has altered in his background. You go over all of the recommendations and award the most accurate one a point. This is the individual to whom the others will now put in the chat box what they believe he modified in his background. Continue until everyone has entered what they believe he modified in his background. The player with the most points wins the game.

he emotic on the game

During the exercise, everyone in the team is at home and is connected to one another via video conference software such as Zoom or Skype. Everyone provides the trainer a personalized message with 5 emotional firearms that he believes reflect him. It might be anything; perhaps someone picks a laughing face, which he adores, or a book, which he enjoys reading. After everyone has sent their emoticons, the trainer types 5 emotticons of a first random individual in a group chat without revealing the rest of the group who these emoticons belong to. The trainer calls out a random person's name who will tell who he believes these emoticons belong to and why, for example, someone says, I believe these emoticons belong to Jack. He's such a hard worker, thus I believe he picked the hard icon to represent him. The airplane represents his love of travel. He has a great sense of humor, which is why I believe he picked a laughing face. I believe he selected the fire symbol to represent his enthusiasm, and the cat to represent his love of animals. Now the person who truly owns the emoticons exposes himself; in this case, it wasn't Jack, but Paul. Paul now explains why he picked these emoticons, I chose the hard because I love you all a lot the aircraft because I like to travel the laughing face because I frequently get the laughs at inappropriate situations. I selected the fire sign because I enjoy sitting by my fireplace at home, and the cat symbol since I am frightened of cats. Now the trainer places the emotticons of the next random person in the chat box, and Paul will cast them to the appropriate individual. Continue in this manner until everyone has determined to whom the emoticons belong (Otten, 2020).

The wishing well

The participants will stand in a circle during the workout. To begin the practice, tell them they are standing in front of a wishing well. Because there is no actual wishing well, you instruct the team to assume they are standing around one. You inform the group that you will point to a person who will speak into the wishing well about what he desires to change about the team. Every individual who agrees with the improvement will echo the message. Allow each member a minute to consider what he wants to improve about the team. You now point to a random participant who will lower his head before the wishing well and loudly say what he wishes to improve about the squad.

Everyone who agrees with the improvement repeats his request once he has expressed it. It will sound like an echo returning from the wishing well in this manner. Inform them that the individual who made the request does not repeat his own wish. If several individuals share the same request and agree with the improvement they just heard, the wishing well will emit a loud echo. If fewer individuals share the same want, the echo will be quieter since fewer people in the circle will repeat the wish. It's possible that no one in the circle will agree. In this situation, there will be no echo from the wishing well.

Following the first person's wish into the well, the person standing on his left side makes a wish for team progress. Similarly, he announces his wish into the well.

Again, each individual who agrees with the request repeats it aloud, resulting in an echo from the well. The wish with the loudest echo wins and will be utilized to play the following round. In the second round, you ask the group to come up with ways to fulfill the winning request from the previous round. Allow the group a minute to brainstorm a solution to the problem. You now direct your attention to the first individual who announces his notion into the wishing well. Everyone who thinks it's a nice idea, just like in the previous round, repeats it like an echo returning from the wishing well. If a large number of people agree that it is a good idea, a loud echo will be heard from the well. If only a few individuals agree, a quieter echo will emerge from the well. After the first person has proclaimed his proposal into the well, the person standing on his left side will do the same. Again, those who believe it is a good idea will reiterate the notion. Continue until everyone has thrown their coins into the wishing well. The concept with the loudest echo wins and may be implemented to make the desire with the loudest echo come true (Otten, 2020: 373).

Virtual team building

Building a Virtual Team Everyone on the squad is at home throughout the workout. They are all linked together using video call software such as Zoom or Skype. Check if they are logged in on a laptop, smartphone, or tablet that they can move around with. During the activity, each individual will stroll about their house like a tour guide, presenting the items they wish the others to see. The one who believes it is about to begin. In this scenario, he says: Okay, this is where I reside. This is my living space. This is my personal fave. It's a sald lamp. I acquired it ten years ago at a market in Cankiri Turkey and I adore how the light creates a painting on the ceiling. This is a refile-shaped walking stick that I purchased in Kastamonu Devrek around three years ago. Others are welcome to make comments and ask questions about what is being displayed or new things they observe. For example, someone may inquire about the small Buddha statue over there. This is a soldier, not a man, that I purchased in Canakkale, I believe four years ago in Abide. I also like how realistic it appears. What does he keep in his study room? That's a Luletesi pipe, and I adore how it absorbs light when placed next to a lamp. Display your penthouse to us! Okay, here is my penthouse. This is the view from outside, and the photos are all mine from across the world. This is the city of Afyon. This is Eskisehir, not the Sinop. Polish, Italian, and Spain are all represented. After about five minutes, a new volunteer will give him a tour of his residence. Continue until everyone has given a tour for around five minutes and everyone has had a chance to see each other's homes.

Herman Otten introduces one hundred and one activities in his 101 team exercises to improve communication and Cooperation pressed at 2020. He also developed You Tube channel (Otten, 2016) and introduces his activities visual. With his e mail he offers that those activities can turn into online activities (2022).

Figure 1 Tele Warm Up Activities

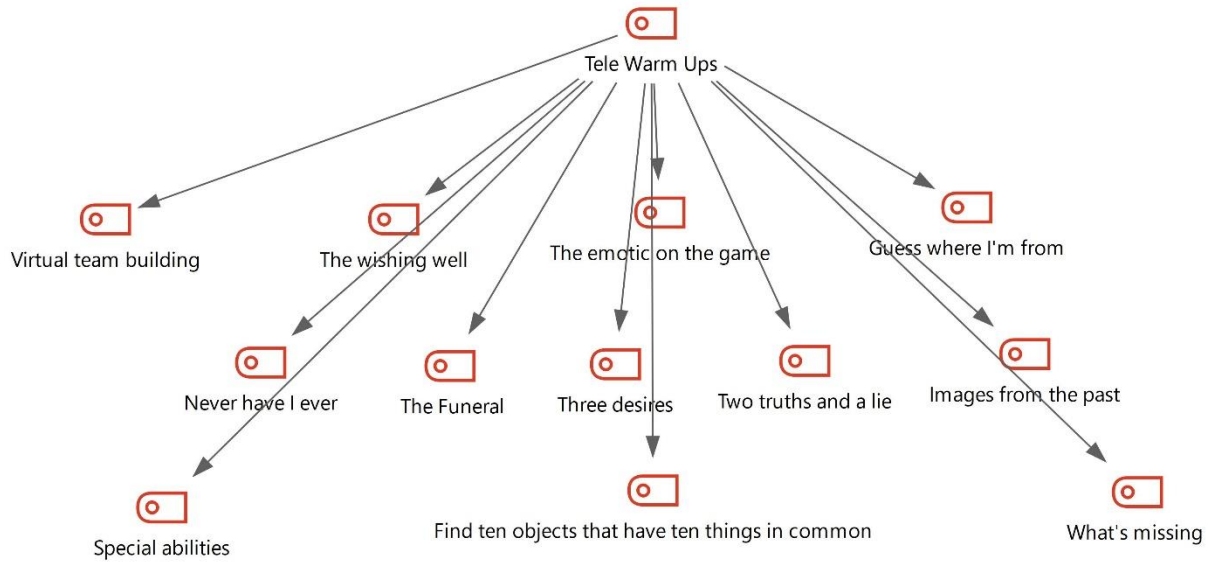
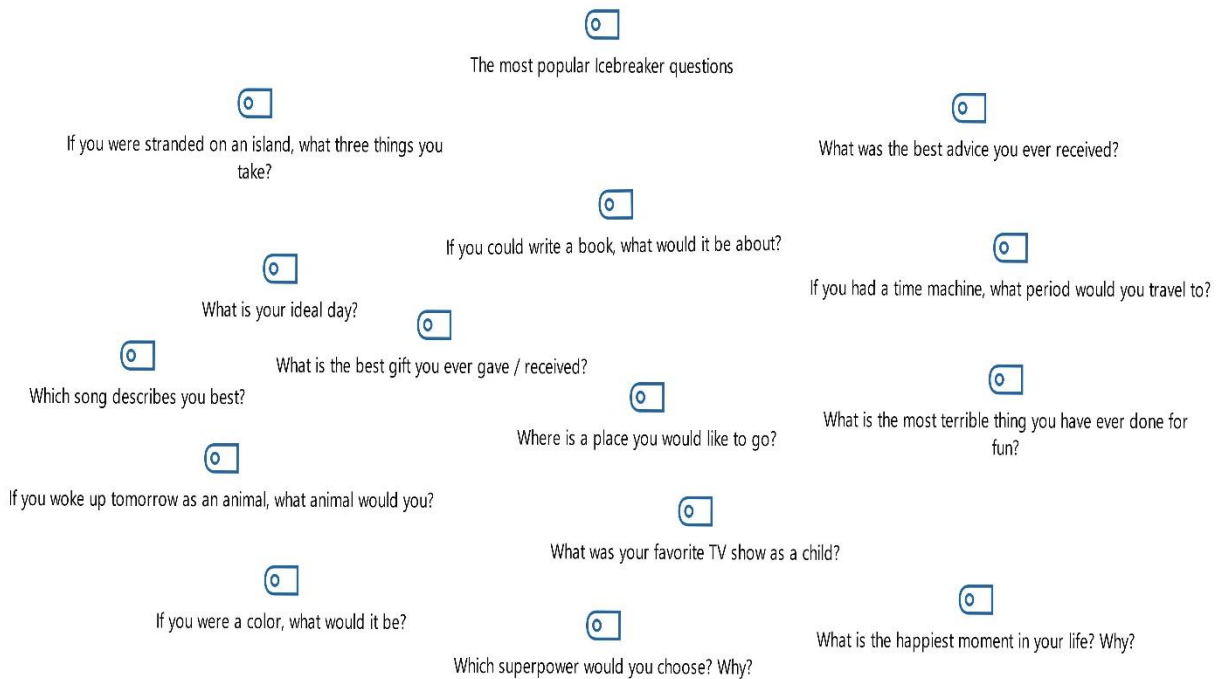


Figure 1 illustrates twelve warm up activities that can be applicable in online settings.

Figure 2 Icebreaking Questions



Fourteen the most popular icebreaker questions demonstrating in Figure 2.

CONCLUSION

Warming up is seen in sports, arts, and all stages of education (Jeffreys, 2019; Levine, 2011; Lowenstein, 2010; Reeve, 2011; Otten, 2020). Warm-up is an indispensable stage of performance-based activities. Moreno (1956), the founder of psychodrama, suggested warming the manager, protagonist and antagonist. According to him, warming up increases creativity and spontaneity. In general, warming leads to cognitive, affective and behavioral preparation in the participant, facilitating the mutual aid process by creating group awareness (Blatner, 1997; Karp et al., 2005; Dayton, 2005; Djuric et al., 2006)

Basically, warm-up work takes place in all stage activities. Since the warm-up exercises in drama are also used in other performing arts. The warm-up exercises that will be explained here will also be used in other activities, so only drama warm-up exercises will be included.

The warm-up is the most basic stage of the drama. In all sources, warming up took the first place in drama sessions (Uşaklı, 2014). Warming up, drama participant both psychologically to become ready to participate in drama activities in terms of physiological, cognitive, emotional, and psychomotor skills. Warming up is related to the level of readiness of the participant. A participant who is not sufficiently warmed up will be reluctant to drama, will resist and will not be able to comprehend the activities. Warming up is to warm up the muscles and vocal cords and increase motivation. The warm-up work, which starts with slow steps in the room, can be completed with the camel and dwarf game, which people of all ages like to participate in and can do as much as they can.

The most comprehensive study on warming Psychodramatist Deniz Altınay's book "Psychodrama and Warm Up Games". The researcher continues his work, which he started with 300 warm-up games, with 600 warm-up games (Altınay, 2003). This study, which was prepared mainly for psychodrama sessions, was grouped into mechanically unifying and dissecting participants.

School and Warm-up: All the activities that take place between a student's waking up in the morning to go to school and teaching the lesson are the warm-up exercises that provide motivation. There is a big difference in warming up between the mother's saying, "Come on, baby, wake up, it's morning" with a smile, and "Wake up, you'll be late for school now" in a loud voice. The presence of symbols in the child's room with good memories about the school and class (such as a photo from outside the school or inside the classroom, the text "I love my school, I love my friends, I study my studies") can be stimuli that initiate the warming. Looking at the school bag prepared in the evening is again an attempt to warm up. In the past, children's walking to school, nowadays, mostly by parents' private vehicles or by bus, is a situation that prevents physical warming. At the very least, it would be beneficial for the parents or the busses to leave the children at a distance of at least 500 meters instead of dropping them off too close to the school, in terms of physical warming (Uşaklı, 2014).

Basic Warm-up Activities: Physical warm-ups are the beginning of all warm-ups. Starting to walk quietly in the drama room and increasing the tempo after walking for a minute or two can be easily applied before the transitional stages in all kinds of drama works. Warm-up exercises done in order from head to toes in physical education and sports classes are very effective exercises. "You have the hand" or "I have the hand", "I sell oil" games are games that can be played easily in the school environment and provide physical warming and attention.

Sound warm-ups are a must-have in all sound-related performing arts. The warm-ups before speaking and singing are given in detail in the section on diction. In these studies, the main activities are the vocalization exercises in which the lips and diaphragm are active, such as the pronunciation of the tamrins “na ha ha”, “him hm hm hmmm”.

The warm-up is for attention. Warm-ups in drama studies should be related to themes. The warm-ups to be made in the social studies course in secondary schools in the treatment of human rights with drama should primarily be based on physical strength.

We walk silently through the space (room, classroom). Two minutes later we picked up our pace a little. A minute later we got a little faster. After another minute of walking, we returned our pace to normal. We keep walking, looking into our eyes. (Let's be quiet, let's not talk and laugh with each other.) We greet with a slight nod. Let's try to make eye contact. We say hello, this time by walking for another minute, again making eye contact and bowing our heads slightly. We stop after we say hello to everyone.

Is warming up, especially noun exercises, unnecessary in drama classes? Is it time anxiety when a child in the third and fourth grade of primary school meets by doing name exercises? Do the children already know each other's names?

Well, think of an instruction given in the first lesson, or the term that will be used in this book in general (English session) by saying, "Come on, you are recreating a family atmosphere, father and mother are sitting at the dinner table talking while waiting for their children to arrive...". How many participants will immediately comply with this directive? Theater and drama studies are not like an ordinary classroom environment. Participants are in a constant perception of the scene. Even if the participants have known each other for years, shyness, reluctance and not doing are possible situations. That's why warming up is necessary. Also see the feel-good book about the importance of names.

Warming up provides attention, increases motivation, creates a transitional environment. Transition media are warm-up exercises between themes in drama sessions. The most basic warm-up at the beginning of each session or between each theme is to walk quietly in the classroom, room environment!

In 2023, there was a big earthquake in Turkey on February 6th. Distance education is carried out due to the deaths, injuries of thousands of people and the destruction of all buildings, especially since dormitories in universities are given to earthquake victims. There is always a need for distance education, as in the Covid19 pandemic. Education is provided by motivation. One of the ways to increase motivation in students is warm-up games. In this study, online warm-up games were evaluated. Experimental studies on the efficiency of online warm-up games are needed in future studies.

REFERENCES

- Agazarian, Y. (1993). "A Theory of Living Human Systems and the Practice of Systems-Centred Psychotherapy." Special presentation at the Thirty-Seventh Annual Meeting of the American Group Psychotherapy Association.
- Altınay, D. (2003). *Psikodrama Grup Psikoterapisi 400 Isınma Oyunu ve Yardımcı Teknik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bhandari, P. (October 10, 2022). What Is Qualitative Research? | Methods & Examples. Scribbr. Retrieved October 15, 2022, from <https://www.scribbr.com/methodology/qualitative-research/>
- Blatner, A. (1997). *Acting-in: Practical Applications of Psychodramatic Methods*, 3rd edn. London: Free Association Books.
- Cetto, E. (2003). Aural theory training in the choral warm-up: A warm-up curriculum. *Choral Journal*, 43(10), 19–25.
- Chekhov, M. (2002). *To the Actor: On the Technique of Acting*, New York: Routledge.
- Cukier, R. (2007). *Bipersonal Psychodrama*. London: Lulu.
- Dayton, T. (1990). *Drama games: Techniques for self-development*. Florida: Health Communications.
- Dayton, T. (2005) *The living stage: A step-by-step guide to psychodrama, sociometry, and experiential group psychotherapy*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.
- Densley, T. (2004). Warming up to spontaneity and creativity: developing the schoolleader. *Australian and Aotearoa New Zealand Psychodrama Association Journal*, 12,6–24.
- Diana, J. (2011). A winning warm-up. *Dance Teacher*, 33(11), 80–82.
- Djuric, Z., Tomic, M. & Veljkovic, J. (2006). *Psychodrama a beginner's guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Emunah, R. (1994). *Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance*. New York: Brunner-Routledge.
- Franklin, E. (2003). *Conditioning for dance*. USA: Human Kinetics.
- Garcia, A. (2009). The warm up. *ITA Journal*, 37(4), 16–20.
- Gish, A., Kunduk, M., Sims, L., & McWhorter, A. J. (2012). Vocal warm-up practices and perceptions in vocalists: A pilot survey. *Journal of Voice*, 26(1), e1–e10.
- Guyer, C. G., & Matthews, C. O. (1981). Nonverbal warm-up exercises with adolescents: Effects on group counseling. *Small Group Research*, 12(1), 55–67. <http://dx.doi.org/10.1177/104649648101200104>
- Hassel, G. E., Harada, N., & Herbst, E. (2011). Carbon-chain species in warm-up models. *Astrophysical Journal*, 743(2), 182–193. <http://dx.doi.org/10.1088/0004-637x/743/2/182>
- Heinonen, R. (2009). *ECYC GAME BOOK Teambuilding games, energizers and icebreakers from Youth Clubs around Europe*, Helsinki: European Confederation of Youth Clubs (ECYC).
- Holmes, P. (1991). *Classical psychodrama: an overview*. In P. Holmes and M. Karp (eds), *Psychodrama: Inspiration and Technique*. London: Routledge.
- Howie P., Bagnall R. 2015. "The Transmogrification of Warm-up: From Drama to Psychodrama." *The Arts in Psychotherapy* 44:35–44.
- Jeffreys, I. (2019). *The warm-up : maximize performance and improve long-term athletic development*. Champaign: Human Kinetics.
- Joseph, B. (2020). *Google Classroom & Zoom Meeting for Beginners*. New York: Lucrative Business Ideas Series
- Icebreaker games to warm up* (no date) *Collaboard*. Available at: <https://www.collaboard.app/warm-up-and-ice-breaker-games-to-play-with-online-whiteboard> (Accessed: February 6, 2023).
- Karp, M., Moreno, Z.T. and Sprague, K. (2005). *The Handbook of Psychodrama: Illustrated by Ken Sprague with original drawings from Psychodrama Sessions*. London: Routledge.
- Korkes, F., Wroclawski, M. L., Tavares, A., Neto, O., Tobias-Machado, M., Pompeo, A. C.L., et al. (2009). Video game as a preoperative warm-up for laparoscopic surgery. *Einstein*, 7(4), 462–464.

- Levine, K. (2011). The art of doing warm-up. Retrieved from <http://kenlevine.blogspot.com.au/2011/01/art-of-doing-warm-up.html>.
- Lowenstein, L. (2010). *Creative family therapy techniques: Play, art, and expressive therapies to engage children in family sessions*. Toronto: Champion Press.
- Marolda, E. J. (2011). Asian warm-up to the cold war. *Naval History*, 25(5), 26–32.
- McHenry, M., Johnson, J., & Foshea, B. (2009). The effect of specific versus combined warm-up strategies on the voice. *Journal of Voice*, 23(5), 572–576. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvoice.2008.01.003>
- Mohler, C. E. (2012). How to Turn “a bunch of gang-bangin” criminals into big kids having fun’: Empowering Incarcerated and At-Risk Youth through Ensemble Theatre. *Theatre Topics*, 22(1), 89–102.
- Moreno, J. L. (1956). *Psychodrama* (Vol. 1) New York: Beacon House.
- Moreno, J.D. (1994). *Psychodramatic moral philosophy and ethics*. In P. Holmes, M. Karp and M. Watson (eds), *Psychodrama since Moreno: Innovations in Theory and Practice*. London: Routledge.
- Moreno, J.L. & Fox, J. (2008). *The essential Moreno: Writings on psychodrama, group method, and spontaneity*. New Paltz, NY: Tusitala.
- Normile, D. (2008). Warm-up. *International Gymnast*, 50(1), 8.
- Nylund, D. (2000). *Narrative therapies with children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Otten, H. (2016) *Team building games*, YouTube. YouTube. Available at: <https://www.youtube.com/c/Teamexercises/videos> (Accessed: February 8, 2023).
- Otten, H. (2020) *101 team exercises to improve communication and Cooperation*. Las Vegas, NV: Self-published.
- Otten, H., personal communication, May 12, 2022
- Reeve, J. (2011). *Dance improvisations: Warm-ups, games and choreographic tasks*. USA: Human Kinetics.
- Ross, R. V. (2021). *Online Teaching*. Boston: CIT Books.
- Spadafora, A. (2022) *Best zoom alternatives for video calling, Tom's Guide*. Tom's Guide. Available at: <https://www.tomsguide.com/news/best-zoom-alternatives> (Accessed: February 8, 2023).
- Sweet, S., & Hagerman, P. (2001). Warm-up or no warm-up. *Strength & Conditioning Journal*, 23(6), 36.
- Tomai, F., Crea, F., Danesi, A., Perino, M., Gaspardone, A., Ghini, A. S., et al. (1996). Mechanisms of the warm-up phenomenon. *European Heart Journal*, 17(7), 1022–1027.
- Tomaras, E., & MacIntosh, B. (2011). Less is more: Standard warm-up causes fatigue and less warm-up permits greater cycling power output. *Journal of Applied Physiology*, 111(1), 228–235.
- Uşaklı, H. (2014). *Drama and Communication Skills Theory, Research and Practice* (3rd Edition), Ankara, Nobel
- Walker, B. (2022) *What is a warm up?: How to warm up?: Parts of a warm up*, *StretchCoach.com | Stretching and Flexibility*. Available at: <https://stretchcoach.com/articles/warm-up/> (Accessed: February 6, 2023).
- Walter, T., Quint, A., Fischer, K., & Kiger, J. (2011). Active movement warm-up routines. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(3), 23–31.
- West, E. (1997). *201 Icebreakers: Group mixers, warm-ups, energizers, and playful activities*. New York: McGraw Hill.
- Wilkins, P. (1995). A creative therapies model for the group supervision of counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23(2), 245–257. <http://dx.doi.org/10.1080/03069889508253009> Wilkins, P. (1999). *Psychodrama*. London: Sage Publications Ltd.
- Wilkins, P. (1999). *Psychodrama*. London: Sage Publications.
- Woodside, O. W. (1996). Warm up centrifugal pumps properly. *Chemical Engineering Progress*, 92(1), 42–47.
- Xia, J., & Grant, T. J. (2009). Dance therapy for people with schizophrenia. *Schizophrenia bulletin*, 35(4), 675–676. <http://dx.doi.org/10.1093/schbul/sbp042>
- Yalom, I. D. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). New York: Basic Books.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 27. 03.2023	<i>Kabul:</i> 30.07.2023	<i>Yayın:</i> 30.08.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Uşaklı, H. (2023). The Importance of Online Warm-Up Activities. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12 (3), ss. 12-28		

SOSYAL BİLİMLER LİSESİNDE OKUTULAN SOSYOLOJİ DERS KİTAPLARININ ÖĞRETİM PROGRAMINA UYGUNLUĞU AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Gamze ASLAN

Bağımsız Araştırmacı

gamzeaslan38@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8057-5522>

Özet

Ders kitapları eğitimde birinci kaynak olarak kullanılmaktadır. Öğretim programlarına uygun olarak hazırlanan ders kitapları yapılandırmacı yaklaşım odaklıdır. Ders kitaplarındaki hatalar öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Ders kitaplarının fiziksel özellikleri, dil anlatımı, hazırlık ve değerlendirme soruları, okuma parçaları gibi unsurlar öğretim programındaki kazanımları ortaya çıkaracak yapıda olmalıdır. Araştırmada 2006 yılı ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi (sosyoloji öğrenme alanı) dersi öğretim programına göre hazırlanmış olan ders kitaplarından Sosyoloji-1 ve Sosyoloji-2 ders kitapları incelenmiştir. İnceleme kitapların fiziksel özellikleri, içeriklerinin öğretim programına uygunluğu, dil ve anlatımı, baskı-dizgi-yazım, okuma parçaları, hazırlık soruları, değerlendirme soruları ve kaynakçası üzerine gerçekleştirilmiştir. Araştırma bu yönü ile niteldir. Araştırmada doküman incelemesi veri toplama tekniği kullanılmıştır. İncelenen kitaplarda en fazla hata baskı-dizgi-yazım alanında bulunmuştur. Ayrıca sosyoloji-2 ders kitabındaki bazı hazırlık sorularının değerlendirme sorusu niteliğinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretim programında analiz ve değerlendirme düzeyinde soruların ağırlıklı olması istenirken incelenen kitaplarda değerlendirme sorularının ağırlıklı olarak bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı, öğretim programı, sosyoloji

AN EXAMINATION OF SOCIOLOGY TEXTBOOKS TAUGHT AT SOCIAL SCIENCES HIGH SCHOOL IN TERMS OF SUITABILITY WITH THE CURRICULUM

Abstract

Textbooks are used as the primary source in education. Textbooks prepared in accordance with the curriculum are focused on the constructivist approach. Errors in textbooks affect learning negatively. Elements such as the physical features of the textbooks, language expression, preparation and evaluation questions, and reading passages should be in a structure that will reveal the achievements in the curriculum. In the research, sociology 1 and sociology 2 textbooks, which were prepared according to the 2006 secondary school social fields education (sociology learning field) course curriculum, were examined. The examination was carried out on the physical properties of the books, the suitability of their contents to the curriculum, language and expression, printing-composition-writing, reading passages, preparation questions, evaluation questions and bibliography. The research is qualitative in this aspect. Document analysis data collection technique was used in the research. In the examined books, the most errors were found in the printing-composition-typesetting field. In addition, it has been determined that some preparatory questions in the sociology 2 textbook are in the nature of evaluation questions. In addition, it was determined that while it was desired that the questions at the analysis and evaluation level be predominant in the curriculum, the evaluation questions were mostly at the level of knowledge and comprehension in the books examined.

Key Words: Textbook, curriculum, sociology

GİRİŞ

Sosyoloji bilimi 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Türkiye’de sosyolojinin bir bilim olarak yer edinmesi de 19. yüzyılın sonlarına denk gelmektedir. Bu dönemde sosyoloji alanındaki gelişmeler yakından takip edilmiştir. Bu kapsamda sosyoloji ile ilgili çeviri faaliyetlerine ağırlık verilmiştir. Tüm gelişmeler ile birlikte Türkiye’de sosyoloji denildiğinde akla gelen ilk isim de Ziya Gökalp olmuştur (Anık, 2008).

Ortaöğretimde sosyoloji öğretimi 1911 yılında Ziya Gökalp’in Selanik İttihat ve Terakki İdadisinde içtimaiyat derslerini vermesi ile başlamıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan sonraki döneme kadar ortaöğretim kurumlarında sosyolojinin Türkiye’ye gelişi, kabul görüşü, sosyoloji teori ve akımlarının akademik çevrelerde yer bulması sonucu sosyoloji dersi, 1924 yılında lise ders müfredatındaki yerini almıştır (Zabun ve Berber, 2019). 1924 yılında sosyoloji bir ders olarak kabul edildiğinde lise sosyoloji ders kitapları ideal vatandaşın tanımının yapıldığı ve yurttaşlık bilgilerini içeren kitaplar olarak düzenlenmiştir (Anık, 2008).

Sosyoloji dersi bireylerin içinde yaşadığı toplumu daha iyi tanımasında yardımcıdır. İnsanoğlu sosyal bir varlıktır. Sosyoloji dersi, sosyal bir varlık olan bireylerin içinde yaşadıkları topluma farkındalık kazanarak bakmalarına yardımcı olmaktadır. Sosyoloji dersinin konusu toplumu ilgilendiren bütün kurumları içine almaktadır. Dersin etkili ve planlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ilgili dersin öğretim programına uygun olan ders kitapları hazırlanmaktadır.

Ders kitapları resmi programda yer alan bilgi ve becerilerin aktarılmasında kullanılmaktadır (Ersoy ve Şahin, 2012). Eğitimde bilgilerin kalıcılığını sağlamak ve korumanın en güvenli yolu ders kitaplarıdır (Kuş ve Kuru, 2022). Ders kitapları eğitimde kullanılan en temel araçtır. Bireyler öğrenim hayatının başından itibaren çeşitli alanlarda hazırlanmış olan ders kitapları ile bilgi sahibi olmaktadır. Günlük hayatta karşılaştıkları olaylara da bu bilgiler ışığında bakmaktadır. Bu aşamada ders kitaplarının içindeki bilgilerin nasıl oluşturulduğu ve ne tür kriterlerden hareket edilmesi gerektiği sorunu ortaya çıkmaktadır (Anık, 2008).

Ders kitaplarının bir takım yeterliliklere sahip olması gerekir. Bu yeterliliklerin başında ders kitaplarının içeriğinin öğrencilere kazandırılacak bilgilerden oluşması gelmektedir (Doğan ve Tuğ, 2017). Ders kitapları belirli bir dersin öğretimi için belirli yaş grubundaki öğrencilere yönelik olarak yazılmaktadır. Bu kapsamda ders kitaplarında içerik öğretim programına uygun olarak incelemesi yapılmış ve onaylanmış olan temel kaynaktır (Gülersoy, 2013). Ders kitapları eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenli ve planlı olmasını sağlayan temel araçlardır. Ders kitapları öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin iletilmesinde de köprü vazifesi kurmaktadır (Duman, 2014). Dersin amaçlarının detaylıca ele alındığı öğretim programlarında dersin konusu, üniteleri, ölçme ve değerlendirme gibi dersle ilgili olan bütün kriterlere yer verilmektedir. İlgili derslerin ders kitapları da öğretim programları dikkate alınarak oluşturulmaktadır. Bu kapsamda ders kitaplarının öğretim programına uygun olmaması durumunda ders ile ilgili amaçlanan hedeflere ulaşılması mümkün değildir.

Belirlenen kazanımları öğrencilere kazandırmada ders kitapları önemli bir işleve sahiptir. Bu açıdan ders kitapları doğru ve güncel bilgiler vermesi, öğrencileri araştırmaya sevk etmesi, konu ile ilgili görsel materyallerin zenginleştirilmesi, öğrencilerin belirlenen kazanımlara ne ölçüde ulaştığını tespit eden etkinlikler gibi unsurları bünyesinde barındırmalıdır (Göçer, 2008). İdeal bir ders kitabının hazırlanması ciddi bir ön hazırlık, geniş bir kaynakça taraması, ilgili kişi ve kurumlar ile temasa geçilmesi ve sürecin işin ehli kişiler ile yürütülmesine bağlıdır (Gülersoy, 2013).

Sosyoloji ders kitapları sosyolojik bir eleştirel bakışın desteklendiği, toplumsal ve tarihi gerçeklerin tam olarak yansıtıldığı ve bireylerin toplumsal sorunlarını tartışmaya ve çözüm üretmeye teşvik edildiği kitaplar olmalıdır. Bu kapsamda sosyoloji ders kitapları bireylerin toplumsal düşünce, algılama ve problem çözme yeteneklerini geliştirerek üretken birer birey olmalarını sağlayacak yeterlilik de olmalıdır (Anık, 2008). Hussain’e göre (2012) ders kitapları eğitimde çok önemli bir role sahiptir. Ders kitapları öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin ders kitabındaki metinleri dünya gerçekleriyle ilişkilendirme fırsatı sağlanmaktadır. Bu bağlamda ders kitapları öğrencilere bir bakış açısı sağlamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın temel amacı 2006 yılında hazırlanmış olan Sosyal Bilimler Dersi (Sosyoloji Öğrenme Alanı) öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış olan sosyoloji 1 ve sosyoloji 2 ders kitaplarını incelemektir. Araştırmada bu amaçla ders kitaplarının fiziksel özellikleri, konuların öğretim programına uygunluğu, dil ve anlatımı, baskı-dizgi-yazım, okuma parçaları, hazırlık ve değerlendirme soruları ile kaynakça gösterimi yönünden incelemesi gerçekleştirilmiştir. İnceleme kapsamında ders kitaplarının belirlenen kriterlere uygunluğu göz önüne alınmıştır.

Ders kitaplarındaki hata ve eksikler yanlış ve eksik öğrenmelere yol açabilmektedir. Bu durumun önüne geçilmesi için ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu ile ilgili çalışmalar yapılması önemlidir. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki eksiklerin tespit edilmesi çalışmanın önemini artırmıştır.

YÖNTEM

Araştırma kapsamında konu ile ilgili kaynakların yer aldığı literatür taraması yapılmıştır. Araştırma bu yönü ile nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda dokümanların ilgili kültürün yapısına göre değerlendirilmesi önemlidir (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Ayrıca araştırmada doküman incelemesine yer verilmiştir. Doküman incelemesinde veri olarak kullanılan materyaller araştırma problemi ile yakından ilgili olmalıdır. Eğitim ile ilgili bir araştırmada öğretim programları, ders kitapları vb. veri olarak kullanılabilir kaynaklardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada 2006 yılı ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi (sosyoloji öğretim alanı) öğretim programı, sosyoloji 1 ve sosyoloji 2 ders kitaplarına yer verilmiştir.

BULGULAR

2006 Yılı Sosyal Bilimler Dersi (Sosyoloji Öğrenme Alanı) Öğretim Programı

Sosyal bilimler dersi (sosyoloji öğrenme alanı) öğretim programı öğrencilerin sosyolojik bakış açıları kazanabilmelerini sağlamak amacıyla sosyal bilimler liselerinde 9. sınıftan 12. sınıfa kadar uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Bu ders, sosyal bilimler lisesinde bulunan sosyal bilimler ve Türkçe-matematik alanlarındaki öğrencilere verilmektedir. Ders saatlerindeki farklılık dikkate alınmıştır. Bu kapsamda ders saatleri ve sosyoloji öğrenme alanına ilişkin konuların dağılımı öğretim yılı başında zümre öğretmenlerin gerçekleştirdikleri toplantı ile belirlenmektedir. Dersin öğretim programı yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak öğrenci merkezli ve sarmal bir yapıda hazırlanmıştır. Bu kapsamda bütün öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate alınarak konular arası geçişlerde kopukluğun olmamasına özen gösterilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Sosyal bilimler dersi (sosyoloji öğrenme alanı) öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyoloji 1 ve sosyoloji 2 ders kitapları sadece sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilere verilmektedir. Bu ders kapsamında sosyolojinin anlamı, konusu, araştırma yöntemleri, toplum, kültür, milli kültür gibi toplumu oluşturan bütün etmenlere detaylı olarak yer verilmiştir.

Sosyal Bilimler Lisesi'nde Okutulan Sosyoloji 1-2 Ders Kitaplarının Fiziksel Özellikleri

2006 yılı sosyal bilimler lisesi sosyoloji dersi öğretim programına göre hazırlanmış olan ve okutulmakta olan sosyoloji 1 ders kitabında üç üniteye yer verilmiştir. Kitabın fiziksel özellikleri şu şekildedir:

Kitap toplamda 252 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın iç kapağında ders ile yazarların adına ve kitabın basımevi ve yılına yer verilmiştir. Daha sonra hazırlayanlar başlığı altında editör, dil uzmanı, program geliştirme uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, rehberlik ve gelişim uzmanı ile grafik tasarım uzmanlarının isimleri bulunmaktadır. Ayrıca kitabın talim ve terbiye kurulu başkanlığının yazısı ile 12.641 adet basıldığı da burada ifade edilmiştir (Penez, Sofuoğlu ve Ertekin, 2019). Bu sayfadan sonra kitapta sırasıyla İstiklal Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, Atatürk resmi, içindekiler ve kitabın tanıtımı yer almıştır. Kitabın tanıtımı toplamda bir sayfada verilmiştir. Tanıtım kapsamında ders kitabında yer alan ünite, konu başlıkları, hazırlık soruları, kavramlar, konu başlıkları, görsel, metin, okuma parçası, biliyor muydunuz başlığı, etkinlik ve etkileşimli örnekler, sayfa numarası ve karekodun anlamları açıklanmıştır. Bu sayfada ve kitabın genelinde sarı, kırmızı, mavi ve yeşil renklendirmelere yer verilmiştir.

Kitabın tamamında her ünite öncesinde ünite ile ilgili görsellerin yer aldığı bir sayfa bulunmaktadır. Ünitelerde sırasıyla ünitenin adı, hazırlık soruları, kavramlarımız, konu anlatımı, biliyor muydunuz, yorumlayınız ve etkinlik

başlıkları oluşturulmuştur. Ayrıca ünite içerisinde konu ile ilgili olan okuma parçaları, resimler ve haberlere de yer verilmiştir. Ünitelerin sonunda çoktan seçmeli ve klasik türde ölçme ve değerlendirme sorularına yer verilmiştir.

Kitabın sonunda ekler başlığı altında kitapta yer alan çoktan seçmeli sorular ile bulmacaların cevap anahtarları ile kitapta geçen kavramların yer aldığı sözlük bölümü oluşturulmuştur. En sonda ise kaynakça, internet kaynakçası, karekod kaynakçası ve görsel kaynakçası bulunmaktadır.

2006 yılı sosyal bilimler lisesi sosyoloji dersi öğretim programına göre hazırlanmış olan ve okutulmakta olan sosyoloji 2 ders kitabında dört üniteye yer verilmiştir. Kitabın fiziksel özellikleri şu şekildedir: (Penez, Sofuğlu, Ertekin ve Yeşilyurt, 2020).

Kitap toplamda 219 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın iç kapağında dersin adı ve kitabın yazarlarının isimleri bulunmaktadır. Daha sonra hazırlayanlar başlığı altında editör, dil uzmanı, program geliştirme uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, rehberlik ve gelişim uzmanı ile grafik-görsel tasarım uzmanının isimlerine yer verilmiştir. Arkasından sırasıyla İstiklal Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, Atatürk resmi ve içindekilere yer verilerek kitabın tanıtımına yer verilmiştir. Bir sayfadan oluşan kitap tanıtımında ünite kapağı, performans görevi, bilgi sayfası, etkinlik sayfası ve karekod tanıtılmıştır.

Kitapta bulunan bütün üniteler kavramlar ve derse hazırlık başlığı altındaki derse hazırlık soruları ile başlatılmıştır. Ardından konu anlatımı, biliyor muydunuz, etkinlik bölümleri, performans görevi ve proje ödevi gibi başlıklara ve konuyla ilgili görsellere yer verilmiştir. Ünite sonlarında bulunan ölçme ve değerlendirme başlığında çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve klasik sorulara yer verilmiştir. Kitabın sonunda ölçme değerlendirmede yer alan soruların cevap anahtarına yer verilerek ünitelerde geçen kavramların açıklamalarının yer aldığı sözlük oluşturulmuştur. Daha sonra kaynakça, internet kaynakçası ve görsel kaynakça başlıklarına yer verilmiştir.

Sosyal Bilimler Lisesi'nde Okutulan Sosyoloji 1-2 Ders Kitaplarının İçeriğinin Öğretim Programına Uygunluğu

2006 yılı sosyal bilimler lisesi sosyal bilimler dersi (sosyoloji öğrenme alanı) öğretim programına göre sosyoloji 1 ders kitabında yer alması gereken konular şunlardır (MEB, 2006):

Birinci ünite "Sosyolojiye Giriş, Sosyolojinin Alan ve Yöntemleri" ünitesidir. Bu üniteye toplum, topluluk, yığın, kalabalık, sosyal azınlık, millet ve halk gibi kavramlar üzerinde durulur. İlkel toplumdan uygar topluma geçiş aşamaları ve bu süreçte aile, hukuk, ekonomi, din, siyaset vb. gibi kurumlarda yaşanan farklılıklara yer verilir. Sosyolojide kullanılan araştırma yöntem ve teknikleri, sosyolojik araştırma tarihi ve gelişimi, veri toplama teknikleri de bu bölümdedir. İkinci ünite "Toplumsal Yapı ve Toplumsal İlişkiler" ünitesidir. Bu üniteye toplumsal yapı, toplumsal ilişki, norm, sapma, toplumsal grup, köy-kent yaşamı, millet, milliyetçilik, ırkçılık kavramları, Atatürk'ün millet, milliyetçilik ve halkçılık anlayışı, toplumsal tabakalaşma, toplumsal hareketlilik konularına yer verilmiştir. "Kültür" adı verilen üçüncü üniteye ise kültürün tanımı, kültür ile ilgili kavramlar (kültürlenme, kültürleşme vb.), maddi-manevi kültür, alt kültür, milli kültür, kültür ve uygarlık, kültürel yozlaşma ve Atatürk ve kültür konuları bulunmaktadır.

Sosyoloji 1 ders kitabı incelendiğinde öğretim programına uygun olacak şekilde ünite ve konu başlıklarının tamamına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu yönü ile ders kitabının içeriği ile öğretim programının içeriği paraleldir.

2006 yılı sosyal bilimler lisesi sosyal bilimler dersi (sosyoloji öğrenme alanı) öğretim programına göre sosyoloji 2 ders kitabında yer alması gereken konular şunlardır: (MEB, 2006):

Birinci ünite "Toplumsal Kurumlar" ünitesidir. Bu üniteye toplumsal yapı ve kültür ilişkisi, toplumsal kurumun maddi ve manevi unsurları, toplumsal kurumlara örnekler, toplumsal kurum ve toplumsal örgüt arasındaki fark, aile, eğitim, ekonomi, hukuk, siyaset, din kurumları ele alınmaktadır. İkinci ünite olan "Toplumsal Değişme" ünitesinde ise toplumsal değişmeyi etkileyen faktörler, toplumsal değişme tipleri, toplumsal gelişme, toplumsal çözülme, Türkiye'de toplumsal değişme konularına yer verilmiştir. Üçüncü ünite "Güncel Sosyolojik Konular" ünitesidir. Bu üniteye güncel kavramı, güncel olmanın özellikleri, güncel olaylara örnekler, vatandaşlık kavramı, modernite, küreselleşmenin etkileri, çevre sorunları, farklı toplumlarda ortaya çıkan iletişim süreçleri, sporun toplumsal yapı ile ilişkisi, boş zaman kavramını toplumsal bağlamda yorumu ve sanat toplum ilişkisi gibi konular bulunmaktadır. Dördüncü ünite "Sosyolojik Olay ve Metin Analizi"dir. Bu üniteye ise sosyolojik olaylar ve

analizleri, sosyolojik metinler, Türk sosyologlara ait bilimsel metin tahlilinin yapılması ve dünyaca ünlü sosyologlara ait bilimsel metin tahlillerinin yapılması gibi konulara yer verilmiştir.

Sosyoloji 2 ders kitabı incelendiğinde, ders kitabının içeriğinin dersin öğretim programı ile paralel olduğu saptanmıştır.

Sosyal Bilimler Lisesi’nde Okutulan Sosyoloji 1-2 Ders Kitaplarında Dil ve Anlatım

Sosyoloji 1 ders kitabı incelendiğinde kitaptaki dil ve anlatımın öğrencilerin seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Kitaptaki bazı kelimelerin aynı anlama gelen karşılıkları parantez içinde verilmiştir: Kanun (yasa), homojen(benzer), çok tanrıya inanma(politeizm), tek tanrılı (monoteizm), doğuştan elde edilen statü (verilmiş statü), hiyerarşik (aşamalı) gibi. Kitapta İngilizce isim ve yabancı isimlerin Türkçe okunuşları da parantez içinde verilmiştir: Nation (neyşin), Mbuti (mubuti), Frederic Le Play (Firederik Lö Piley), Tönnies (Tönyes) gibi. Yapılan incelemede kitapta bazı kelime ve cümlelerin açıklamalarının da parantez içinde verildiği görülmüştür: Umranın zatına arız (sonradan olan şey), ve hadis (bir şeyin yokluktan meydana gelmesi), toplumsal özellikleri (makam, servet, güç, yaşam biçimi) gibi.

Kitapta ünlü düşünürlerin doğum ve ölüm yıl dönümlerine yer verildiği de görülmüştür: Jacob Moreno (1892-1974) gibi. Ancak kitapta ismi geçen bütün düşünürlerin doğum ve ölüm tarihlerine yer verilmemiştir. Ayrıca TÜBİTAK ve TÜİK gibi kısaltmaların açılımlarına da yer verilmediği tespit edilmiştir.

Sosyoloji 2 ders kitabındaki dil ve anlatımın öğrencilerin seviyesine uygun olduğu bulunmuştur. Kitaptaki bazı kelimelerin aynı anlama gelen karşılıkları ve bazı konuların açıklamaları parantez içinde verilmiştir: Toplumsal kurumlar (aile, eğitim, hukuk, siyaset vb.), siyasi kuruluşlar (siyasi parti, senato vb.), sosyal kuruluşlar(kulüpler, dernekler), endogami (içten evlenme), egzogami (dıştan evlenme), poligami (çok eşli evlilik), müteşebbis(girişimci, beyaz şapka(tarafsız şapka), Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği), serbest malı (hava, güneş ışığı), ekonomik mal (ekmek, benzin, şeker), dayanıklı üretim malı (dikiş makinesi, traktör vb.) gibi. Kitapta İngilizce kelimelerin okunuşları da parantez içinde verilmiştir: Ralf Dahrendorf (Rof Dahrındorf), Shi Hwangti (Şi Huvangli), diocletion(daykışın) gibi. Ayrıca kitapta kısaltmaların anlamları da parantez içinde gösterilmiştir: Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (ADNKS), ILO (uluslar arası çalışma örgütü), İstanbul Menkul Kıymetler Borsası (İMKB), GSYİH (gayri safi milli hasıla), STK (sivil toplum kuruluşları) gibi. Ancak düşünürlerin doğum ve ölüm yıl dönümlerine parantez içinde yer verilmemiştir: Marx, Mübeccel Kıray gibi.

Sosyal Bilimler Lisesi’nde Okutulan Sosyoloji 1-2 Ders Kitaplarında Baskı-Dizgi-Yazım

Sosyoloji 1 kitabı baskı-dizgi-yazım açısından incelendiğinde elde edilen bulgular şunlardır:

Kitabın 12. sayfasında “hain darbe girişi” şeklinde yazılması gereken ifade “Hain Darbe Girişimi” şeklinde ilk harfleri büyük yazılmıştır. 13. sayfada “haziran” yazılması gerekirken “Haziran” şeklinde yazılmıştır. Aynı sayfada “iş gücü” şeklinde ayrı yazılması gereken kelime bitişik olarak yazılmıştır. Ayrıca bu sayfada yer alan “Atatürk Havalimanı’nın” ifadesi de yanlıştır. Kurum ve kuruluşlara gelen ekler ayrılmadığı için ifadenin “Atatürk Havalimanının” şeklinde olması gerekmektedir. 15. sayfada yer alan “Batı’da” ifadesinin doğru yazımı da “batıda” şeklindedir. Sayfa 32’de yer alan “Darülfünun’da” ifadesi de yanlıştır. Çünkü kurum ve kuruluşlara gelen ekler kesme işareti ile ayrılmamaktadır. Sayfa 49’da yer alan “İnternet haberi” ve sayfa 67’de yer alan “İnternet toplulukları” ifadeleri de yanlıştır. Doğrusu “internet haberi” ve internet toplulukları” şeklinde olmalıdır. Ayrıca sayfa 191’de yer alan “Meddahlık, Geleneksel Sohbet Toplantıları, Semah” kelimelerinin de ilk harflerinin küçük harfle başlaması gerekmektedir.

Sosyoloji 2 ders kitabı baskı-dizgi-yazım açısından incelendiğinde elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

Kitabın 30. sayfasındaki “Dünya’daki” ve “Meclise” ifadelerinin yazımı yanlıştır. Doğru yazım şekilleri “dünyadaki” ve “meclise” şeklindedir. 31. sayfadaki “Harem’de” kelimesinin doğru yazımının da “haremden” şeklinde olması gerekmektedir. 35. sayfadaki “İnternet” kelimesinin ilk harfinin küçük olması gerekmektedir. 41. sayfadaki “Kanun” kelimesinin doğru yazımı da “kanun” şeklinde olmalıdır. 76. sayfada yer alan “halkoyuyla” kelimesinin ayrı yazılması gerekmektedir. 84. sayfadaki “sözgelimi” kelimesinin de ayrı yazılması gerekmektedir.

Sosyoloji 1 ve sosyoloji 2 ders kitapları baskı-dizgi-yazım açısından karşılaştırıldığında Sosyoloji 1 ders kitabındaki yanlışların daha fazla olduğu görülmüştür.

Sosyal Bilimler Lisesi’nde Okutulan Sosyoloji 1-2 Ders Kitaplarında Okuma Parçaları

Sosyoloji 1 ve sosyoloji 2 ders kitabında bulunan okuma parçalarının; konu anlatımlarını desteklemek, örneklemek ve konu anlatımlarının öğrencilerdeki öğrenimin kalıcılığını artırmak için kullanıldığını söylemek mümkündür. Ancak, kitabın genelinde okuma parçaları başlığı altında okuma parçaları ve görsellere yer verildikten sonra söz konusu parça ve görseller ile ilgili sorular sorulmuştur. Ders kitaplarında kullanılan okuma parçaları, resim, karikatür vb. gibi öğeler ise genellikle öğrencilere soru yöneltmeden verilmektedir. Bu kapsamda sosyoloji 1 ve sosyoloji 2 ders kitaplarındaki okuma parçaları, resim vb. öğelerin hem konu anlatımını güçlendirmek hem de etkinlik olarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Konuyla birebir ilgili olan okuma parçaları çeşitli, dergi, kitap, internet sitesinden elde edilmiştir. Ayrıca bazı okuma parçaları kitap için özel olarak oluşturulmuştur.

Sosyoloji 1 ders kitabında birinci ünite olan “Sosyolojiye Giriş, Sosyolojinin Alanı, Yöntem ve Teknikleri” ünitesinde 17 okuma parçasına yer verilmiştir. İkinci ünite olan “Toplumsal Yapı ve Toplumsal İlişkiler” ünitesinde 52 okuma parçasına yer verilmiştir. Üçüncü ünite olan “Kültür” ünitesinde ise 18 okuma parçasına yer verildiği tespit edilmiştir. Sosyoloji 1 ders kitabında çok fazla okuma parçasına yer verilmesi sonucu kitabın genelinde okuma parçalarından oluştuğunu söylemek de mümkündür.

Sosyoloji 2 ders kitabında okuma parçaları “etkinlik” ve “yorumlayınız” başlığı altında verilmiştir. Bu kapsamda okuma parçalarının yanında konu ile ilgili resim, şema ve tablolara da yer verildiği görülmüştür. Kitabın ilk ünitesi olan “Toplumsal Kurumlar” ünitesinde 37 okuma parçasına yer verildiği tespit edilmiştir. İkinci ünite olan “Toplumsal Değişme” ünitesinde 18 okuma parçasına yer verilirken üçüncü ünite olan “Güncel Sosyolojik Konular” ünitesinde 9 okuma parçasına yer verilmiştir. Dördüncü ünite olan “Sosyolojik Olay ve Metin Analizi” ünitesinde ise 15 okuma parçasına yer verilmiştir.

Sosyoloji 1 ders kitabı ile kıyaslandığında sosyoloji 2 ders kitabında daha az okuma parçasına yer verildiğini söylemek mümkündür. Bunun yanında her iki kitapta da konuyu örneklendirecek ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak okuma parçalarına yer verilmiştir.

Sosyal Bilimler Lisesi’nde Okutulan Sosyoloji 1-2 Ders Kitaplarında Hazırlık Soruları

Hazırlık soruları öğrencide konuyu öğrenmek için ilgi ve istek uyandırmalıdır. Sorular oluşturulurken öğrencilerin yakın çevresinden ve günlük yaşantısından yararlanılmalıdır. Bu kapsamda öğrencilerin bilgi ve beceri birikimine uygun olarak öğrencileri araştırma, inceleme, deney ve gözlem yapmaya da teşvik etmelidir (Duman, 2014).

Sosyoloji 1 ders kitabında her üniteye konu anlatımından önce hazırlık sorularına yer verilmiştir. Hazırlık soruları her üniteye “Hazırlık Soruları” başlığı altında verilen klasik sorulardan meydana gelmiştir. Kitabın birinci ünitesi olan “Sosyolojiye Giriş, Sosyolojinin Alanı, Yöntem ve Teknikleri” ünitesinde toplam 10 hazırlık soruları bölümü oluşturulmuştur. İkinci ünitesi olan “Toplumsal Yapı ve Toplumsal İlişkiler” ünitesinde toplam 33 hazırlık soruları bölümü bulunurken üçüncü ünite olan “Kültür” ünitesinde ise 14 hazırlık soruları bölümü mevcuttur. Sorular hazırlık sorularına uygunluğu açısından incelendiğinde her sorunun hazırlık sorusuna uygun olduğu tespit edilmiştir. Öyle ki hazırlık sorularında “neler olabilir, düşününüz, neler söyleyebilirsiniz” gibi konu anlatımından önce öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini ortaya çıkaran ve öğrencileri konuya hazırlayan sorulardan meydana gelmiştir.

Sosyoloji 2 ders kitabında her üniteye konu anlatımından önce hazırlık sorularına yer verilmiştir. Hazırlık soruları her üniteye “Derse Hazırlık” başlığı altında verilmiştir. Hazırlık sorularının tamamı klasik sorulardan meydana gelmiştir. Kitabın birinci ünitesi olan “Toplumsal Kurumlar” ünitesinde toplamda 36 tane hazırlık sorusu alanı bulunmaktadır. Kitabın ikinci ünitesi olan “Toplumsal Değişme” ünitesinde 16 tane hazırlık sorusu bölümü oluşturulmuştur. Kitabın üçüncü ünitesi olan “Güncel Sosyolojik Konular” ünitesinde 9 tane hazırlık sorusu alanı oluşturulurken dördüncü ünite olan “Sosyolojik Olay ve Metin Analizi” ünitesinde ise 12 hazırlık sorusu alanı mevcuttur.

Birinci üniteadaki sorular incelendiğinde 12. sayfada bulunan “Toplumsal yapı ve kültürün insanlar arasındaki ilişkilere etkileri nelerdir?” sorusunun hazırlık sorusuna uygun olmadığı tespit edilmiştir. Çünkü hazırlık soruları öğrencileri derse hazırlayan sorulardan meydana gelmelidir. Bu soruda toplumsal yapı ve kültür kavramları bulunmaktadır. Bu kavramların anlamını bilmeyen öğrencilerin bu soruya cevap verme olasılığı düşüktür. Bu anlamda bu sorunun hazırlık sorusundan ziyade değerlendirme sorusu olması daha doğrudur. Kitabın 14. sayfasında yer alan “Kurumlar arasında etkileşim var mıdır? Örneklendiriniz.” sorusu, 23. sayfada yer alan “Toplumsal yapıda meydana gelen değişimin aile ve evliliğe etkileri nelerdir?” sorusu ve 32. sayfasında yer alan “Medeni Kanun’un kabulüyle Türk kadınlarına ne gibi haklar verilmiştir? Söyleyiniz.” soruları da hazırlık sorusu olmaya uygun değildir. Çünkü konu anlatımı gerçekleşmeden öğrencilere konuyla ilgili bilgi sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamda bu soruların tamamı değerlendirme sorusu olmaya daha uygundur.

Üçüncü üniteadaki hazırlık soruları incelendiğinde 144. sayfada yer alan “Küreselleşmeden rolü olan faktörler nelerdir? Örneklendiriniz.” Sorusunun hazırlık sorusuna uygun olmadığı tespit edilmiştir. Çünkü hazırlık soruları öğrencileri derse hazırlayan sorular kapsamında yer almaktadır. Bu soruda ise öğrencinin konu ile ilgili bilgisi ölçülmektedir. Dersin konusu anlatılmadan bu soruya yer verilmesi uygun değildir. Bu soru değerlendirme soru tipine daha uygundur.

Sosyoloji 1 ve sosyoloji 2 ders kitapları hazırlık soruları açısından kıyaslandığında, sosyoloji 1 ders kitabındaki hazırlık sorularının hiçbirinde sorun bulunmazken sosyoloji 2 ders kitabındaki bazı hazırlık sorularının değerlendirme sorusu düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilimler Lisesi’nde Okutulan Sosyoloji 1-2 Ders Kitaplarında Değerlendirme Soruları

Ders kitaplarında yer alan değerlendirme soruları öğrenilen konuların pekiştirilmesini ve öğrenilemeyen konuların da açığa çıkarılmasını amaçlamaktadır (Duman, 2014). Ayrıca değerlendirme sorularının öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme kriterlerine de uygun olması gerekmektedir. Öyle ki öğretim programında analiz ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerisi ölçülmek isteniyorsa, ders kitabında da analiz ve değerlendirme basamaklarına uygun soruların hazırlanması gerekmektedir.

Sosyoloji 1 ve sosyoloji 2 ders kitaplarında her ünitenin sonunda ölçme ve değerlendirme sorularına yer verildiği görülmüştür. İnceleme sonucunda sosyoloji 1 ders kitabının birinci ünitesi olan “Sosyolojiye Giriş, Sosyolojinin Alanı, Yöntem ve Teknikleri” ünitesinde değerlendirme sorularının 12 tane çoktan seçmeli ve 9 klasik sorudan oluştuğu tespit edilmiştir. İkinci ünite olan “Toplumsal Yapı ve Toplumsal İlişkiler” ünitesinde 44 çoktan seçmeli ve 27 klasik soruya yer verilirken kitabın üçüncü ünitesi olan “Kültür” adlı üniteye ise 12 çoktan seçmeli ve 12 klasik soruya yer verildiği görülmüştür. Bu kitaptaki klasik soru köklerinde “açıklayınız”, “örnek veriniz” şeklinde olup bilgi ve kavrama düzeyinde sorulardan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorular da “hangisidir”, “söylenebilir” gibi kelime köklerinden oluşup bilgi ve kavrama düzeyinde yer alan sorular arasındadır.

Sosyoloji 2 ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme soruları incelendiğinde kitabın ilk ünitesi olan “Toplumsal Kurumlar” ünitesinde çoktan seçmeli 25 soru, D-Y 26 soru, boşluk doldurmalı 24 soru ve klasik 16 soruya yer verildiği görülmüştür. İkinci ünite olan “Toplumsal Değişme” ünitesinde çoktan seçmeli 14 soru, D-Y 22 soru, boşluk doldurmalı 12 soru, klasik 10 soru vardır. Kitabın üçüncü ünitesi olan “Güncel Sosyolojik Konular” ünitesinde 7 çoktan seçmeli, 14 D-Y, 17 boşluk doldurma ve 7 klasik soru bulunurken dördüncü ünite olan “Sosyolojik Olay ve Metin Analizi” ünitesinde ise 9 çoktan seçmeli, 14 D-Y, 12 boşluk doldurma ve 9 klasik soruya yer verilmiştir. Klasik soru kökleri incelendiğinde “açıklayınız”, “örnek veriniz” şeklindeki soruların bilgi ve kavrama düzeyinde sorular olduğu bulunmuştur. Bunun yanında “tartışınız”, “betimleyiniz”, “yorumlayınız”, “değerlendiriniz” gibi analiz ve değerlendirme düzeyinde sorular da bulunmuştur. Çoktan seçmeli sorular “hangisidir” “hangisi değildir” şeklinde olup kavrama ve bilgi düzeyinde sorulardan oluşurken D-Y ve boşluk doldurma soruları da bilgi ve kavrama düzeyinde sorulardan oluşmuştur.

Sosyal bilimler dersi (sosyoloji öğrenme alanı) öğretim programında ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde elde ettikleri bilgi ve becerilerle karşılaştıkları sorunlara farklı çözüm yolları üretebilmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen derste elde edilen bilgilerin gerçek yaşama aktarılabilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin üst düzey öğrenme beceriler elde etmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, gözlem yapma, elde ettiği verilerden bir sonuca ulaşma, günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözme gibi

becerilere ulaşması hedeflenmiştir. Ayrıca sosyolojik sorgulama yapabilme, tablo, grafik ve diyagram hazırlayabilme ve yorumlama, öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurma ve kendini ve arkadaşlarını değerlendirebilme gibi becerilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006).

Sosyoloji 1 ve Sosyoloji 2 ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme soruları incelendiğinde kitaplarda yer alan soruların çoğunluğunun bilgi ve kavrama düzeyinde olup analiz ve değerlendirme basamağında bilgiyi ölçen sorularının çoğunlukta bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu yönü ile kitaplardaki değerlendirme sorularının genel çoğunluğu öğretim programının amacına uygun bulunmamıştır.

Sosyal Bilimler Lisesi’nde Okutulan Sosyoloji 1-2 Ders Kitaplarının Kaynakçası

Sosyoloji 1 kitabında kaynakça, internet kaynakçası, karekod kaynakça ve görsel kaynakça başlıkları ile kaynakça gösterimi gerçekleştirilmiştir. Kaynakça başlığı altında bilimsel kriterlere uygun olacak şekilde yazarların soyadlarının baş harfleri esas alınarak kaynakça oluşturulmuştur. Ancak kaynakça detaylıca incelendiğinde Platon’a ait olan eserin kaynakçasının olması gereken sıralamada bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca aynı yazarlı birden fazla kaynak gösteriminde kaynak sıralamada yerinin belirlenmesindeki ölçüt olarak yazarın eserinin alfabadeki sırası olmuştur. Kaynakça başlığında toplam 96 kaynak bulunmuştur. İnternet kaynakçasında 144, karekod kaynakçasında 8, görsel kaynakça da ise 224 kaynağa yer verilmiştir. Sırasıyla kaynakça, internet kaynakçası, karekod kaynakça ve görsel kaynakçanın gösterim şekli şu şekildedir:

N. BİLGİN, Sosyal Psikolojiye Giriş, İzmir, İzmir Kitaplığı, 1988.

<https://dergipark.org.tr/download/article-file/383475> 14:00 (Sayfa 25).

www.eba.gov.tr/video/izle/6002503f613b0c37b45d39d6cfb Erişim tarihi: 06.012.2018, 12.30, (Sayfa: 101).

www.dreamstime.com/65712522 (12.05.2015, 13:30)

Sosyoloji 2 ders kitabında kaynakça, internet kaynakçası ve görsel kaynakça başlıklarına yer verilmiştir. Kaynakça başlığında sıralama yazarların soyadlarının alfabadeki sırasına göre gerçekleştirilmiştir. Aynı yazarlı birden fazla eserin kaynakçada gösteriminde eser yılı belirleyici olmuştur. Buna göre daha önceki yılda yayınlanan kaynakça daha önde yer almıştır. Kaynakçada toplam 70, internet kaynakçasında toplam 217 ve görsel kaynakçasında toplam 355 kaynağa yer verilmiştir. Sırasıyla kaynakça, internet kaynakçası ve görsel kaynakçanın gösterim şekli şu şekildedir:

CANATAN, Kadir, Bir Değişim Süreci Olarak Modernleşme, İnsan Yayınları, İstanbul, 1995.

www.safraanboluevleri.net (s.29-03.04.2015)

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31453> sayfa 363 (11.10.2018)

Ders kitapları hazırlanırken kullanılan resim, karikatür, okuma parçası gibi kaynakların alındığı erişim kaynaklarının verilmesi son derece önemlidir. İnceleme sonucunda sosyoloji 1 ve sosyoloji 2 ders kitaplarında kaynakça gösterimine özen gösterildiği tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sosyoloji dersi bireylerin içinde yaşadıkları toplumu daha yakından tanıma, olaylara farklı ve eleştirel bakabilme, güncel hayatlarındaki karşılaştıkları konularda etkili ve pratik çözümler bulabilme gibi amaçlar edinmiştir. Bu bağlamda bireyler geçmişten günümüze toplumun işleyişi, toplumsal alandaki gelişmeler, kültür, kültürel farklılık, milletlere özgü kültürel değerler, milli kültür, milli bilinç gibi alanlarda bilgi sahibi olabilmektedir. Sosyoloji dersi bu anlamda çok önemli bir konuma sahiptir. Dersin etkili ve amacına uygun olarak yürütülebilmesi için etkili öğretim programları ve ders kitaplarına ihtiyaç bulunmaktadır.

Öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitapları öğrenme sürecindeki ilk kaynaktır. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler, hazırlık soruları ve değerlendirme soruları konunun öğrenilmesinde son derece önemlidir. Bundan dolayı ders kitaplarındaki eksik veya yanlış bilgiler, basım hataları vb. öğrencilerin öğrenmesini de doğrudan etkilemektedir (Duman ve Aslan, 2019). Bu durumun önüne geçilmesi için ders kitaplarının öğretim

programına uygun olup olmadığının tespitlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca ders kitapları öğrencilerin yaş grubuna da hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Öyle ki lise çağındaki öğrencilerin ders kitaplarındaki yazı puntoları daha küçük olmalı ve kitap içerisinde çizgi film tarzı resimlere yer verilmemelidir. Bu yönü ile ders kitaplarının fiziksel özellikleri önemlidir. Araştırma kapsamında yazı puntoları, resimler, renklendirmeler gibi açılardan sosyoloji 1 ve sosyoloji 2 ders kitaplarının lise öğrenci düzeyine uygun olduğu bulunmuştur. Ayrıca ders kitaplarındaki konuların öğretim programı ile paralel olması gerekmektedir. Araştırma sonucu her iki ders kitabının da öğretim programında yer alan içerikle birebir uyumlu olduğu gözlenmiştir.

Ders kitaplarında dil ve anlatım da öğrenci seviyesine uygun olarak verilmelidir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklamalarına değinilmelidir. İnceleme sonucunda sosyoloji 1 ve sosyoloji 2 ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden öğrenci seviyesine uygun olduğu görülmüştür. Bu durum öğrenmenin kolaylaştırılmasını sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca yazım ve basım hatalarına da dikkat edilmelidir. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında baskı-dizgi-yazım hatalarına rastlanılmıştır. İnceleme sonucunda sosyoloji 1 ders kitabında sosyoloji 2 ders kitabına oranla daha fazla hata olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitapları okuma parçaları açısından incelendiğinde sosyoloji 1 ders kitabında sosyoloji 2 ders kitabına kıyasla daha fazla okuma metnine yer verildiği görülmüştür. Her iki kitapta da okuma parçalarının arkasından parça ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Okuma parçaları konuyla ilgili öğrencilerin dikkatini çeken ve öğrenmeyi kolaylaştıran unsurlardır. Her okuma parçasının arkasından soru sorulması bu anlamda olumsuz değerlendirilmiştir.

Hazırlık soruları öğrencileri derse hazırlayan, öğrencilerdeki ön öğrenmeleri açığa çıkarmayı hedefleyen sorulardan oluşmalıdır. Yapılan inceleme sonucunda sosyoloji 1 ders kitabındaki hazırlık sorularının istenen düzeyde olduğu bulunmuştur. Sosyoloji 2 ders kitabındaki bazı soruların ise değerlendirme sorusu sayılabilecek yeterlilikte olduğu tespit edilmiştir.

Değerlendirme soruları öğrencilerdeki öğrenmenin düzeyini ortaya çıkaran yeterlilikteki sorulardır. İncelenen kitaplarda çoktan seçmeli, D-Y, klasik, boşluk doldurma gibi çeşitli soru tiplerine yer verildiği görülmüştür. Ancak öğretim programında analiz ve değerlendirme gibi üst düzey sorulara yer verilmesi gerektiği belirtilirken her iki kitapta da soruların çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Ders kitaplarındaki kaynakça gösterimi intihalin önüne geçilmesi için önemlidir. İncelenen ders kitaplarının kaynakçalarında kitap içerisinde yer alan bütün kaynaklara yer verildiği görülmüştür. Araştırma sonucu araştırmacılara ve kitap inceleme komisyonuna bazı önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilimler dersi (sosyoloji öğrenme alanı) öğretim programı 2006 yılında hazırlanmıştır. Öğretim programının güncellenmesi sağlanabilir.
- İncelenen ders kitaplarındaki baskı-dizgi-yazım hatalarının giderilmesi sağlanmalıdır.
- Sosyoloji 2 ders kitabındaki değerlendirme düzeyindeki hazırlık soruları düzeltilmelidir.
- Ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının öğretim programında istendiği düzeyde ağırlıklı olarak analiz ve değerlendirme basamaklarında yer alması sağlanmalıdır.
- Okuma parçaları öğrencilerin konuya ilgisini çeken ve öğrenmeyi kolaylaştıran unsurlardır. Bundan dolayı her iki ders kitabında da okuma parçalarının arkasından verilen sorular kaldırılmalıdır.
- Ders kitaplarının içerikleri konu anlatımı ve değerlendirme soruları açısından zenginleştirilmelidir. Böylece öğrencilerin konu anlatımlı yardımcı ders kitaplarına olan ihtiyacı ortadan kaldırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Anık, M. (2008). Lise sosyoloji ders kitapları üzerine eleştirel bir değerlendirme. *Sosyoloji Dergisi*, 3(16), 145-191.
- Doğan, Y. ve Tuğ, O. (2017). Uluslararası sınavlarda başarılı ülkeler ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 56-79.
- Duman, E. Z. (2014). *Ortaöğretimde Cumhuriyet Dönemi Mantık Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Duman, E. Z. ve Aslan, G. (2019). An investigation into the logic textbooks written in accordance with the 2009 logic curriculum. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 166-175.
- Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Examination of social studies textbooks in terms of approaches of values education. *Educational Sciences :Theory&Practice*, 12(2), 1547-1558.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports&Science Education*, 2(1), 8-26.
- Hussain, R. (2012). Students' views of impact of textbooks on their achievements. *In Search of Relevance and Sustainability of Educational Change : An International Conference at Aga Khan University Institute for Educational Development*, 430-438.
- Kuş, A. ve Kuru, E. (2022). Social studies teachers' views on the 7th grade social studies textbook. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 261-279.
- MEB (2006). Sosyal Bilimler Lisesi, Sosyal Bilimler Dersi (Sosyoloji Öğrenme Alanı) Öğretim Programı. 29.03.2023 tarihinde [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20233151497595-Sosyoloji%20\(1-2\).pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20233151497595-Sosyoloji%20(1-2).pdf) adresinden alınmıştır.
- Penez, B. Sofuoğlu, & S. Ertekin, U. (2019). *Ortaöğretim Sosyal Bilimler Lisesi Sosyoloji 1 Ders Kitabı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Penez, B. Sofuoğlu, S. Ertekin, U. & Yeşilyurt, Y. (2020). *Ortaöğretim Sosyal Bilimler Lisesi Sosyoloji 2 Ders Kitabı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık
- Zabun, B. ve Berber, Ş. (2019). "İdeolojik Sosyoloji Öğretimi: Halk Fırkası Programı Doğrultusunda Yazılan İlk Ders Kitabı (Necmeddin Sadak)". *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 5(21): 1072-1080.

Makale Geçmişi	Geliş: 22. 05.2023	Kabul: 10.07.2023	Yayın: 30.08.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Aslan, G. (2023). <i>Sosyal Bilimler Lisesinde Okutulan Sosyoloji Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğu Açısından İncelenmesi</i> . <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12 (3), ss. 28-37		

Dr. Gamze ASLAN

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞSAL GÜÇLENDİRİLMELERİ İLE OKUL MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Neşem ERKOÇ

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

nesem_b@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-1816-1630

Doç. Dr. Bilgen KIRAL

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

bilgen.kiral@adu.edu.tr

ORCID:0000-0001-5352-8552

Özet

Çalışma, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul mutluluğu düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma nicel araştırma olup; ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışma, 2022-2023 akademik yılında, Aydın ili Kuşadası ilçesindeki 14 ilkokulda görev yapan 201 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada veriler, “Okul Mutluluğu Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Davranışsal Açidan Güçlendirilmesi Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesinin çoğu zaman, okul mutluluğunun ise çoğunlukla düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada her iki ölçekte de cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve kariyer basamağı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olmadığı; aynı okuldaki görev süresi değişkenine göre güçlendirmede farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı okulda uzun süre çalışan kıdemli öğretmenlere, öğretmen güçlendirme stratejileri uygulanarak onların mutluluk düzeyleri artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Güçlendirme, öğretmen güçlendirme, davranışsal güçlendirme, okul mutluluğu, sınıf öğretmeni.

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' BEHAVIORAL EMPOWERMENT AND SCHOOL HAPPINESS LEVELS

Abstract

The study was conducted to examine the relationship between the level of behavioral empowerment and school happiness of classroom teachers working in public schools according to various variables. The study is quantitative research; designed in the relational screening model. The study was conducted with 201 classroom teachers working in 14 elementary schools in Aydın province Kuşadası district in the 2022-2023 academic year. In the study, the data was collected with “the School Happiness Scale” and “the Teachers’ Behavioral Empowerment Scale.” It has been determined that the behavioral empowerment of teachers is mainly at the level of school happiness. In the study, no significant differences were found in both scales according to the variables of gender, education level, seniority, and career level. It has been determined that there is a difference in empowerment according to the work variable in the same school. It has been determined that there is a moderate, positive, and significant relationship between the behavioral empowerment of teachers and school happiness. The happiness levels of teachers can be increased by applying teacher empowerment strategies to senior teachers who have been working in the same school for a long time.

Keywords: Empowerment, teacher empowerment, behavioral empowerment, school happiness, classroom teacher.

GİRİŞ

İnsan kaynaklarının nitelikleri, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde temel rol oynamaktadır. Örgüt yönetiminin, insan kaynaklarından etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için çalışanların mesleki gelişimlerinin desteklendiği ve uzmanlıklarından yararlanıldığı ortamların oluşturulması gerekmektedir. İnsan kaynağının güçlendirilmesi örgütlerin etkin karar vermesini olumlu yönde etkileyerek, değişen çevresel şartlara uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Çöl, 2008). İnsan kaynağının daha donanımlı olmasını teşvik eden, iş paylaşımı ve meslektaş dayanışmasını önemseyen, birlikte çalışmanın etkisine vurgu yapan yöneticilerin personeline güçlendirme yaptıkları görülmektedir (Özdemir, 2020). Bu durum eğitim kurumları için de geçerlidir. Tüm örgütlere insan kaynağının yetiştirilmesi görevi eğitim kurumlarına aittir. Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşarak, topluma faydalı ve katma değer üreten bireyler kazandırması için kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sistemde görev yapan öğretmenlerin de görevlerini severek yapmaları önemlidir. Öğretmenler, toplumların yarınlarının şekillendirilmesinde, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen faaliyetlerde ve eğitim kurumlarının hedeflerinin belirlenmesinde etkilidirler. Öğretmenlerin yarının mimarları olarak bugünden desteklenmeleri, yeterliliklerinin artırılmasına yönelik önlemler alınması kısacası öğretmenlerin çeşitli şekillerde güçlendirilmeleri gerekmektedir (Kıral, 2015).

Güç kavramından türetilmiş güçlendirme, çalışanın motivasyonuna yeni bir pencereden bakmayı sağlayan bir kavramdır. Güçlendirme kavramı, İnsan İlişkileri Yaklaşımı ile önem kazanmaya başlayan, örgütteki bireyi merkeze alan ve ona cesaret veren önemli yapı taşlarından biridir (Doğan, 2006). Bireyin örgütüne ve kendine yarar sağlayacak şekilde hissetmesi (Atik ve Çelik, 2020) olarak tanımlanan güçlendirme kavramı hem bireyde bilgi ve uzmanlığın gelişmesini sağlarken hem de motivasyonu olumlu yönde etkileyerek bireyin kendine ilişkin algısının da değişmesini sağlamaktadır (Bandura, 1986; Eren, 2004). Güçlendirme, örgütteki bireylerin sorumluluk düzeylerini artıran, örgütün insan kaynağını avantaja dönüştüren önemli bir stratejidir. Bu strateji işe koyulurken hem bireyin gücünün artmasını sağlayacak kaynaklar yaratılmalı hem de olumlu bir örgüt ortamı yaratılmalı ve çalışan desteklenmelidir (Kıral, 2021). Çünkü güçlendirme; çalışanda örgüte karşı güven oluşturma, mesleki gelişimine katkıda bulunma, roller ve sorumlulukların net bir şekilde belirlenmesini de içeren bir kavramdır. Güçlendirme, iki ana perspektifte incelenmektedir (Spreitzer, Kizilos ve Nason, 1997). Bu perspektiflerin ilki, yetki devri ile ilgili sosyal ve yapısal faktörlere odaklanan davranışsal bakış açısı; ikincisi, güç duygusu ile ilgili psikolojik güçlendirme olarak da bilinen psikolojik bir bakış açısidir. Davranışsal güçlendirme daha çok örgüt uygulamaları ile ilgili iken; psikolojik güçlendirme çalışanın işi ve örgütleri hakkındaki algılarının değiştirilmesini ifade etmektedir (Kıral, 2015).

Davranışsal güçlendirmeye ilgili alan yazında pek çok farklı tanım yapılmıştır. McDonald (2014) davranışsal güçlendirmenin örgütün amaçlara ulaşmasında ve kaynak dağıtımında etkili olduğunu vurgulamış; Armstrong ve Lanschinger (2006) ise bireyin örgütte ihtiyaç duyduğu kaynak ve bilgiye kolaylıkla ulaşabilmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Davranışsal güçlendirme, örgütte kendini güçsüz hisseden ve hiyerarşik olarak alt kademede olan bireye üst kademedeki yöneticilerin bilgi ve gücü dağıtması olarak tanımlanmaktadır (Özkan Hıdıroğlu, 2021; Toprakçı, 2019). Kıral (2015) davranışsal güçlendirmeyi; yetki devri, yönetsel destek, karara katılma, takım çalışması ve iletişim olmak üzere boyutlandırmıştır.

Davranışsal güçlendirmede; yöneticiler bilgi ve yetkiyi paylaşmaktadır; bu süreçte örgüt için değerli olan kararların verilebilmesi için gerekli ortamın sağlanması gerekmektedir. Kendi kendine karar verme, astların problem çözme süreçlerine katılmalarına izin vermek ve onları sürece dâhil etmek ve çalışanların daha güçlü hissetmelerini sağlamakta önemli bir rolü olan liderler, astlarının becerilerini geliştirmek ve eğitmek için fırsatlar yaratmalı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk yapmaları gerekmektedir (Van Dierendonck ve Dijkstra, 2012). Örgütteki insan sermayesinin gelişimi, örgütsel etkililik açısından olumlu uygulamaların oluşturulması ve hayata geçirilmesi de davranışsal güçlendirme için bir mihenk taşı olarak görülmektedir (İlman-Püsküloğlu ve Altınkurt, 2017). Bu görev de okul yöneticilerine aittir. Çünkü açık bir vizyona ve yüksek beklentilere sahip okulların amaca ulaşmasında en önemli iş okul yöneticilerine düşmektedir (Erkoç ve Kıral, 2023). Okul yöneticileri hem iç hem de dış paydaşların beklentilerini karşılamalı; aynı zamanda okulun amaçlarının da yerine getirilmesini sağlamalıdır. Bu sebeple okul yöneticilerinin, yönetme stilleri, insan faktörüne olan bakış açısı, öğretmen güçlendirmeye ilişkin görüşleri okul yönetimini etkileyebilmektedir (Çalışıcı Çelik ve Kıral, 2022). Okul yöneticilerinin öğretmenleri

davranışsal açıdan güçlendirmesi; okulda olumlu bir iklimin oluşmasını ve öğretmenlerde itici bir güç oluşturarak mutluluklarını sağlayabilir. Öğretmenlerin mutluluğu ise tüm paydaşlar üzerinde olumlu etki yapabilir.

Psikolojide bireyin iyi olma hali olarak ifade edilen (Kangal, 2013) mutluluk, bireydeki toplam sevinç, neşe ve umut hissi olarak tanımlanmaktadır (Köknel, 1992). Mutluluk kavramı bireyin olumlu şekilde hissettiği duyguları daha üst düzeylerde, olumsuz şekilde hissettiği duyguları ise daha alt düzeylerde hissettiği ve bu doğrultuda yaşamdan daha fazla doyum elde etmesi olarak tanımlanmaktadır (Arman ve Tan, 2018; Diener, 1984). Mutluluk, sadece bireylerin değil örgütlerin de ilerleme ve gelişmesinde önemli etkisi olan bir kavramdır (Özgen, 2005). Bireyin mutluluğu, örgütlerin verimi ve üretkenliği üzerinde kelebek etkisi yaratabilmektedir (Bryson, Forth, Stokes ve Niesr, 2015). Örgütsel mutluluk, bireylerin başarılarının maksimum seviyede olması ve bu başarıyı sağlayan zihni ve fikri yapıya sahip olunması şeklinde ifade edilmektedir (Bulut, 2015). Örgütsel mutluluk, pozitif duyguların yapılan işin anlamıyla bütünleşmesi şeklinde ifade edilebilmektedir. Yapılan araştırmalar; bireyin mutluluğunun arttıkça işe bağlılığının, memnuniyetinin ve iş tatmininin arttığını göstermektedir (Marescaux, De Winne ve Forrier, 2019; Tanwar, 2019; Yusof, Munap, Badrillah, Ab Hamid ve Khir, 2017).

Okul mutluluğu, okul içerisinde mutluluk, olarak tanımlansa da daha fazlasını içeren bir kavramdır (Fisher, 2010). Okul mutluluğu, okulun amaçlarıyla okulun iç ve dış paydaşları arasındaki uyumun sonucunda ortaya çıkan duygusal zenginlik olarak tanımlanmaktadır (Engels, Aelterman, Petegem ve Schepens, 2004; Sezer ve Can, 2018). Bu anlamda, öğretmenlerin mutluluğunun desteklemesi hususunda davranışsal güçlendirmenin sağlanması gerekmektedir (Yurcu, 2014). Okulda mutluluğun sağlanmasında; ortak bir amaç duygusunun yaratılması, okulun sürekli gelişiminin teşvik edilmesi, öğretme ve öğrenmenin yenilenmesi ve iyileştirilmesi, öğrenci öğrenme çıktılarının izlenmesi, öğretmenlerin gelişiminin desteklenmesi, okul iklimi ve kültürünün geliştirilmesi önem arz etmektedir (Bird ve Markle, 2012; Hallinger, 2005).

Okul yöneticilerinin özellikle öğretmenlerin okul mutluluğuna olumlu katkıda bulunması öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmelerine ilişkin bakış açılarına bağlıdır. Okulda davranışsal güçlendirmenin sağlanması; yetki devri, destekleme, gücün paylaşımı, sorumluluğun paylaşımı, karara katılım, pozitif örgüt kültürü, çalışana hareket alanı tanınması, etkili iletişim ağı, geri bildirimin varlığı, rollerin, görevlerin ve ödüllendirmenin açık bir şekilde belirlenmesi ile öğretmenlerin işe, mesleğe ve kendine yönelik algıları güçlenecek dolayısıyla mutluluk düzeylerini etkilemektedir (Kanter, 1996; Erstad, 1997).

Alan yazın incelendiğinde; güçlendirme ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanılmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde; Erdem (2009) güçlendirmenin kültürel öğeler ve örgütsel bağlılıkla ilişkisini; Karakoç (2009) güçlendirmenin iş doyumunu ile ilişkisini; Beşyaprak (2012) güçlendirmenin tükenmişlikle ilişkisini; Demir (2013) güçlendirmenin girişimcilikle ilişkisini; Kırıl (2015) çalışmasında güçlendirmenin kayıtsızlıkla ilişkisini; Taş (2017) güçlendirmenin liderlik stilleri ile ilişkisini; Çetin ve Kırıl (2018) güçlendirmenin önündeki engelleri; Çalışıcı Çelik ve Kırıl (2022) öğretmen güçlendirme yapılamama nedenlerini incelemişlerdir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Holliman (2012), Rinehart, Short ve Johnson (1997), Short (1994) çalışmalarında güçlendirme ile çatışma arasındaki ilişkiyi ele almış; Özkan Hıdıroğlu (2021), Balçık (2018), Şan (2017), Erdem, Gökmen ve Türen (2016), Aliakbari ve Amoli (2016), Bogler ve Somech (2004); Wu ve Short (1996) çalışmalarında güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Güçlendirme ile ilgili çalışmaların daha çok tükenmişlik, liderlik stilleri, güven, motivasyon, örgüt iklimi, stres, özerklik ve örgütsel vatandaşlık ilişkilendirildiği görülmüştür (Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam, 2018; Okan ve Yılmaz, 2017; Uygur, 2018; İhtiyaroğlu, 2017). Mutluluk ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmı okul mutluluğunun ya da mutlu okulun nasıl olduğunu, öğretmen, öğrenci ve yönetici gözünden ortaya koymaya çalışmaktadır (Argon, 2015; Arslan, 2018; Bulut, 2015; Çetin ve Polat, 2019; Döş, 2013; Ertong, 2018; Januwarsono, 2015; Özdemir ve Kış, 2019; Stoia, 2016; Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009).

Öğretmenlik duygusal emek içeren bir meslektir (Argon, 2015; Deliveli ve Kırıl, 2020). Özellikle sınıf öğretmenleri, her gün altı saat, ortalama 25-35 öğrenci ile çeşitli faaliyetleri yürütmekte; öğrenciler okula gelmeden önce okula gelmekte ve öğrenciler okuldan ayrılıncaya kadar okulda bulunmaktadır. Bu durum da öğretmenlerin hem ruhsal hem de fiziksel kaynaklarını tüketmektedir (Glickman, Gordon ve Ross Gordon, 2014). Dolayısıyla okul içerisinde öğretmenin pozitif duygu halinde olmasının sağlanması hem öğretmenin hem de eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşmasına katkıda sağlamaktadır (Tabak ve Argon, 2018). Katılımcı ve destekleyici bir iklimin olduğu okulda

sağlanan yapısal düzenlemeler sınıf öğretmenlerinin mutlu olmasını sağlamakta; mutlu öğretmenler öğrencilerin de mutlu olmasına yardımcı olabilmektedir (Arslan, 2018).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasında ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin güçlendirme ile okul mutluluğu düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Güçlendirilen öğretmenin mutlu olarak görevini yapacağı; bunun da öğrenciye, veliye, okula, meslektaşlarına ve eğitim sistemine faydalı olacağı varsayıldığında bu ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Güçlendirme ve mutluluk arasındaki ilişki durumunun tespit edilmesiyle birlikte eksik noktaların belirlenerek gerekli çalışmaların yapılması da mümkün olabilecektir. Bu ilişki tespit edildikten sonra öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmelerinin nasıl yapılacağı konusunda da okul yöneticilerine destek olunabilir. Çünkü güçlendirilen öğretmenin mutlu olabileceği varsayımından hareketle çalışmanın alan yazına önemli katkıları olacağı söylenebilir. Bu bağlamda yapılan çalışmada, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilme ve okul mutluluğu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1- Devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile okul mutlulukları ne düzeydedir?
- 2- Devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri ile okul mutlulukları cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri ile okul mutlulukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği ilişkisel tarama modelinde mevcut durumlarının ortaya konulması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2015). Çalışma kapsamında öğretmenlerin güçlendirilmesi ve okul mutlulukları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş, ardından aralarındaki ilişki tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2022-2023 akademik yılında, Aydın ili Kuşadası ilçesindeki 14 ilkokulda görev yapan 205 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile okulların tamamında, araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Ölçekler 205 öğretmene dağıtılmış, geri dönüş sağlanan 203 ölçekten hatalılar çıkartıldıktan sonra 201'i ile çalışma sürdürülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %61.2'si kadın (n=123), %38.8'i (n=78) erkek; %77.6'sı lisans (n=156), %22.4'ü (n=45), lisansüstü mezundur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1-10 yıl olanlar %7.5 (n=15), 11-20 yıl arasında olanlar %38.3 (n=77), 21 yıl ve üzerinde olanlar %54.2 (n=109); şu an görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 5 yıl ve altında olanlar %36.8 (n=74), 6-10 yıl arasında olanlar %17.9 (n=36), 11-15 yıl olanlar %29.9 (n=60), 16 yıl ve üzerinde olanlar %15.4 (n=31); kariyer basamağı öğretmen olanlar %16.4 (n=33), uzman öğretmen olanlar %49.3 (n=99), başöğretmen olanlar %34.3'tür (n=69).

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. İlk bölümde "Kişisel Bilgiler Formu" yer almaktadır. İkinci bölümde Sezer ve Can (2019) tarafından geliştirilen 26 maddeye ve 5 alt faktöre sahip "Okul Mutluluğu Ölçeği" kullanılmıştır. Okul Mutluluğu Ölçeğinin alt boyutları sırasıyla; "Fiziksel Donanım, Öğrenme Ortamı, İş birliği, Faaliyetler ve Okul Yönetimi"dir. Ölçek 5'li Likert tipinde olup "Asla (1), Nadiren (2), Bazen (3),

Çoğunlukla (4), Daima (5)" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .932 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise .958 olarak hesaplanmıştır.

Üçüncü bölümde Kırıl (2015) tarafından geliştirilmiş 30 madde ve beş boyuttan oluşan "Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekteki boyutlar sırasıyla "Yetki Devri, Yönetmelik Destek, Karara Katılım, Takım Çalışması ve İletişim"dir. Ölçek 5'li Likert tipinde olup "hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5) şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise .987 olarak hesaplanmıştır.

Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .60-.80 aralığında olması "güvenilir", .80 ile 1.00 arasında ise "yüksek derecede güvenilir" olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2019). Her iki ölçeğin de bu referansa dayanarak yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında orijinal ölçekler ile benzer katılımcı grupları üzerinde çalışıldığı için her iki ölçek kapsamında sadece Cronbach alfa güvenirlik katsayılarına bakılmıştır. Ölçeklerin değerlendirilmesi için kullanılan sınır değerler ise Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi ve Okul Mutluluğu Ölçeklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Sınır Değerler

Derecelendirme	D. Güçlendirme	Sınır Değerler	Mutluluk
1	Hiçbir zaman	1.00-1.79	Asla
2	Nadiren	1.80-2.59	Nadiren
3	Ara sıra	2.60-3.39	Bazen
4	Çoğu zaman	3.40-4.19	Çoğunlukla
5	Her zaman	4.20-5.00	Daima

Kaynak: Büyüköztürk'ten (2020) uyarlanmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi davranışsal güçlendirme ve okul mutluluğu ölçekleri beşli likert tipindedir. Her iki ölçekte de 1'den 5'e kadar derecelendirme yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar belirtilen aralıklara karşılık gelen düzeylere göre ele alınmıştır. Bu referanstan yola çıkarak gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma için toplanan veriler SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle, Kişisel Bilgi Formu ile toplanan demografik veriler ile ilgili betimsel analizler yapılmıştır. Verilerin normallik testleri yapılmıştır. Normal dağılım için Kolmogorov-Smirnov sonucuna bakılmış p<.05 varsayımını karşıladığı görülmüştür. Araştırmada çarpıklık ve basıklık katsayısının bakılmış ve -1.96 ile +1.96 arasında kaldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda varyasyon katsayısına da bakılmıştır. Varyasyon katsayısı da %30'un altında olduğu için dağılımın normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Demografik değişkenlerden; kıdem değişkeninde 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 30 örneklem sayısı varsayımını karşılamadığı için nonparametrik test yapılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Büyüköztürk, 2010; Can, 2021). Araştırmadaki analizlerin anlamlılık düzeyi p< .05 olarak kabul edilmiştir. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkeni için bağımsız örneklemli t-testi, kariyer durumu ile aynı okulda çalışma süresi için ANOVA, kıdem değişkeni için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmesi ve okul mutluluğu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için önce Scatterplot grafiği incelenmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen korelasyon analizlerinde katsayıların değerlendirilmesinde 0.00-0.29 düşük; 0.30-0.69 orta düzey; 0.70-1.00 yüksek düzey ilişkili ölçütü belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010).

BULGULAR

Bu bölümde; "Okul Mutluluğu Ölçeği" ile "Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeği" ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi ve Okul Mutluluğu Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi olan devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin ve okul mutluluğunun ne düzeyde olduğu yapılan analizler sonrasında tablolatırılmış ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi ve Okul Mutluluğu Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	n	$\bar{X}$	Ss
Davranışsal Güçlendirme	201	3.49	2.12
Okul Mutluluğu	201	3.59	1.89

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirme ve okul mutluluğu düzeylerine ilişkin betimsel istatistik verileri verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin davranışsal güçlendirme düzeyine ilişkin puanı beşli likert tipi ölçekte “çoğu zaman”; okul mutluluğu ise “çoğunlukla” derecelendirmesine denk gelmektedir.

Öğretmenlerin Davranışsal Güçlendirilmesi ve Okul Mutluluğunun Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde bağımsız örneklemli t testi, ANOVA ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Tablo 3’te sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Davranışsal Güçlendirme	Kadın	123	3.56	2.17	1.242	199	.216
	Erkek	78	3.37	2.04			
Okul Mutluluğu	Kadın	123	3.68	1.84	1.71	199	.088
	Erkek	78	3.44	1.94			

Tablo 3’e göre sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmelerinin cinsiyete göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için t testi yapılmış ve davranışsal güçlendirme ile cinsiyet arasında anlamlı farkın olmadığı (1.242; $p>.05$) belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğunun cinsiyete göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için t testi yapılmış olup, okul mutluluğu ile cinsiyet arasında anlamlı farkın olmadığı (1.71; $p>.05$) belirlenmiştir. Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Öğrenim D.	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Davranışsal Güçlendirme	Lisans	156	3.51	.98	.521	199	.60
	Lisansüstü	45	3.41	1.31			
Okul Mutluluğu	Lisans	156	3.60	.89	.293	199	.77
	Lisansüstü	45	3.55	1.10			

Tablo 4’e göre sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri ile öğrenim durumu arasındaki farkın belirlenmesi için t testi yapılmış, davranışsal güçlendirme ve öğrenim durumu arasında anlamlı farkın olmadığı (.521; $p>.05$) belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğu ve öğrenim durumuna arasındaki farkın belirlenmesi için t testi yapılmış, okul mutluluğu ile öğrenim durumu arasında anlamlı farkın olmadığı (.293; $p>.05$) görülmüştür. Tablo 5’te kıdem değişkenine göre sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Davranışsal Güçlendirme	1-10 yıl	15	109.83	2	1.501	.472
	11-20 yıl	77	94.97			
	20 yıl üzeri	109	104.04			
Okul Mutluluğu	1-10 yıl	15	113.10	2	.914	.633
	11-20 yıl	77	102.21			
	20 yıl üzeri	109	98.48			

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmelerinin kıdem durumuna göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için Kruskal Wallis testi yapılmış; davranışsal güçlendirme ve kıdem arasında anlamlı farkın olmadığı (1.501 ; $p > .05$) belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğunun kıdem durumuna göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için Kruskal Wallis testi yapılmış, okul mutluluğu ve kıdem arasında anlamlı farkın olmadığı ($.914$; $p > .05$) belirlenmiştir. Tablo 6'da aynı okuldaki görev süresine ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Aynı Okuldaki Görev Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Davranışsal	1-5 yıl	74	3.47	.98	3	5.71	.001*	1-4
Güçlendirme	6- 10 yıl	36	3.54	1.05	197			3-4
	11-16 yıl	60	3.17	1.15				
	16 yıl üzeri	31	4.11	.79				
Okul	1-5 yıl	74	3.70	.96	3	2.323	.076	-
Mutluluğu	6- 10 yıl	36	3.72	1.13	197			
	11-16 yıl	60	3.32	.88				
	16 yıl üzeri	31	3.67	.63				

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri aynı okuldaki görev süresine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için ANOVA testi yapılmış ve davranışsal güçlendirme ile aynı okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farkın olduğu (5.71 ; $p < .05$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkı belirlemek için yapılan Scheffe testinde; aynı okulda 16 yıl ve üzeri kıdem aralığındaki ($\bar{X} = 4.11$) öğretmenlerin; 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.47$) ve 11-16 yıl arasında görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.17$) göre, davranışsal güçlendirme $p < .05$ önem düzeyinde yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğu aynı okuldaki görev süresine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için ANOVA testi yapılmış, okul mutluluğu ile aynı okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farkın olmadığı (2.323 ; $p > .05$) belirlenmiştir. Tablo 7'de sınıf öğretmenlerinin kariyer basamağı değişkenine göre analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Kariyer Basamağı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Kariyer Basamağı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P
Davranışsal	Öğretmen	33	3.54	.82	2	.46	.795
Güçlendirme	Uzman Öğretmen	99	3.48	1.04	198		
	Başöğretmen	69	3.47	.83			
Okul Mutluluğu	Öğretmen	33	3.86	.95	2	2.008	.137
	Uzman Öğretmen	99	3.59	1.08	198		
	Başöğretmen	69	3.46	1.09			

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri kariyer basamağına göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan ANOVA testinde, davranışsal güçlendirme ile kariyer basamağı arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($.46$; $p > .05$) görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğu kariyer basamağına göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan ANOVA testinde, okul mutluluğu ile kariyer basamağı arasında anlamlı bir farkın olmadığı (2.008 ; $p > .05$) görülmüştür.

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi İle Okul Mutluluğu Arasında İlişki

Sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasında ilişkinin analizi için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan korelasyon analizinde öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .590$, $p < .01$) tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul mutlulukları arasındaki ilişkiyi inceleyen ve nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde, devlet okullarındaki sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin ve okul mutluluğunun ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilme düzeyi “çoğu zaman” olarak tespit edilmiştir. Marks ve Louis (1999), Koçak, Turan ve Aydoğdu (2012), Odabaşı, (2014), Kiral (2015), Toprakçı (2019), Ertürk ve Akgün (2021) çalışmalarında öğretmenlerin davranışsal güçlendirme düzeyleri “çoğu zaman” olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mutluluk düzeyi “çoğunlukla” olarak tespit edilmiştir. Bulut (2015), Moçoşoğlu ve Kaya (2018), Ateş’in (2022) çalışmalarında da öğretmenlerin okul mutluluğu düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bunun sebebinin araştırmada veri toplanan öğretmenlerin diğer araştırmadaki öğretmenlerle benzer özelliklere sahip olması olarak gösterilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Gül (2010), Çakır ve Sezgin Nartgün (2018), Derinbay (2011) ve Eğribay (2013), Kiral (2015), Toprakçı’nın (2019) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenim durumu ve davranışsal güçlendirme ile kıdem değişkeni ile davranışsal güçlendirme arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Derinbay (2011), Çakır ve Sezgin Nartgün (2018), Yorulmaz vd. (2018), Taş (2017), Kiral (2015) ve Toprakçı (2019) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı okuldaki görev süresi değişkeni ile davranışsal güçlendirme ve tüm alt boyutları arasında 16 ve üzeri yıl aynı okulda çalışan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 16 ve üzeri yıl aynı okulda görev yapan sınıf öğretmenleri okulu, öğrenci profilini ve çevreyi daha iyi tanımakta, kendi gelişimlerini üstlenmekte ve problemleri kendi başlarına çözebilmekte bu da daha güçlü hissetmelerine neden olabilmektedir. Kiral (2015) ise 11-15 yıl kıdeme sahip lise öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Kariyer basamağı ve davranışsal güçlendirme arasında alt boyutlar da dâhil anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğunun cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği ikinci alt problemde cinsiyet değişkeni ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bulut (2015), Demircan (2019) ve Korkut’un (2019) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenim durumu ve okul mutluluğu arasında alt boyutlar da dâhil anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Özgenel ve Bozkurt (2020) ve Eker’in (2021) çalışmaları da öğrenim durumu değişkeni ile okul mutluluğu arasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada kıdem ve okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olup Bulut (2015) ve Ateş’in (2022) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı okuldaki görev süresi değişkeni ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bulut (2015) ve Birdoğan Kuvvet’in (2019) çalışmaları da aynı okuldaki görev süresi değişkeni ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Aynı okuldaki görev süresi arasında 1-5 yıldır aynı okulda çalışan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, okula yeni atanan ya da yeni görevlendirilen sınıf öğretmenlerinde idealist öğretmen olma vizyonun canlı olması ve özellikle sınıfındaki eksiklikleri gidermek konusunda sınırları zorlayarak sınıfını ya da okulunu en mükemmele çevirmeye çalışma arzusu ile açıklanabilir. Kariyer basamağı ve okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ancak okul yönetimi alt boyutu ile kariyer basamağı arasında öğretmen basamağındakilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğretmen basamağındaki öğretmenlerin uzman ya da başöğretmen olabilmeleri için istenen şartlar arasında yönetsel kadrolarda bulunma ya da okul geliştirme ekipleri içinde olma bulunmaktadır (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Bu sonuç, öğretmen statüsünde olanların uzman ya da başöğretmenliğe geçişte istenen şartları kolaylıkla sağlamak için yönetsel faaliyetlerle ilgilenmelerini sağlamış olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıfına girip çıkan ve sadece işini yapması beklenen bir öğretmenin mutlu olması mümkün değildir. Güçleri az sorumluluğu fazla olarak tanımlanan öğretmenlerin (Altınkurt, Türkkas Anasız ve Ekinci, 2016) mutlu olması öğretmenlerin okul politikalarına aktif katılımı, öğretmenin okuldaki iş ve işlemlerde özerk olması, mesleğine ve kendisine değer vermesi, statüsünün güçlü bir temele dayandırılması, yeterliğinin geliştirilmesi ve yönetime aktif katılımına bağlıdır

(Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017; Short, 1994). Öğretmenlerin güçlendirilmesi ile kendilerini mutlu hissedebilmesinde okul yöneticilerinin önemli bir sorumluluğu olduğu söylenebilir. Okul yöneticisinin sadece okulun işleyişinden sorumlu olarak görülmemesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin eğitmen, eğitim yöneticisi, yönetici, denetmen, öğretim lideri, yenilikçi, iletişim uzmanı ve motivasyon sağlayıcı rollerinin aktif olarak uygulanması öğretmenlerin mutluluğuna katkı sağlayabilir. Bu sebeple okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik çeşitli faaliyetlere katılmaları hem kendileri hem öğretmenler hem de eğitim sistemi açısından faydalı olabilir.

Davranışsal güçlendirme ve okul mutluluğunun sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin bazı stratejiler belirlemesi gerekmektedir (Çalışıcı Çelik ve Kırıl, 2022; Erkoç ve Kırıl, 2023). Bu stratejiler özellikle aynı okulda uzun süredir çalışan kıdemli öğretmenlere uygulanabilir. Bu açıdan okul yöneticileri öğretmenlere olan desteğini artırmalı, vizyon oluşturmali, öğretmenlerin yeterli hissetmelerini sağlamalı, okuldaki her türlü faaliyetlere katılımının artmasını sağlayarak; öğretmenlerin iş doyumunu, performansını, motivasyonunu ve okula olan bağlılıklarının artmasını sağlamalıdır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin yeterliğine ve uzmanlığına güvenmeli, uzmanlıklarını geliştirmek için öğretmenleri teşvik etmeli ve öğretmenlere liderlik fırsatları sağlamalı ve onları başarıları için takdir etmeli, başarısızlıkları şahsa yüklemekten bu başarısızlıklardan doğru sonuçlar çıkarmaya odaklanmalıdır. Bu sayılan stratejiler hem öğretmen güçlendirme hem de mutluluk sağlamaya dönük stratejilerdir. Bunların uygulanması öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayabilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasındaki orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenin mutlu olabilmesi için öğretmenlerin dinlendiği, kaygılarının olmadığı, güvene dayalı bir ilişkinin olduğu, iletişimin nicel ve nitel yönden zengin olduğu, öğretmenlerin her zaman yanında olduğunun hissettirildiği, öğretmenleri sürece ve okula dâhil edilebilecekleri ve desteklenebilecekleri bir okul ikliminin oluşması, kısacası davranışsal olarak güçlendirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri davranışsal olarak güçlendirmesinin sağlanması amacıyla okul yöneticilerine yönelik öğretmen güçlendirme projesi il milli eğitim müdürlüğü tarafından hazırlanarak tüm ildeki müdürlere uygulanabilir.

Bu çalışma Aydın ili Kuşadası ilçesindeki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Aynı ölçekler kullanılarak benzer çalışma Aydın ilinin genelinde veya Türkiye örnekleminde farklı okul türlerinde uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu çalışma öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma okul yöneticileri ile yapılarak, okul yöneticilerinin görüşleri alınabilir. Bu çalışma devlet ortaokullarında yürütülmüş olup; benzer çalışma özel okullarda görev yapan öğretmen ya da yöneticiler için de gerçekleştirilebilir. Yapılan çalışma nicel olarak tasarlanmıştır. Güçlendirme ve mutluluk deneyiminin özünü ortaya koyabilmek, daha detaylı ve zengin betimlemeler yapabilmek için nitel veya karma araştırma ile farklı çalışmalar tasarlanabilir. Bu çalışmada okul mutluluğu ile davranışsal güçlendirme arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmen güçlendirme ile stres, sinizm, tükenmişlik gibi diğer örgütsel davranış konuları da çalışılarak aralarındaki ilişkiler tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aliakbari, M., ve Amoli, F. (2016). The effects of teacher empowerment on teacher commitment and student achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 649-657.
- Altinkurt, Y., Türkkaş-Anasız, B., ve Ekinci, C. E. (2016). The relationship between structural and psychological empowerment of teachers and their organizational citizenship behaviors. *Education and Science*, 41(187), 79-96.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Arman, M. ve Tan, S. (2018). *Örgütsel bağlılık ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Armstrong, K. J. ve Laschinger, H. K. S. (2006). Structural empowerment, magnet hospital: Characteristics, and patient safety culture. *Journal of Nursing Care Quality*, 21(2), 124-132.
- Arslan, Y. (2018) *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Ateş, M. (2022). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Atik, S. ve Çelik, O. T. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 177-193
- Balçık, E. (2018). *Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Balyer, A. , Ozcan, K. ve Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles . *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(70) , 1-18.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. NJ: Prentice-Hall.
- Beşyaprak, S. (2012). *Personel güçlendirmenin tükenmişlik sendromu üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bird, J. M. ve Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 61-66.
- Birdoğan Kuvvet, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bogler, R. ve Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, Professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teacher and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bryson, A., Forth, J., Stokes, L. ve Niesr (2014). Does Worker Well-Being Affect Workplace Performance? CEP Discussion Papers, Centre for Economic Performance, LSE.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2021). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, S. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeyleri. *The Journal of International Social Research*, 11(55), 555-570.
- Çalışıcı Çelik, N. ve Kırıl, B. (2022). Teacher empowerment strategies reasons for nonfulfillment and solution suggestions. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 179–202.
- Çetin, M. ve Kırıl, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 281- 310.
- Çetin, S. ve Polat, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının analizi*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (s.163-168), Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Deliveli, K. ve Kırıl, E. (2020). The relationship between emotional labor and organizational commitment. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2), 78–103.
- Demir, T. (2013). *Personel güçlendirmenin iç girişimcilğe etkisi ve örgüt kültürünün bu ilişkideki rolü üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Derinbay, D. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Doğan, S. (2006). *Personel güçlendirme rekabette başarının anahtarı*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 267-282
- Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eker, R. (2021). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. ve Schepens, A. (2004). Factors which influence the wellbeing of pupils in flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Erdem, F.S. (2009). Liderin güçlendirme davranışı, çalışanın psikolojik güçlendirme algısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin kültürel değişkenler çerçevesinde incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, H., Gökmen, Y., ve Türen, U. (2016). Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Görgül bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17 (2), 161-176.
- Eren, E. (2004). *Yönetim ve Örgüt Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erkoç, N. ve Kırıl, B. (2023). Öğretmen güçlendirmede okul yöneticilerinin rolü ve önemi ile öğretmen güçlendirme stratejileri. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(4), 47-60.
- Erstad, M. (1997). Empowerment and organizational change. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 9(7), 325-333.
- Ertong, C. (2018). Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ertürk, R. ve Akgün, N. (2021). Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1212-1229.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım*. (M. Bilgin Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gül, A. L. (2010). Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek: Ankara ili örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy That Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Holliman, S. L. (2012). *Exploring the effects of empowerment, innovation, professionalism, conflict, and participation on teacher organizational commitment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa, USA.
- Ilıman-Püsküllüoğlu, E., ve Altinkurt, Y. (2017). Development of teachers' structural empowerment scale (TSES): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 118-132.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-377.
- Januwarsono, S. (2015) Analytical of factors determinants of happiness at work case study on PT. PLN (Persero) Region Suluttenggo, Sulawesi, *Indonesia European Journal of Business and Management*, 7(8), 9-18
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44), 214- 233.
- Kanter, R. M. (1996). *Men and women of the cooperation*. New York: Basic Books.

- Karakoç, M. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile iş doyum seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kıral, B. (2020). *Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme*. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), Eğitim yönetimi içinde (627-633). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıral, B. (2021). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. Pegem Akademi.
- Koçak, E. , Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi . *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, (5) , 117-148 .
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Köknel, Ö. (1992). *Dolu dolu yaşamak*. İstanbul: Altın Kitaplar
- Marescaux, E., De Winne, S., ve Forrier, A. (2019). Developmental hrm, employee well-being and performance: The mod-erating role of developing leadership. *European Management Review*,16(2), 317-331.
- Marks, H. M. ve Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- McDonald, A. M. (2014). *Simulation education of communication skills and the effects on nurse empowerment*. Yayınlanmamış doktora tezi, Colombia University, New York, USA.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70.
- Odabaşı, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okan, M. ve Yılmaz, K. (2017). Kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 16-27.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf>. Erişim tarihi: 17.04.2023.
- Özdemir, D. M. ve Kış, A. (2019). *Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin incelenmesi: Gaziantep İli örneği*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, 2-4 Mayıs 2019, Ankara.
- Özdemir, M. (2020). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgen, M. K. (2005). *Farabın mutluluk anlayışı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2020). Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149.
- Özkan Hıdıroğlu, Y. (2021). *Öğretmenlerin güçlendirilmesinin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve okullardaki örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Rinehart, J. S., Short, P. M. ve Johnson, P. E. (1997). Empowerment and conflict at school-based and nonschool-based sites in the United States. *Journal of International Studies in Educational Administration*, 25, 77-87.
- Sagnak, M., Kuruoz, M., Polat, B. ve Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 149-162.
- Sezer, S. ve Can, E. (2019). School happiness: A scale development and implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 167-190.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.

- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A. ve Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679–704.
- Stoia, E. (2016). *Happiness and well-being at work*. Final degree project, Universitat Jaume.
- Şan, B. Ç. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tabak, I. ve Argon, T. (2018). Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 01-13.
- Tanwar, K. C. (2019). Study of leadership style, coping strategies and happiness in academic employees and corporate employees. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(2), 420-435.
- Taş, M. (2017). *Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile yöneticilerin algılanan liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Okul yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 55-73.
- Toprakçı, D. F. (2019). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Uygur, K. (2018). *Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Van Dierendonck, D. ve Dijkstra, M. (2012). The role of the follower in the relationship between empowering leadership and empowerment: *Alongitudinal investigation*. *Journal of Applied Social Psychology*, 1, 1-20.
- Wu, V. ve Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 85–89.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, İ., Çolak, İ. ve Çiçek Sağlam, A. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 97-112.
- Yurcu, G. (2014). *Konaklama işletmelerinde çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş doyumu ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yusof, H. S. M., Munap, R., Badrillah, M. I. M., Ab Hamid, N. R., ve Khir, R. M. (2017). The Relationship between organizational culture and employee motivation as moderated by work attitude. *Journal of Administrative and Business Studies*, 3(1), 21-25.

Makale Geçmişi	Geliş: 23.05.2023	Kabul: 15.08.2023	Yayın: 30.08.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Erkoç, N. & Kırıl, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12(3), ss.38-50		

EĞİTİM KURUMLARINDA SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK, ÖRGÜTSEL ADALET VE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

Selçuk Polat

Şehit Kurmay Albay Gökhan Peker İlkokulu

selcukpolat25@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8030-5426

Prof. Dr. Ebru Oğuz Canol

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

ebru.oguz@msgsu.edu.tr

ORCID:0000-0002-5731-011X

Prof. Dr. Fatih Kaya

fatihkaya51@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5084-9131

Özet

Bu araştırmada eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evreni, İstanbul ili Çatalca ilçesinde devlet okullarında görev yapan 825 öğretmenden oluşmaktadır. Evrene uygulanan veri toplama aracına 255 öğretmen katılmıştır. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algılarını belirlemek için "Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği", örgütsel adalet algılarını belirlemek amacıyla "Örgütsel Adalet Ölçeği", örgütsel özdeşleşme düzeylerini belirlemek amacıyla "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik özelliklerinin "yüksek" düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri "çok yüksek" düzeydedir. Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin sürdürülebilir liderlik özellikleri, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yöneticilerin sürdürülebilir liderlik özelliklerinin, çevre ve sosyal sorumluluk alt boyutu dışında öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir liderlik, örgütsel adalet, örgütsel özdeşleşme

Abstract

In this study, the relationship between sustainable leadership, organizational justice and organizational identification in educational institutions was examined. The universe of the research consists of 825 teachers working in public schools in the Çatalca district of Istanbul. 255 teachers participated in the data collection tool applied to the universe. This research was carried out with the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. In the study, "Sustainable Leadership Scale in Schools" was used to determine teachers' sustainable leadership perceptions, "Organizational Justice Scale" to determine organizational justice perceptions, "Organizational Identification Scale" to determine organizational identification levels and Personal Information Form developed by the researcher. According to the findings, teachers stated that the sustainable leadership characteristics of school administrators are at a "high" level. Teachers' perceptions of organizational justice and organizational identification levels are "very high". According to teachers' opinions, positive and significant relationships were found between the sustainable leadership characteristics of administrators, teachers' perceptions of organizational justice and organizational identification levels. It was found that the sustainable leadership characteristics of the administrators significantly predicted the organizational justice and organizational identification levels of the teachers, except for the environmental and social responsibility sub-dimension.

Keywords: Sustainable leadership, organizational justice, organizational identification

¹ Bu çalışma Selçuk Polat'ın Prof. Dr. Fatih Kaya ve Prof. Dr. Ebru Oğuz'un danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim örgütlerinde işgörenlerin görev tanımları bellidir ve tanımlanmış görevlerin sürdürülebilirliği örgüt verimliliği için önemlidir. İşgörenlerine ilham kaynağı olan liderlerin, onlarla uyum içinde olmaları ve onlara uygun ortam yaratmaları durumunda örgütlerin sürekliliğinin sağlanacağı düşünülmektedir. Eğitim örgütlerinde adil olmayan liderlik davranışları, örgütlerde olumsuz bir örgüt iklimi yaratarak gelişime kapalı bir yapı oluşmasına zemin hazırlar. Örgütsel adalet liderin eğitim kurumlarında adil bir çalışma ortamı yaratması ve ortaya koymuş olduğu davranışların bütünüdür (Oğuz, 2011).

Eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderliğin oluşmasını sağlayan önemli faktörlerden ikisinin de örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme olduğu düşünülmektedir. Sürdürülebilir lider ise kurumda görev yapan işgörenlere karşı adaletli, ilham veren ve kendini sürekli yenileyen lider olmalıdır. Sürdürülebilir liderlik çerçevesindeki kavramları incelemek, bu alanın anlaşılmasını kolaylaştıracaktır:

Liderlik ve Sürdürülebilir Liderlik

1987 yılında Time, bir kapak öyküsünde “Sorumlular Kim?” diye sorarak kendi sorusunu, “Millet liderliğe çağırıyor ve evde kimse yok.” diyerek cevaplamıştır (Bennis, 2009). Liderlik ile ilgili alanyazın taraması yapıldığı zaman liderlik üzerine çok fazla araştırmacının ve liderlikle ilgili yine bir o kadar da farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. “Liderlik Eksikliği” üzerine yakın zamanda yapılan bir Google aramasında, 2003 yılında 27.000 sonuç, 2008 yılında 53 milyondan fazla sonuç görülmekte ve birçok kişi dünya kuruluşlarında, uluslarda, dini kuruluşlarda, şirketlerde, kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda liderlik eksikliğinden ve eğitim, sağlık, spor kurumlarında da liderlerin yokluğundan yakınmaktadır (Bennis, 2009). Liderlik kavramı üzerine Google araması 2022 yılında yapıldığında ise 1 milyardan fazla sonuca ulaşılmıştır. Bu bağlamda liderlik kavramı üzerinde çok durulduğu söylenebilir. Örneğin Stogdill (1974) “Liderlik kavramını tanımlamaya çalışan kişiler kadar farklı tanımları olduğunu” düşünmektedir. Burns (1978) liderliğin dünyada çok fazla anlaşılamayan bir kavram olduğunu öne sürmüştür. Bass (1990, s.20) liderliği iki ya da daha fazla kişi arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkan durumun yapılandırılması olarak görür. Liderlik; bulunduğu örgüt içerisinde olumlu iklim yaratan, özgüven ve sorumluluk sahibi, sahada etkin olup problem çözme becerisi ve yaratıcılığı yüksek, bir örgütü belli bir noktadan alıp farklı bir noktaya götürme faaliyetidir.

Sürdürülebilirlik ise 1980’li yıllarda World Watch Enstitüsü’nün kurucusu Lester Brown tarafından sürdürülebilir bir toplumu, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama fırsatlarını azaltmadan ihtiyaçlarını karşılayabilen bir toplum olarak tanımlamıştır (akt. Orr, 2003). 1987 yılında yayımlanan Birleşmiş Milletler “Brundtland Komisyonu, Ortak Geleceğimiz” raporunda ise sürdürülebilirliği “bugünün ihtiyaçlarını, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetinden ödün vermeden karşılamak” olarak tanımlamıştır (WCED 1987). Sürdürülebilir bir dünya için sürdürülebilirliğin üç ana direği olan ekolojik, sosyal ve ekonomik boyutları bütünsel olarak düşünmek gerekir. Bu bağlamda sürdürülebilirlik, uzun süreli gelişim için birçok şeyin birlikte düşünülmesi gerektiğini kabul ederek ekolojik, sosyal ve ekonomik boyutları dikkate alan bütünsel bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Haughton (1999), sürdürülebilirliği adalete dayalı beş ilkede özetlemiştir: “Gelecek” ve “sosyal adalet” ilkelerinde nesiller arası eşitliği savunurken “sosyal adalet” ilkesinde ise nesiller arası eşitliği savunur. “Sınır ötesi sorumluluk” ilkesinde coğrafi eşitliğe değinirken “Prosedürel eşitlik” ilkesinde insanlara şeffaf ve adil davranmaya değinir. Son olarak ise “türler arası eşitlik” ilkesinde ise biyolojik çeşitliliğin önemine değinmiştir. Bu ilkeler sürdürülebilirliğe açıklık getirerek, insan eşitliğini çevreyle ilişkilendirmeye, daha yumuşak ve anlamsız yorumlara meydan okumaya ve sürdürülebilirliğin farklı eğilimlerinin değerlendirilmesi için faydalı bir temel sağlamaya yardımcı olur. Sürdürülebilir liderlik ekonomik, sosyal ve çevresel alanlarda bütünleştirici etkiye sahip liderlerin bu faktörler arasındaki uyumu yönetme becerisi gösteren liderlik özelliğidir (Taşçı ve Titrek, 2019).

Sürdürülebilir lider, örgüt içerisinde ve dışında karar verme noktasında uzun süreli bir öngörüye sahip olmayı gerektiren ayrıca örgüt ve paydaş bağlamında örgütün “ekonomik, çevresel ve sosyal” boyutlarını değerlendirerek sürdürülebilirlik düşüncesini teşvik eden, bireylere, örgüte ve tüm paydaşlara karşı kendini sorumlu hisseden kişidir. Sürdürülebilir lider, eğitim kurumlarında görev yapan müdür yardımcılar ve öğretmenleri kendisinden sonraki ardıl liderler olarak görür, yetki devri yapar, yeni liderlerin ortaya çıkmasını teşvik eder.

Örgütsel Adalet

Örgütsel adalet kavramı örgüt içerisinde denge ve eşitlik sağlama durumu olarak tanımlanır. Örgütsel adalet, örgüt ortamında motive edici önemli bir unsurdur (Hermanto ve Srimulyani, 2022). Örgütsel adalet, örgütlerin etkin bir şekilde işlemesi için bir ön koşul olarak eşitlik ve eşitlik değerlerinin önemini vurgulayarak çok farklı örgüt tutumları oluşturur (Ahmad ve Jameel, 2021). Alanyazına bakıldığı zaman örgütsel adalet teriminden ilk defa Greenberg'in 1987 yılında bahsettiği, örgütsel adalet teriminin, işgörenler arasındaki etik davranış ve eşitliği ifade etmek için kullanıldığı görülmektedir (akt: Jami ve Agha, 2022).

Örgütsel Özdeşleşme

Bireyin kendini gerçekleştirdiği örgüt içerisinde örgüte bağlılık, ait olma ve örgütle birlikte olma hissidir. Lasswell'in (1935) özdeşleşme terimini, alanyazında ilk olarak siyasi alanda yapmış olduğu araştırmalarda sosyoloji, psikoloji ve dilbilim ile alakalı bir terim olarak kullandığı görülmektedir. Lasswell, özdeşleşmeyi, farklı insanlarla ortaya çıkan ruhsal bağın rehber olduğu ve benzeme algısının oluşturduğu süreç olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda özdeşleşmenin ancak paylaşılan ilişki ve simgelerin fazla olması ile oluşacağını açıklamıştır. Özdeşleşme, gözlenen davranışların ve duygusallığın etkili olduğu durumlardan ziyade daha çok algı ve zihin ile ilgili bir kavramdır (Toköz ve Seymen, 2013).

Eğitim kurumları, ulusların geleceğine olumlu ya da olumsuz etki etmelerinde önemli bir unsurdur ve bireyleri hayata hazırlama gibi bir hedefi vardır. Eğitim lideri, işgörenlerin temel bilgi ve becerileri kazanması, çevresine uyum sağlaması, sorumluluklarını ve haklarını kullanması gibi becerilerini geliştirmesinde etkili olabilir. Buradan hareketle sürdürülebilir liderlik özelliklerinin örgütsel adaletin ve örgütsel özdeşleşmenin oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşmenin de eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderliği destekleyen iki önemli unsur olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmen görüşlerine göre eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Okul müdürlerinin ortaya koydukları sürdürülebilir liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Müdürlerin sürdürülebilir liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları ve alt boyutları demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu) göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?
- 3.Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları nasıldır?
- 4.Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5.Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları nasıldır?
- 6.Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu) göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?
- 7.Eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 8.Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik düzeylerine ilişkin algıları onların örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, devlet okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre müdürlerin sürdürülebilir liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme algılarını tespit etmek amacıyla nicel araştırma yöntemiyle yapılan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmancının çalışma evreni İstanbul ili, Çatalca ilçesinde ve bağlı mahallelerde resmî devlet okullarında 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan 825 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracına 255 öğretmen katılmış ve söz konusu bu öğretmenler araştırmancının çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılara ait demografik bilgilerin dağılımı incelenmiş Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	148	58
	Erkek	107	42
Yaş	22-30	49	19,2
	31-40	106	41,6
	41 ve üzeri	100	39,2
Kıdem	5 yıl ve altı	46	18
	6-10 yıl	56	22
	11-15 yıl	46	18
	16 yıl ve üzeri	107	42
Eğitim durumu	Lisans	205	80,4
	Lisansüstü	50	19,6

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde kadınların oranı %58, erkeklerin oranı %42’dir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde 22-30 yaş grubu kişilerin oranı %19,2, 31-40 yaş grubu kişilerin oranı %41,6, 41 ve üzeri yaş grubu kişilerin oranı %39,2’dir. Kıdeme göre dağılım incelendiğinde 5 yıl ve altı kıdemi olanların oranı %18, 6-10 yıl kıdemi olanların oranı %22, 11-15 yıl kıdemi olanların oranı %18, 16 yıl ve kıdemi %42’dir. Eğitim durumu gruplarına göre dağılım incelendiğinde lisans mezunu olanların oranı %80,4, lisansüstü mezunu olanların oranı ise %19,6’dır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak üç ölçme aracı kullanılmıştır. Okullarda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranış düzeyleri, öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik davranış düzeyleri okullarda sürdürülebilir liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme algı düzeylerini belirlemek amacıyla sırasıyla Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği, Örgütsel Adalet Ölçeği ve Örgütsel Özdeşleşme Ölçekleri kullanılmıştır. Kullanılan ölçek grubuna ek olarak demografik değişkenleri (cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu) belirlemek için dört sorudan oluşan kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği (OSLÖ): Sürdürülebilir liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla uyarlaması Dağdeviren-Ertaş ve Özdemir (2021) tarafından uyarlanan 5’li likert tipinde 26 maddeden oluşan “Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği” kullanılmış ve “(1) Hiç Katılmıyorum (1-1.79)”, “(2) Az Katılıyorum (1.80-2.59)”, “(3) Katılıyorum (2.60-3.39)”, “(4) Çok Katılıyorum (3.40-4.19)”, “(5) Tamamen Katılıyorum (4.20-5.00)” şeklinde derecelendirilmiştir. Dağdeviren ve Ertaş’ın yaptığı araştırmada ölçek ve alt boyutlarının güvenirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla güvenirlik analizi yapılmış ve “OSLÖ” toplam güvenirlik katsayısı .98, “İnsan kaynakları” alt boyutunda .94, “Stratejik Dağıtım” alt boyutunda .96, “Derin Öğrenme” alt boyutunda .97, “Çevresel ve Sosyal Sorumluluk” alt boyutunda .95 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ise Chronbach-Alfa katsayıları ölçekler ve alt boyutlarının mükemmel derecede güvenilir olduğu görülmüştür. OSLÖ (Cronbach-Alpha) iç tutarlılık katsayısı 0,98 ve alt boyutlarında İnsan kaynakları 0,94, Stratejik dağıtım 0,96, derin öğrenme 0,97, çevresel ve sosyal sorumluluk 0,95 güvenirlik iç tutarlılık katsayısı olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel Adalet (ÖA) Ölçeği: Örgütsel adalet ile ilgili görüşleri belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin orijinali Hoy (2004) tarafından geliştirilmiştir (akt. Taştan ve Yılmaz, 2008). Ölçeği Taştan ve Yılmaz (2008) Türkçeye uyarlamıştır. Orijinali 10 madde olan ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha = .97$ 'dir. Ölkten alınan yüksek puan, örgütsel adaletle ilişkin olumlu algıları ifade etmektedir (Hoy ve Tarter, 2004). Bu araştırmada ise "Örgütsel Adalet Ölçeği" toplam güvenirlik katsayısı ,96 olarak bulunmuştur.

Örgütsel Özdeşleşme (ÖÖ) Ölçeği: Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini ölçmek için Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen ve Uzun (2018) tarafından uyarlanan "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı ,81 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği" toplam güvenirlik katsayısı ,86 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanma Süreci

Verilerin toplanma sürecinden önce ilgili araştırmacılar ölçek kullanım izinleri, MEB izni ve etik kurul izni alınmıştır. Araştırma verileri, İstanbul ili, Çatalca ilçesi merkezinde ve bağlı mahallelerde bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik hazırlanan ölçeklerin yüz yüze ve pandemi koşulları dikkate alınarak internet ortamında İstanbul Kültür Üniversitesi yüksek lisans öğrencilerinin veri toplamak amacıyla kullandığı yerel açık kaynak olan Limesurvey aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanması gönüllülük esasına göre yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda toplanan veriler SPSS 26 programıyla hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu, Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin ± 1 sınırları içinde, Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin kendi standart hatalarına (Std. Error) bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde olduğunun görülmesi halinde, $p > 0,05$ sonucu elde edilerek bunun sonucunda değişken normal dağılımın sağlandığı değerlendirilecektir (Büyüköztürk, 2020). Verilerin analizine geçilmeden önce normalliğin sağlanıp sağlanmadığına bakılmak için normallik testleri yapılmıştır. *Shapiro-Wilk*, *Kolmogorov-Smirnov*, *basıklık- çarpıklık (skewness- kurtosis)* değerlerinin ve *Histogram*, *Q-Q Plot*, *Stem and Leaf* ve *Boxplot* grafikleri yardımıyla yapılan analizler sonucunda, verilerin normallik sağladığı görülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Örneklemeler *t-Testi*, *Tek Yönlü Varyans Analizi* (Tek Yönlü ANOVA), Post Hoc tekniklerinden *Tukey testi*, *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi* ve *Çoklu Doğrusal Regresyon* analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmının bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerden "OSLÖ", "ÖA" ve "ÖÖ" ölçeği ile araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırma soruları sırası ile analiz edilmiş, sorular yorumlanmış ve bunlara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik düzeylerine ilişkin veriler incelenmiş elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. OSLÖ ve Alt Boyutlarına Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	X	ss
İnsan Kaynakları	255	3.17	1.09
Stratejik Dağıtım	255	3.10	1.12
Derin Öğrenme	255	3.03	1.17
Çevresel ve Sosyal Sorumluluk	255	3.28	1.10
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	255	3.13	1.08

OSLÖ'nün sürdürülebilir liderlik davranışları toplam puanlarına ait öğretmen görüşleri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin ortaya koymuş olduğu sürdürülebilir liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik öğretmen görüşleri yüksek düzeyindedir.

OSLÖ'nün cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiş elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. OSLO'nun ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Dağılımı ve t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	X	ss.	t	P
İnsan Kaynakları	Kadın	148	3.16	1.08	-0.296	.768
	Erkek	107	3.20	1.13		
Stratejik Dağıtım	Kadın	148	3.08	1.08	-0.269	.788
	Erkek	107	3.12	1.18		
Derin Öğrenme	Kadın	148	3.04	1.13	0.071	.943
	Erkek	107	3.03	1.23		
Çevresel ve Sosyal Sorumluluk	Kadın	148	3.25	1.07	-0.373	.710
	Erkek	107	3.31	1.15		
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	Kadın	148	3.13	1.06	-0.210	.834
	Erkek	107	3.16	1.14		

Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği geneli ile alt boyutlarının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$).

Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin yaşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. OSLO'nun Yaşa Göre Dağılımı ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	X	ss.	F	p	Anlamlı Fark
İnsan Kaynakları	A) 22-30	49	3.82	1.00	12.471	0.000*	A/B, C
	B) 31-40	106	3.11	1.01			
	C) 41 ve üzeri	100	2.92	1.11			
	Toplam	255	3.03	1.17			
Stratejik Dağıtım	A) 22-30	49	3.81	1.03	15.854	0.000*	A/B, C
	B) 31-40	106	3.07	1.01			
	C) 41 ve üzeri	100	2.77	1.13			
	Toplam	255	3.03	1.17			
Derin Öğrenme	A) 22-30	49	3.73	1.09	12.412	0.000*	A/B, C
	B) 31-40	106	2.95	1.04			
	C) 41 ve üzeri	100	2.78	1.21			
	Toplam	255	3.03	1.17			
Çevresel ve Sosyal Sorumluluk	A) 22-30	49	3.90	1.11	11.431	0.000*	A/B, C
	B) 31-40	106	3.23	.97			
	C) 41 ve üzeri	100	3.02	1.13			
	Toplam	255	3.28	1.10			
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	A) 22-30	49	3.81	1.02	14.021	0.000*	A/B, C
	B) 31-40	106	3.09	0.97			
	C) 41 ve üzeri	100	2.87	1.11			
	Toplam	255	3.03	1.17			

* $p<0,05$

Tek yönlü varyans analizi bulgulara göre; OSLO geneli ile alt boyutları yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

OSLO geneli, insan kaynakları, stratejik dağıtım, derin öğrenme, çevresel ve sosyal sorumluluk alt boyutları için; 22-30 yaş grubu öğretmenler ile OSLO ve alt boyutlarında [$F_{(2-252)} = 3.8132$, $p<0,05$] anlamlı farklılık göstermektedir. 31-40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin ölçek alt boyutları düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin kıdeme göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. OSLO'nun Kıdeme Göre Dağılımı ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	X	ss	F	p	Anlamlı Fark
İnsan Kaynakları	A) 5 yıl ve altı	46	3.83	0.94	7.989	0.000*	A/B, C, D
	B) 6-10 yıl	56	3.21	1.01			
	C) 11-15 yıl	46	3.04	1.05			
	D) 16 yıl ve üzeri	107	2.93	1.12			
Stratejik Dağıtım	A) 5 yıl ve altı	46	3.84	0.92	1.,252	0.000*	A/B, C, D
	B) 6-10 yıl	56	3.13	1.06			
	C) 11-15 yıl	46	3.01	1.03			
	D) 16 yıl ve üzeri	107	2.80	1.14			
Derin Öğrenme	A) 5 yıl ve altı	46	3.75	1.01	8.498	0.000*	A/B, C, D
	B) 6-10 yıl	56	3.07	1.04			
	C) 11-15 yıl	46	2.87	1.09			
	D) 16 yıl ve üzeri	107	2.78	1.21			
Çevresel ve Sosyal Sorumluluk	A) 5 yıl ve altı	46	3.87	1.01	6.365	0.000	A/B, C, D
	B) 6-10 yıl	56	3.31	1.01			
	C) 11-15 yıl	46	3.16	1.01			
	D) 16 yıl ve üzeri	107	3.06	1.15			
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	A) 5 yıl ve altı	46	3.82	0.93	8.926	0.000*	A/B, C, D
	B) 6-10 yıl	56	3.17	0.99			
	C) 11-15 yıl	46	3.01	1.01			
	D) 16 yıl ve üzeri	107	2.88	1.12			

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi bulgularına göre; sürdürülebilir liderlik ölçeği geneli ile alt boyutları kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği geneli ile insan kaynakları, stratejik dağıtım, derin öğrenme ve çevresel ve sosyal sorumluluk alt boyutları için 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile OSLO ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-251)} = 3.8354$, $p<.05$]. 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri süre ile kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeğinin eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. OSLO'nun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	X	ss	t	p
İnsan Kaynakları	Lisans	205	3.17	1.11	0.000	.997
	Lisansüstü	50	3.17	1.05		
Stratejik Dağıtım	Lisans	205	3.11	1.14	0.238	.626
	Lisansüstü	50	3.03	1.07		
Derin Öğrenme	Lisans	205	3.04	1.19	0.013	.909
	Lisansüstü	50	3.02	1.10		
Çevresel ve Sosyal Sorumluluk	Lisans	205	3.28	1.13	0.002	.963
	Lisansüstü	50	3.27	1.03		
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	Lisans	205	3.14	1.10	0.033	.857
	Lisansüstü	50	3.11	1.03		

Sürdürülebilir liderlik ölçeği alt boyutlarının eğitim durumuna göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı eğitim düzeyine sahip kişilerin sürdürülebilir liderlik ölçeği geneli ile alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları incelenmiş bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin ÖA Algılarına Ait Betimsel İstatistik Dağılımı

Değişken	n	$\bar{X}$	ss
Örgütsel Adalet Ölçeği	255	3.56	1.06

Tablo 7.’de görüldüğü üzere ‘Örgütsel Adalet Ölçeği’nin toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.56$), elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin adil tutum sergileme davranışları yüksek düzeyindedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları demografik değişkenlere göre incelenmiş Tablo 8.’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı ve t- Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	T	p
Örgütsel Adalet	Kadın	148	3.57	1.00	0.191	.849
	Erkek	107	3.54	1.15		

Örgütsel adalet ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$).

Örgütsel adalet ölçeğinin yaşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş bulgular Tablo 9’da verilmiştir

Tablo 9. ÖA Algılarının Yaşa Göre Dağılımı ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı fark
Örgütsel Adalet	A) 22-30	49	4.18	0.93	13.145	0.000*	A / B, C
	B) 31-40	106	3.53	0.98			
	C) 41 ve üzeri	100	3.28	1.09			

* $p<0,05$

Tek yönlü varyans analizi bulgularına göre örgütsel adalet düzeyi yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; 22-30 yaş grubu öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyi [$F_{(2-252)} = 4,183, p<.05$]. 31-40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdeme göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin ÖA Algılarının Kıdeme Göre Dağılımı ve Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişken	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlamlı fark
Örgütsel Adalet	A) 5 yıl ve altı	46	4.26	0.82	9.609	0.000*	A/ B, C, D
	B) 6-10 yıl	56	3.54	0.99			
	C) 11-15 yıl	46	3.42	0.99			
	D) 16 yıl ve üzeri	107	3.32	1.11			

* $p<0,05$

Tek yönlü varyans analiz bulgularına göre; örgütsel adalet düzeyi kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyi [$F_{(3-251)} = 4,268, p<.05$]. 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri süre ile kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

Örgütsel adalet ölçeğinin eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin ÖA Algılarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Örgütsel Adalet	Lisans	205	3.60	1.07	1.593	.208
	Lisansüstü	50	3.39	1.01		

Bağımsız gruplarda t testi bulgularına göre; örgütsel adalet ölçeğinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı eğitim düzeyine sahip kişilerin örgütsel adalet algıları aynı düzeydedir denilebilir.

Örgütsel özdeşleşme ölçeği maddelerine verilen cevapların dağılımı incelenmiş ve bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin ÖÖ Algıları Ait Betimsel İstatistik Dağılımı

Değişken	n	$\bar{X}$	ss
Örgütsel Özdeşleşme	255	3.61	0.82

Tablo 12’de görüldüğü üzere “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği”nin toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,61$), olarak hesaplanmış ve örgütsel özdeşleşme ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kuruma özdeşleşme tutumları “katılıyorum” düzeyindedir.

Örgütsel özdeşleşme düzeyinin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiş bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin ÖÖ Cinsiyete Göre Algılarının Dağılımı ve t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Örgütsel Özdeşleşme	Kadın	148	3.67	0.73	1.256	.210
	Erkek	107	3.54	0.93		

Bağımsız gruplarda t testi bulgularına göre; örgütsel özdeşleşme düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile kadın ve erkeklerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri aynıdır denilebilir.

Örgütsel özdeşleşme ölçeğinin yaş gruplarına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin ÖÖ Ölçeğinin Yaşa Göre Dağılımı ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	T	p
Örgütsel Özdeşleşme	22-30	49	3.86	0.68	2.779	.064
	31-40	106	3.54	0.81		
	41 ve üzeri	100	3.57	0.88		

Tek yönlü varyans analizi bulgularına göre örgütsel özdeşleşme düzeyi yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı yaş gruplarında olanların örgütsel özdeşleşme düzeyleri aynı seviyededir denilebilir.

Örgütsel özdeşleşme ölçeğinin kıdeme göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin ÖÖ Ölçeğinin Kıdeme Göre Dağılımı ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	F	P	Anlamlı Fark
Örgütsel Özdeşleşme	A) 5 yıl ve altı	46	3.89	0.62	2.861	.037*	A / B, C, D
	B) 6-10 yıl	56	3.54	0.88			
	C) 11-15 yıl	46	3.42	0.76			
	D) 16 yıl ve üzeri	107	3.61	0.86			

* $p<0,05$

Tek yönlü varyans analizi bulgularına göre örgütsel özdeşleşme ölçeği kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY Testi sonuçlarına göre; 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyi [$F(3-252) = 3,89$, $p<0,05$]. 6-10 yıl, 11-15 yıl süre ile kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

Örgütsel özdeşleşme ölçeğinin eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiş bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin ÖÖ Ölçeğinin Eğitim Durumuna Göre Algıları ve t-Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Örgütsel Özdeşleşme	Lisans	205	3.64	0.80	1.050	.307
	Lisansüstü	50	3.51	0.88		

Bağımsız gruplarda t testi bulgularına göre; örgütsel özdeşleşme ölçeği eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı eğitim düzeyine sahip kişilerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri aynıdır.

Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği ve alt boyutları, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme ölçekleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış, korelasyon katsayısı elde edilmiş ve bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. OSLO, ÖA VE ÖÖ Ölçekleri Arasındaki İlişki ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		OSLO	İnsan Kaynakları	Stratejik Dağıtım	Derin Öğrenme	Çevresel ve Sosyal Sorumluluk	ÖA	ÖÖ
Okullarda	r		.959**	.975**	.977**	.952**	.842**	.412**
Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	p	1	.000	.000	.000	.000	.000	.000
İnsan Kaynakları	r	.959**	1	.929**	.910**	.873**	.829**	.388**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Stratejik Dağıtım	r	.975**	.929**	1	.937**	.893**	.839**	.406**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Derin Öğrenme	r	.977**	.910**	.937**	1	.918**	.820**	.416**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Çevresel ve Sosyal Sorumluluk	r	.952**	.873**	.893**	.918**	1	.761**	.376**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
ÖA	r	.842**	.829**	.839**	.820**	.761**	1	.464**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
ÖÖ	r	.412**	.388**	.406**	.416**	.376**	.464**	1
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*Korelasyon $p<0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Örgütsel adalet ölçeği; Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği geneli ile %84,2, insan kaynakları alt boyutu ile %82,9, stratejik dağıtım ile %83,9, derin öğrenme ile %82, çevresel sorumluluk alt boyutu ile %76,1 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Yani katılımcıların OSLO, alt boyutları ve örgütsel adalet algıları güçlü bir ilişki vardır. Buna bağlı olarak örgütsel adalet algıları %71'in üzerinde sürdürülebilir liderlik davranışlarından kaynaklanıyor olabilir.

Örgütsel özdeşleşme ölçeği; Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği geneli ile %41,2, insan kaynakları alt boyutu ile %38,8, stratejik dağıtım ile %40,6, derin öğrenme ile %41,6, çevresel sorumluluk alt boyutu ile %37,6 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Yani katılımcıların OSLO, alt boyutları ve örgütsel özdeşleşme algıları güçlü bir ilişki ile ve anlamlı olarak artmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları %17'nin üzerinde sürdürülebilir liderlik davranışlarından kaynaklanıyor olabilir.

Örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme ölçeği arasında ise %46,4 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Değişkenlerin üzerinde açıkladıkları varyans %22'nin üzerinde, yani örgütsel özdeşleşmenin %22'si örgütsel adaletten kaynaklanıyor olabilir.

Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeğinin örgütsel adalet ve örgütsel liderlik üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla, kurumlarda sürdürülebilir liderlik ölçeği alt boyutlarının bağımsız, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ise bağımlı değişken olarak alındığı iki regresyon modeli kurulmuş, test edilmiş ve bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Sürdürülebilir Liderlik Algıları ÖA ve ÖÖ Düzeyleri

Model		Standart Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar β	t	p
		B	Std. Hata			
Örgütsel Adalet F=166,899; p<0,001 R ² =0,728	Sabit	1.036	0.116	-	8.965	.000
	İnsan Kaynakları	0.316	0.092	0.326	3.448	.001
	Stratejik Dağıtım	0.381	0.106	0.402	3.576	.000
	Derin Öğrenme	0.227	0.102	0.250	2.224	.027
	Çevresel ve Sosyal Sorumluluk	-0.107	0.083	-0.111	-1.290	.198
Örgütsel Özdeşleşme F=13,349; p<0,001 R ² =0,176	Sabit	2.720	0.155	-	17.573	.000
	İnsan Kaynakları	0.005	0.123	0.006	0.038	.970
	Stratejik Dağıtım	0.112	0.143	0.154	0.789	.431
	Derin Öğrenme	0.233	0.137	0.332	1.701	.090
	Çevresel ve Sosyal Sorumluluk	-0.054	0.111	-0.072	-0.481	.631

Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği alt boyutlarının bağımsız, örgütsel adalet ölçeğinin ise bağımlı değişken olarak alındığı birinci regresyon modeli anlamlı bulunmuştur (F=166,899; p<0,001). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendirdeki değişimi açıklama oranı %72,8'dir. (R²=0,728). Model içerisindeki parametrelerin anlamlılık düzeyi incelendiğinde; çevre ve sosyal sorumluluk alt boyutunun örgütsel adalet üzerindeki etkisi anlamlı değilken, insan kaynakları, stratejik dağıtım ve derin öğrenme alt boyutunun örgütsel adalet düzeyini pozitif yönlü etkilediği görülmüştür.

Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği alt boyutlarının bağımsız, örgütsel özdeşleşme ölçeğinin ise bağımlı değişken olarak alındığı birinci regresyon modeli anlamlı bulunmuştur (F=13,349; p<0,001). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendirdeki değişimi açıklama oranı %17,6'dır. (R²=0,176). Model içerisindeki parametrelerin anlamlılık düzeyi incelendiğinde; çevre ve sosyal sorumluluk alt boyutunun örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisi anlamlı değilken, insan kaynakları, stratejik dağıtım ve derin öğrenme alt boyutunun örgütsel özdeşleşme düzeyini pozitif yönlü etkilediği görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin sürdürülebilir liderlik özelliklerini öğretmen görüşlerine göre “katılıyorum” düzeyinde gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç Yollu (2017), Çayak (2018), Dağdeviren-Ertaş (2020), Sezgin-Nartgün ve Dilekçi (2020), Çayak ve Eskici'nin (2021) yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Fakat Çetin ve Baş'ın (2021) yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik özelliklerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılması nedeniyle farklılık göstermektedir. Bu durum yapılan araştırmanın pandemi döneminde olması nedeniyle öğretmenlerin beklentilerindeki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Araştırma sonucunda, sürdürülebilir liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin çevresel ve sosyal sorumluluğa öncelik verdikleri; bu kapsamda okul müdürlerinin öğretmenlerin okulun sahip olduğu kaynakların etkili kullanımına özen gösterdiği, öğretmenleri sadece kendi okulunun yararına değil bütün insanların yararına yönelik çalışmaya özendirdiği, öğretmenleri sosyal sorumluluk içeren projelere aileleri de katma konusunda teşvik ettiği belirlenmiştir.

OSLÖ'nün “Derin öğrenme” ve “Stratejik dağıtım” alt boyutunda, öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Dağdeviren-Ertaş'ın (2020) araştırmasında ise “çok katılıyorum” düzeyindedir. “İnsan kaynağının geliştirilmesi”, “Çevresel ve Sosyal Sorumluluk” alt boyutunda ise öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Dağdeviren-Ertaş (2020) araştırması ile aynıdır.

Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği geneli ile alt boyutlarının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuç Dağdeviren-Ertaş (2020) araştırma sonuçlarıyla aynıdır. Fakat derin öğrenme alt boyutu diğer alt boyutlardan daha düşük ortalamaya sahiptir bu da Dağdeviren-Ertaş (2020) araştırmasıyla örtüşmemektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında derin öğrenme faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir. OSLÖ yer alan maddelerden İnsan kaynakları alt boyutunda yer alan “Öğretmenlerin mesleki yönden sürekli gelişimlerine yönelik eğitim etkinlikleri düzenler” ortalaması ve derin öğrenme alt boyutunda “Başarılı olan okulların personeli ile görüşerek onların derin öğrenme

hakkındaki deneyimlerinden yararlanır” ile en düşük ortalamaya sahip maddeler olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yeterli düzeyde desteklemediğini ayrıca paydaşlarla etkileşimde olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

OSLÖ geneli ile alt boyutları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farklılık 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gruptakilerden anlamlı derecede yüksektir. Bu durumun kıdem arttıkça öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle ve birden fazla yöneticiyle çalışmasından kaynaklanmasıyla açıklanabilir.

OSLÖ geneli ile alt boyutları 5 yıl ve altı kıdeme sahip olanların ortalamaları 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri süre ile kıdemi olanların ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir. Kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılığın nedeninin kıdemi düşük olan öğretmenlerin fazla yöneticiyle çalışmamasından kaynaklı karşılaştırma yapamaması olarak açıklanabilir. Yaş ve kıdeme göre Dağdeviren-Ertaş (2020) araştırma sonuçlarında ise anlamlı farklılık çıkmamıştır.

OSLÖ geneli ile alt boyutları eğitim değişkenine göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Farklı eğitim düzeyinin sürdürülebilir liderliğin belirlenmesinde önemli bir etken olmadığı görülmektedir. Bu sonuç Dağdeviren-Ertaş (2020) araştırma sonuçlarıyla benzerdir.

Öğretmen görüşlerine göre OSLÖ ve örgütsel adalet arasında %84 düzeyinde yüksek oranda ilişki olduğu görülmektedir. Akyavuz (2017) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel adalet düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları “çok katılıyorum” düzeyinde yüksek çıkmıştır. Oğuz (2011) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim okullarında görevli öğretmenler örgütsel adalet ile ilgili olarak “katılıyorum” düzeyinde olumlu görüşlere sahiptir. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyet ve eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuç Oğuz (2011) yapmış olduğu araştırmayla aynıdır. Yaşa ve kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farklılığın en önemli etkisi göreve yeni başlamış öğretmenlerin farklı yöneticilerle çalışmamış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu farklılık 22-30 yaş grubu 5 yıl ve altı kıdeme sahip kişilerin örgütsel adalet düzeyi 31-40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grubu ve düzeyi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri süre ile kıdemi olanların örgütsel adalet düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç Oğuz’un (2011) yapmış olduğu araştırmayla farklılık göstermektedir. Oğuz’un (2011) yaptığı araştırmaya göre katılımcıların algıları, kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin, örgütsel adalet düzeyleri; sürdürülebilir liderlik düzeyleri geneli, insan kaynakları alt boyutu, stratejik dağıtım, derin öğrenme ve çevresel sorumluluk alt boyutu düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. San ve Yalçıntaş (2017), araştırma bulgularına göre örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Şahin ve Kavas’ın (2015) yapmış oldukları araştırmada ise örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme değişkeni maddelerine verilen cevapların dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin “çok katılıyorum” düzeyinde örgütle özdeşleştiği görülmektedir. Nartgün ve Kalay (2014) yapmış oldukları araştırmada ise öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Örgütsel özdeşleşme düzeyi cinsiyete, yaş ve eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Kıdeme göre ise anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık 5 yıl ve altı kıdeme sahip olanların örgütsel özdeşleşme düzeyi 6-10 yıl, 11-15 yıl süre ile kıdemi olanların ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir. Bunun sebebi kıdem arttıkça öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeyinin artmasıyla açıklanabilir. Hatipoğlu’nun (2022) yapmış olduğu araştırmayla farklılık göstermekte ve bu yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeye ilişkin görüşlerinin yaş ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin, örgütsel özdeşleşme düzeylerinin; sürdürülebilir liderlik düzeyleri alt boyutlarından insan kaynaklarının geliştirilmesi, stratejik dağıtım ve derin öğrenme arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır, çevresel ve sosyal sorumluluk alt boyutunda ise anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Collins, Galvin ve Meyer’in (2018) yapmış oldukları araştırma örgütsel özdeşleşmenin işgören iş tatmini ve performansı üzerinde daha belirgin, olumlu bir etkiye sahip olduğu fikrine işaret ettiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda örgütsel adaletin örgütsel özdeşleşmeyi pozitif olarak etkilediğini ortaya koymuşlardır (Aksoy ve Ertürk, 2014; Başar ve Sıgı, 2015; Koçak 2019). Cüce, Tayfur ve Güney 'in (2013) yapmış oldukları araştırma bulgularına göre adaletin bütün boyutlarının örgütsel özdeşleşme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Dai ve Qin (2016) yapmış oldukları araştırma bulguları örgütsel adaletin algılanan örgütsel destek ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol oynadığını doğrulamıştır.

Eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderlik davranışlarının sergilenmesi için öncelikle eğitim fakültelerinde öğretmen ve yönetici yetiştirme programlarına sürdürülebilirlikle ilgili teorik ve uygulamalı ders konulmalı. Yöneticiler, başarılı olan okulların personeli ile görüşerek onların deneyimlerinden yararlanarak öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerine katkı sağlayacak eğitimler düzenlemeli ve paydaşlarla iş birliği yapmalı. Okul yöneticileri öğretmenleri sosyal sorumluluk içeren projelere aileleri de katma konusunda teşvik ederek öğretmelerin ortaya koyduğu tüm proje ve çalışmalar için onlara kaynak temini konusunda destek olmalıdır. MEB'e bağlı eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderlik ile ilgili üniversitelerle iş birliği kurularak bu alanda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu araştırma nicel verilere dayalı olarak İstanbul ili Çatalca ilçesinde görev yapan öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sürdürülebilir liderlik ile ilgili nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, A. R. ve Jameel, A. S. (2021). Effect of organizational justice dimensions on performance of academic staff in developing countries. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25(3), 259-270.
- Aksoy, S. ve Ertürk, A. (2014). Influence of organizational justice perception on organizational identification. *Research Journal of Business Management-RJBM*, 1(3), 253-262.
- Akyavuz, E. K. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 805-831.
- Bass, B.M. (1990). *Bass ve Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*, The Free Press, New York.
- Başar, U. ve Sıgı, Ü. (2015). Effects of teachers' organizational justice perceptions on intention to quit: mediation role of organizational identification. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 45-59.
- Bennis, W. (2009). *On Becoming a Leader*, New York: Basic Books.
- Bies, R. J. ve Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social justice research*, 1(2), 199-218.
- Burns, J.M (1978). *Leadership*: Harper and Row Publishers, New York.
- Collins, B. J., Galvin, B. M. ve Meyer, R. D. (2019). Situational strength as a moderator of the relationship between organizational identification and work outcomes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 26(1), 87-97.
- Cüce, H., Güney, S. ve Tayfur Ekmekci, Ö. (2013). Örgütsel adalet algılarının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-30.
- Çayak, S. (2018). *Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çayak, S. ve Eskici, M. (2021). The mediating role of emotional intelligence in the relationship between school principals' sustainable leadership behaviors and diversity management skills. *Frontiers in psychology*, 12, 774388.
- Çetin, M. ve Baş, Ş. (2021). Kurum kültürünün devam ettirilmesinde sürdürülebilir liderlik. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (44), 8232-8260.
- Dağdeviren Ertaş, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dağdeviren Ertaş, B. ve Özdemir, M. (2021). Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği'nin (OSLÖ) geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 851-862.
- Dai, K. ve Qin, X. (2016) Perceived Organizational Support and Employee Engagement: Based on the Research of Organizational Identification and Organizational Justice. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 46-57.
- Demir, K. (2015). The effect of organizational justice and perceived ganizational support on organizational citizenship behaviors: The mediating role oforganizational identification. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 131-148.
- Folger, R. ve Martin, C. (1986). Relative deprivation and referent cognitions: Distributive and procedural justice effects. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(6), 531-546.
- Ha, J. C. ve Lee, J. W. (2022). Realization of a sustainable high-performance organization through procedural justice: The dual mediating role of organizational trust and organizational commitment. *Sustainability*, 14(3), 1259.
- Haughton G. 1999. Environmental justice and the sustainable city. *Journal of Planning Education and Research* 18(3): 233–243.
- Hatipoğlu, G. (2022). *Örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide sosyal rol kimliğinin ve örgütsel tinselliğin aracı rolü.*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, eğitim bilimleri Abd, Denizli.
- Hermanto, Y. B., & Srimulyani, V. A. (2022). The Relationship between Servant Leadership and Work Engagement: An Organizational Justice as a Mediator. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 11(2), 403-413.
- Hoang, T., Suh, J. ve Sabharwal, M. (2022) Beyond a numbers game? Impact of diversity and inclusion on the perception of organizational justice. *Public Administration Review*. 82(3), 537-555.
- Jami, M. S. ve Agha, A. M. Q. (2022). The Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior. *Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(1), 1-5.
- Koçak, D. (2019). Örgütsel adalet ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1001-1024.
- Mael F.ve Ashforth B.E. (1992) Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of organizational Behavior*, 13(2):103–123.
- Nartgün, Ş. S., Limon, İ. ve Dilekçi, Ü. (2020). The relationship between sustainable leadership and perceived school effectiveness: The mediating role of work effort. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(1), 141-154.
- Oğuz, E. (2011). The Relationship between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Administrators' Leadership Styles. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 12(1), 45-65.
- Orr, W. David. (2003). School of natural resources- The university of vermont spring Seminar Series.*Ecological Economics*
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Taşçı, G. ve Titrek, O. (2019). Evaluation of lifelong learning centers in higher education: a sustainable leadership perspective. *Sustainability*, 12(1), 22.
- Taşdan, M., Oğuz, E. ve Ertan-Kantos, Z. (2006). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 100-111.
- Taştan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.
- Tokgöz, E. Ve Seymen, O. A. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: bir devlet hastanesinde araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 61-76.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Uzun, T. (2018). Öğretmenlerin algıladığı örgütsel destek ile örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: Örgütsel güvenin aracı rolü. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 133-155.
- San, İ. ve Yalçıntaş, M. (2017), Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik ampirik bir çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 16, 503-514.
- Sezgin Nartgün, Ş., ve Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Şahin, R. ve Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140.
- Yollu, S. (2017). *Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeyleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- WCED (1987), United Nations World Commission on Environment and Development, Our CommonFuture, <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>, Erişim: 02.03.2022

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 24. 05.2023	<i>Kabul:</i> 10.08.2023	<i>Yayın:</i> 30.08.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Polat, S., Canol Oğuz E. & Kaya, F. (2023). Eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss. 51-65		

UZUN SAP BAĞLAMA EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİLİK ROLÜNDEN ÖĞRETMENLİK ROLÜNE GEÇİŞ: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

Armağan ÇINTAŞ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
cintasarmagan@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Avşar YENGİN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
avsaryengin@hotmail.com

Özet

Bu araştırma, farklı üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarından mezun olan, bireysel çalgı bağlama öğretmenlerinin bağlama eğitimi ve öğretmenliğe geçiş sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve üretmeye çalıştıkları çözümler hakkında resmî kurumlarda görev yapan bağlama öğretmenleri ve akademisyenlerin görüşleri alınmak üzere hazırlanmıştır. Bu görüşler katılımcıların, öğretmenlik kaygısı, öğrendiklerini öğretmenlik hayatlarında öğrencilerine aktarırken karşılaştıkları güçlükler, teorik bilgilerin üzerine teoride bulunmayan öğretme yollarını keşfetme ve lisans eğitimleri boyunca almış oldukları bağlama eğitimlerinin öğretmenlik hayatlarına katkılarını belirleme konusunda önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmacının amacı, bu rolleri yaşayan kişilerin süreci nasıl yönettiklerini ortaya koymak ve bu doğrultuda geleceğe yönelik önerilerde bulunmak, öğrendiklerini öğretmenin farklı yollarını keşfetmek, öğrencilerin öğretmenlik rolüne geçişlerindeki kaygılarını azaltmaktır. Bu araştırma fenomenolojik bir desenle yürütülmüş olup, veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Verilerin toplanmasının ardından bağlama eğitimi sürecinde ve öğretmenlik aşamasında yaşanan zorlukların çözülebilmesi için bağlama eğitimiyle ilgili sempozyum ve çalıştaylar düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bağlama eğitimi sürecinden öğretmenlik rolüne geçiş aşamasına kadar olan kısımda yaşadıkları zorluklar, olumlu ve olumsuz tutumlar göz önüne alınarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bağlama Eğitimi, Bireysel çalgı, Müzik Öğretmenliği, Uzun sap bağlama.

TRANSITION FROM A STUDENT TO TEACHING ROLE IN LONG NECK BAGLAMA EDUCATION: AN PHENOMENOLOGICAL STUDY

Abstract

This research was prepared to obtain the opinions of bağlama teachers working in public institutions and academicians who graduated from music education departments of different universities about the difficulties encountered by individual instrument bağlama teachers in the process of bağlama education and transition to teaching and the solutions they try to produce. These opinions are important in terms of the participants' teaching anxiety, the difficulties they encounter while transferring what they have learnt to their students in their teaching lives, discovering ways of teaching that are not found in theory on theoretical knowledge, and determining the contributions of the bağlama education they received during their undergraduate education to their teaching lives. For this reason, the aim of the researcher is to reveal how the people experiencing these roles manage the process and to make suggestions for the future in this direction, to discover different ways of teaching what they have learnt, and to reduce students' anxiety in their transition to the teaching role. This research was conducted with a phenomenological design and the data were obtained through semi-structured interview questions. After collecting the data, it was concluded that symposiums and workshops related to bağlama education should be organised in order to solve the difficulties experienced during the bağlama education process and the teaching phase. Suggestions were made by taking into consideration the difficulties, positive and negative attitudes experienced in the part from the bağlama education process to the transition to the teaching role.

Keywords: Baglama Education, Individual instrument, Music Teaching, Long neck baglama.

GİRİŞ

Bağlama, Anadolu'nun temel çalgılarından biridir. Orta Asya kopuz olarak bilinen, yıllar içerisinde kültürleşmenin etkisiyle değişip gelişerek günümüze ulaşan bağlama çalgısına ilgi duyulmakta ve halen daha gelişmektedir.

“Kopuz ve onun devamı olan bağlama, en önemli değişim ve gelişimini Anadolu’da sağlamıştır. Asya müzik kültürünün köklü bir uzantısı olarak Anadolu’ya taşınan kopuz, çeşitli medeniyetlerin beşiği olan Anadolu topraklarının zengin kültürü içinde yoğrulmuş, zamanla çok gelişmiş bir yapıya ulaşmıştır.” (Parlak, 2000:60).

Anadolu insanı bu çalgıyı yüzyıllardır hem öğrenip hep öğreterek kuşaktan kuşağa aktarmayı başarmıştır. Günümüzde de bağlamanın kullanımı hala yaygınlaşmaktadır.

“Bağlama, Türk Halk Müziğinin (THM) zengin yapısının içerisinde kullanılan ve Anadolu müzik geleneği içerisinde her türlü kültürel olgunun izdüşümü olarak görülen önemli halk sazlarımızdan birisidir. Böylesi bir görüş ve düşünce, Bağlama’yı geleneksel müzik yapısının taşıyıcı, aktarıcı unsuru haline getirmiştir. Geline süreçteki bu durum da THM Nazariyatı alanında bugüne değin yapılan araştırmaların ve çalışmaların genellikle, Bağlama temelli bir çerçevede yürütülmesine sebep olmuştur. Bu konudaki en büyük dayanak noktası bağlamanın perdeli bir çalgı olması ve yoğun bir şekilde icra edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir” (Börekci ve Nacakçı, 2019).

Bağlamanın Anadolu’da var oluşundan bu yana öğretimi, farklı yollarla nesilden nesle aktararak süregelmiştir. Cumhuriyet sonrası dönemde müzik politikaları ciddi bir ilerleme kaydetmiş ve bu çalgıya da akademik anlamda gereken önem verilmiştir. 1978 yılında üniversitelerin ders programına alınması, 1989’da ise Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde branş çalgısı olarak eğitiminin verilmesi, bağlama öğretimine profesyonel bir bakış açısı kazandırmıştır. Günümüzde de bağlama eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde, Güzel Sanatlar Liselerinde, Üniversitelerin Müzik Öğretmenliği bölümlerinde, Türk Müziği Devlet Konservatuvarlarında verilebilmektedir. Ülkemizde müzikle alakalı eğitim kurumlarında eğitim alan ve gerekli koşulları sağlayan bireyler Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda müzik öğretmenleri olarak veya üniversitelerde akademisyen olarak bu kültüre katkı sağlayabilmektedirler.

“Uzun yıllar boyunca usta-çırak ilişkisi içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren bağlama çalgısı ’nın özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar neticesinde öğretimine yönelik sistemli ve akademik anlamda çok çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Umut vadecici düzeyde olan bu çalışmalar bağlama eğitiminin hemen her kademesinde kendini göstermektedir. Ülkemizde bağlama eğitiminin verildiği resmi kurumlardan birisi Güzel Sanatlar Liseleridir. Lisans eğitimi öncesinde ele alınan bu formal eğitim dönemi, öğrencinin müzikal bilgi ve birikimini temel manada şekillendiren en önemli kurumların başında gelmektedir. Bu bağlamda, araştırmacının ana konusunu oluşturan müzikal performans işlevi de her türlü eğitim kademesinde olduğu gibi GSL’de de önemli bir süreç olarak gösterilebilir” (Börekci ve Dalkıran, 2020).

Bu tarz kurumlarda bağlama öğretmenleri olarak görev yapan eğitimciler, eğitim aldıkları yıllarda bağlama çalmayı öğrenebilmektedir. Ancak başkalarına nasıl aktarılacağını öğrenebilecekleri resmi bir öğretim programı bulunmadığından, bu konuda eksiklik yaşanmaktadır. Bağlama eğitimcilerinin, ileriki dönemlerde kendi öğretim yöntemlerini uygulamaları gerekmektedir. Öğrencilikten öğretmenlik rolüne geçiş yapan eğitimciler, bağlama çalgısının öğretimini bazen deneyimsel yollarla, bazen usta çırak ilişkisi içerisinde kendisine uygulanan yöntemi deneyerek, bazen de çeşitli metotlara bağlı kalarak uygulamaktadır.

“Cumhuriyet dönemiyle başlatılan ve günümüze kadar süregelen çalışmalara rağmen, günümüzde bağlama enstrümanının öğretimi, icrası ve yapımının bilimsel temeller üzerine oturtularak, ulusal ölçekte tam anlamıyla standardize edilebildiğini söylemek mümkün değildir. Bağlama enstrümanının günümüzde özellikle mesleki müzik eğitimi veren kuruluşlarda (konservatuvarlar, müzik bölümleri vb.) etkin bir şekilde yer almasıyla birlikte, bu çalışmalar hız kazanmakta ve bağlama enstrümanının her anlamda bilimsel temeller üzerine oturtulmasının gerekliliği daha da önem kazanmaktadır” (Karkın, Pelikoğlu ve Haşhaş, 2014).

Ülkemizde günümüz itibarı ile bağlama eğitimi üzerine yayımlanmış 140’ın üzerinde öğretim materyali bulunmaktadır. Eğitimcinin bağlama öğretimi için kendi tarzına ve yöntemine uygun öğretim materyalini belirleyip uygulaması bazı durumlarda zaman alabilmektedir. Bu durumun hem eğitimcinin etkin öğretimi için hem de öğrencinin gelişimi için olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu çalışmada öğretmen veya akademisyen adayının, öğretmeyi öğrenememesi bir eksiklik olarak görülmüş ve bu çalışmanın yapılması ile profesyonel icranın yanında öğretmeyi öğreten geleceğe dönük bir eğitim programının katılımcı gurubunun önerileri dikkate alınarak planlanması hedeflenmiştir. Ülkemizde bağlama ile alakalı 107 lisansüstü tez, 58 makale, 43 bildiri, 4 kitap, 13 kitap bölümü bulunmaktadır. Yapılan akademik çalışmalarda ders süresinin yetersizliği öğrenci sayılarının yetersizliği gibi konulara ve metot karşılaştırmalarına rastlanmış ancak eğitim yıllarında bağlama öğretmenleri adayına öğretmeyi öğretmemeye, bu durumun sebep olduğu sonuçlara, çözümlere ve geleceğe yönelik uzman görüşlerine rastlanamamıştır. Bu durum bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Hem etkin öğretim yöntemi için hem de öğrencinin sağlam temellere kurulmuş hızlı gelişimi için iyi bir bağlama eğitimi planlaması göz ardı edilmemelidir. Yüzyıllardır kültürümüzün yapı taşlarından olan bağlamanın gelecekte de özünden uzaklaşmadan varlığını koruyabilmesi için eğitim, tanıtım ve kültürel aktarım anlamında gereken özenin gösterilmesi, bu bağlamda araştırmalar ve çalışmalar yapılması büyük önem arz etmektedir.

“Bağlama/Saz çalgısına ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaların, 2000’li yıllardan itibaren gözle görülür derecede artış gösterdiği, asıl ivmesini 2010’lu yıllarda sağladığı ve özellikle son yıllarda da bu artışın devam ettiği belirlenmiştir. Fakat çalışmaların hala nicelik açısından beklenen düzeyde olduğu söylenememektedir. Öte yandan, son dönemlerdeki akademik çalışmaların sayısındaki artışın, kendi içinde çok zengin çalışma disiplinlerine sahip olan bağlama/saz çalgısının güçlü bir literatür ve metodoloji oluşturabilmesi adına oldukça umut verici bir gelişme olduğu söylenebilir” (Gereken, 2022).

Amaç ve Önem

Bu araştırma; bağlama öğretmenlerinin öğrencilik rolleri boyunca deneyimledikleri problemleri, karşılaştıkları zorlukları ürettikleri çözüm yollarını ve öğretmenlik rolüne geçtiklerinde kendi öğrencilerine ne şekilde aktardıklarını, lisans eğitimleri boyunca öğrendikleri bu bilgileri öğretmenlik aşamasında öğrencilere aktarırken ne gibi kolaylık ve zorluklar yaşadıklarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bağlamanın, yurtiçinde kullanımının yanı sıra, senfonik orkestralarda, Anadolu Rock gruplarında, Pop müzik orkestralarında, Jazz müzik festivallerinde de yer alması kapsam alanının ne kadar geniş olduğunu ve müzik camiası açısından ne kadar önemli bir çalgı olduğunu göstermektedir. Özellikle günümüzde hemen her dinlediğimiz müzikte bağlama çalgısının sesini duymamız mümkün. Bu bağlamda bu denli yaygın bir çalgının literatür açısından da tanıtılıp özendirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Problem Cümlesi

Yukarıda belirtilen hususlar çerçevesinde, araştırmaya konu olan problem cümlesi; “Uzun sap Bağlama Eğitim Sürecinde Öğrencilik Rolünden Öğretmenlik Rolüne Geçiş Nasıl Olmaktadır?” olarak belirlenmiş ve bu cümlemin yön verdiği çalışmaya aşağıda belirtilen alt problemler ile yanıtlar aranmaya çalışılmıştır.

Alt Problemler

Bağlama Öğretim Sürecinde Öğrencilikten Öğretmenlik Rolüne Geçişte Bağlama Öğretmenlerinin;

1. Karşılaştıkları sorunlar nasıldır?
2. Sorunları ortadan kaldırmak için buldukları çözüm yolları nelerdir?
3. Lisans eğitimleri boyunca kazandıkları öğrenme yöntemleriyle, deneyerek keşfederek buldukları öğretme yöntemleri arasındaki benzerlikler nelerdir?
4. Bağlama öğretim yönteminin geleceği hakkındaki önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel bir araştırma tekniği olan fenomenolojik (Marshall ve Rossman, 2014) bir desende yürütülmüştür. Bağlama eğitimcilerinin bağlama öğretiminde öğrencilikten öğretmenlik rolüne geçişlerinde yaşadıkları deneyimlerine odaklanan bu çalışmadaki nitel fenomenoloji tasarımı, doğrudan katılımcıların kendi ifadeleri çerçevesinde ortaya koyulmuştur. Fenomenolojik araştırma, bireyin deneyimlerini temel alan ve yaşanmış deneyimlere odaklanarak toplumsal olguları yorumlamayı amaçlayan güçlü bir nitel araştırma desendir. Bu araştırma yaklaşımı, sosyoloji başta olmak üzere psikoloji, sağlık bilimleri, eğitim ve diğer çeşitli disiplinlerde sıklıkla kullanılmaktadır. Fenomenolojik araştırmada, araştırmacılar bireylerin kişisel deneyimlerini, duygularını, düşüncelerini ve yaşantılarını anlamayı hedefler. Bu yöntem, bireyin bakış açısına ve öznel algılamalarına vurgu yaparak, derinlemesine ve anlamlı bilgiler elde etmeyi sağlar. Araştırmada, katılımcılarla birebir görüşmeler yapılır, odak grupları oluşturulur veya günlük tutma gibi kişisel belgelere başvurulabilir. Bu sayede, bireylerin yaşantılarına doğrudan erişim sağlanır ve katılımcıların kendi ifadeleriyle deneyimlerini anlatmalarına olanak tanınır (Cresswell, 2018).

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu resmi kurumlarda görev yapan bağlama öğretmenleri ve akademisyenler oluşturmaktadır. Toplamda 9 kişiden oluşan katılımcı grubu belirlenirken müzik öğretmeni ve akademisyen olarak görev yapan bireylerin lisans dönemlerinde ana çalgı branşlarının bağlama olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca Güzel sanatlar liseleri dışında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve liselerin müfredatlarında bağlama eğitimi dersi olmadığı için öğretmenlerin okullarında açılan kurslarda bağlama eğitimi veriyor olmalarına dikkat edilmiştir.

Katılımcı bilgileri Tablo 1 ve 2’ de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Buna göre, katılımcıların görev yaptıkları kurumlar, görev süreleri ve eğitim durumları gibi demografik bilgileri şu şekildedir;

Tablo 1. Katılımcı Grubunun Görev Yaptığı Kurumlar

Kurumlar	F	Yüzde (%)
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	1	11,1
Alanya Halk Eğitim Merkezi	1	11,1
Antalya Akdeniz Üniversitesi	1	11,1
Denizli Hakkı Dereköylü Güzel Sanatlar Lisesi	1	11,1
Konya/Seydişehir Şehit Muhsin Kiremitçi Fen Lisesi	1	11,1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	22,3
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	1	11,1
Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesi	1	11,1
Toplam	9	100

Tablo 1’ e göre, görüş bildiren katılımcılar; %11,1 Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, %11,1 Alanya Halk Eğitim Merkezi, %11,1 Antalya Akdeniz Üniversitesi, %11,1 Denizli Hakkı Dereköylü Güzel Sanatlar Lisesi, %11,1 Konya/Seydişehir Muhsin Kiremitçi Fen Lisesi, %22,2 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, %11,1 Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi ve %11,2 Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesi olmak üzere çeşitli üniversite, halk eğitim merkezleri, güzel sanatlar liseleri ve fen liselerindeki öğretim elemanları ve öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Katılımcı Grubunun Demografik Bilgileri

		F	Yüzde (%)
Unvan	Dr. Öğretim Üyesi	2	22,3
	Öğretim Görevlisi	3	33,3
	Öğretmen	4	44,4
	Toplam	9	100
Deneyim	1-5 yıl	0	0
	6-10 yıl	2	22,3
	11-15 yıl	6	66,6
	16-20 yıl	1	11,1
	21 yıl veya daha fazla	0	0
	Toplam	9	100
Eğitim Seviyesi	Doktora	2	22,3
	Yüksek Lisans	3	33,3
	Lisans	4	44,4
	Toplam	9	100

Tablo 2’ye göre, araştırmaya katılan bağlama öğretim elemanları ve öğretmenlerin unvan bilgilerine göre, %22,3’ü Dr. Öğr. Üyesi, %33,3’ü Öğretim görevlisi ve %44,4’ü Öğretmenlerden oluşmaktadır. Kıdem düzeylerine bakıldığında ise, %22,3’ü 6-10 yıl, %66,6’sı 11-15 yıl ve %11,1’i 16-20 yıl olduğu görülmektedir. Öğrenim

düzeyleri dikkate alındığında ise, %22,3'ünün Doktora, %33,3'ünün yüksek lisans ve %44,4'ünün lisans derecesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, araştırmada görüş bildiren katılımcıların kıdem ve öğrenim düzeyleri dikkate alındığında yeterince deneyimli oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. İlgili literatür taraması sonucunda araştırmada ulaşılmaması gereken hedeflere ilişkin belirlenen sorular (Ek-1) hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunun kapsam geçerliği alan uzmanlarının yönlendirmeleri sonucunda sağlanmıştır. Görüşmeler uzman kişilerle ve birebir olarak yapılmıştır. Görüşmeler uzmanlarında rızası dahilinde ses ve görüntü kaydına alınmıştır. Görüşme süreleri 45-60 dakika arasında değişmektedir. Yapılan görüşmede katılımcıların kimliğinin gizli kalacağı belirtilmiştir. Araştırmada veri toplama işlemi 2022-2023 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş ve 180 gün sürmüştür.

“Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, ihtiyaç duyulduğunda görüşülen kişi ile iletişim kurmada derinlere inebilmeyi, kendini daha net, anlaşılır ifade edebilmeyi, soruları belirlenen amaç çerçevesinde yönlendirebilmeyi gerektirir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021). “Bunu sağlamak için, görüşmeci görüşme sürecinde katılımcının verdiği cevaplar doğrultusunda önceden belirlenen sorular üzerinde değişiklik yapabilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). “Görüşmede yer alacak soruların biçimine karar verirken, öncelikle göz önünde bulundurulması gereken soruların nasıl uygulanacağıdır. Yüz yüze görüşme, görüşmecinin, görüşülen kişi ile olumlu ve iyi bir bağ kurmasını sağlar. Görüşmeciye hem dinleme hem de gözlem yapma olanağı verir. Diğer veri toplama yöntemlerine göre daha karmaşık soruların sorulmasını sağlar” (Büyüköztürk ve diğ., 2008).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile irdelenmiştir. Nitel araştırmalarda veri analizi, toplanan verileri yönetilebilir parçalara ayırmayı, kalıpları çözümlemeyi ve elde edilen veri setini sentezlemeyi içerdiğinden (Bogdan ve Biklen, 2007), bu aşamada araştırmacılar elde ettikleri zengin veri kaynaklarını anlamlı ve sistematik bir şekilde çözümlemek için çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Nitel araştırmalarda verilerin analizinde yaygın olarak kullanılan bir yöntem ise içerik analizidir. İçerik analizi, toplanan verilerde ortaya çıkan temaları ve kalıpları belirlemeye yönelik bir analitik süreçtir. Araştırmacılar, sözlü veya yazılı metinlerdeki içerikleri dikkatli bir şekilde inceleyerek ortaya çıkan anlamları ve temaları tanımlamak için içerik analizi yöntemini kullanır. Bu yöntem, verilerdeki tekrarlanan kavramları, eğilimleri ve bağlamları belirlemek için sistematik bir şekilde yaklaşır ve nitel araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırır. Veri analizinde içerik analizinin kullanılmasının bir avantajı, araştırmacıların karmaşık veri setlerinde derinlemesine bir anlayışa ulaşabilmesidir. Bu yöntem, araştırmacılara, katılımcıların deneyimlerinin öznel ve sosyal bağlamlarını anlamak için gerekli bilgileri sağlar. Araştırmanın, belirlenen amaç ve problem durumu doğrultusunda kurgulanan alt problemlerle bağlantılı olarak hazırlanan görüşme soruları çerçevesinde elde edilen verilerdeki konuyla doğrudan veya paralellik taşıyan görüşler metinleştirilmiştir. Konuşma dilinden kaynaklanan cümlelerdeki bazı yapısal eksiklikler ve hatalar, cümlelerin anlamı değişmeyecek şekilde düzeltilerek aktarılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar daha ayrıntılı bir bakış sergilenmesi açısından görüşme soruları çerçevesinde sunulmuştur.

1. “Öğrencilikten öğretmenlik rolüne geçişte uzun sap bağlama eğitimi sürecinde çoğunlukla karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” Sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.

“Bilindiği üzere bağlama yapısı gereği yıllar boyu hep usta-çırak ilişkisiyle, gösterip yaptırarak, duyarak ve tekrar edilerek süregelmiş bir halk çalgısıdır. Bu nedenle yıllardır nota kullanılmadan ve duyulduğu gibi çalınmaya çalışılan bağlamanın notayla öğretim yöntemi konusunda sıkıntılar yaşıyorum” (K1).

“Uzun sap bağlama akort sisteminde en alt tel grubu dediğimiz La telinin aslında piyano ya da akort cihazında Si veya Do sesi alınarak akort edildiğini ama bağlama çalınırken bu alt tel grubunun La teli olarak kabul edildiğini, notalarında buna göre okunup çalınması gerektiğini buna da Türk

müziğinde “göçürme” (transpoze) denildiğini çok iyi biliyor fakat öğrencilere örneklerken ve anlatırken problemler yaşıyordum” (K2).

“Güzel sanatlar lisesi çıkışlı olmamın da verdiği bir güçle bağlama derslerinde hocalarımla deşifre, kulaktan bağlama öğretimi konularında hiçbir sıkıntı yaşamıyordum ama öğrenenden öğretene kısmına geçtiğimde ilk önce bağlamanın neresinden anlatmaya başlayacağım konusunda nasıl yapsam daha akademik ve kalıcı bir eğitim sağlarım konusunda sürekli ikilemler yaşıyordum” (K3).

“Öğretmenlerin sadece metot ve repertuvar türküleri odaklı ilerlemesi öğrencinin yaşı veya müzik tarzı gereği bağlamayı içselleştirmesi ve kendi dünyasında anlamlandırması açısından zorlanmasına sebep olmaktadır. Günümüzde yeni kaleme alınan kitaplar mevcut olmasına rağmen yine onlar arasında da bazı fikir ayrılıkları ve bağlama tekniği ile ilgili sorunlar bulunmaktadır” (K4).

“Öğretici, mesleki yeterlilik ileri seviye bağlama öğreticiliği gibi konulardan önce eğer eksiği varsa, yaşam standardı, uyku düzeni, beslenme düzeni gibi olguları tamamlamalıdır. Daha sonra diğer konulara çözüm aramalıdır” (K5).

“Bağlama öğretiminde kullanılan metotları incelediğimde genel geçer kullanılan bir kaynak olmadığını gördüm. Bağlama hocalarının çoğu birer kaynak kitap yayımlamış ve hepsinde aynı terimlere farklı isimler vermişti. Örneğin;

Aşağı ve yukarı yönlü mızrap işaretleri bir kaynaktaki “v, ^” şekillerindeyken, başka bir kaynaktaki aynı mızrap yönleri “↓, ↑” şeklinde gösterilmiştir. Buda literatür açısından anlam karmaşası doğurmaktadır” (K6).

“Karşılaştığım en büyük sorunlardan birisi emek harcanmadan bağlama öğrenilmek istenmesidir. Bağlama öğretimi sığ kalıplara empoze edilip birkaç ayda halledilip bitecek bir konu ya da ders değildir. Diğer bir sorun olarak kaynaklarda da büyük fikir ve yöntem ayrılıkları bulunmaktadır” (K7).

“Mesleğe başladığımdan beri birçok uzun sap bağlama metodu araştırdım inceledim. Fakat araştırdığım metotlarda gördüğüm kadarıyla yörelerin tavırlarını örnekleyen parçalara ilişkin herhangi bir zorluk sırasının olmayışı, etütlerdeki kolaydan zora ilkesinin göz ardı edilmesi, terminolojideki taksonomi ilkesinin kullanılmaması gibi durumlar karşımıza en büyük problem olarak çıkmaktadır” (K8).

“Mesleğe yeni başladığım dönemde her türlü problemleri metot mevcuttu. Buda öğrencilerin bağlamadaki genel kavramları (çarpma, çekme, tavır, ters mızrap vb.) anlamalarını ve uygulamalarını son derece güçleştiriyordu” (K9).

Alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda uzmanların birçoğu yol gösterici kaynak kitapların artması gerektiğini ifade etmişlerdir. Uzun sap bağlamanın teorik alt yapısının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Alan uzmanları kaynaklardaki aynı terimlerin paralel adlandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Kökleri Orta Asya’ya dayanan bağlama çalgısının günümüze kadar geliştiği önemli dezavantajları da beraberinde getirmiştir. Örneğin bağlamanın öğretimi hem meşk yoluyla (usta-çırak yoluyla) hem de notaya bağlı kaynaklarla sağlanabiliyor olması öğrenim kısmında kargaşa yaratmaktadır. Bu durum öğrencilere notasyonun yanında duyarak ve izleyerek çalışma imkânı sunması açısından ise oldukça avantajlı bir durumdur. Fakat bağlamanın icrası gereği 32’lik 64’lük 128’lik notalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu notaları okuyup anlayabilmek için teorik bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

2. “Karşılaştığınız sorunları çözmek için bulduğunuz çözüm yolları nelerdir?” Sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.

“Bu sorunları ortadan kaldırmak için öncelikle bağlama eğitimine başlarken öğrencilerime nota eğitimi verdim. Nota ve gerekli temel bilgilerin üzerine usta-çırak yöntemiyle bağlama öğretmek daha anlamlı bir hale geliyordu” (K1).

“Öncelikle öğrencilerime uzun sap bağlamanın akort sistemini anlatabilmek için teorik müzik bilgilerini ve notaları öğrettim. Uzun sap bağlama akort sisteminde en alt tel grubu dediğimiz La telinin aslında piyano ya da akort cihazında Si veya Do sesi alınarak akort edildiğini ama bağlama çalınırken bu alt tel grubunun La teli olarak kabul edildiğini, notalarında buna göre okunup

çalışması gerektiğini buna da Türk müziğinde “göçürme” (transpoze) denildiğini anlamaları kolay ve kalıcı oldu” (K2).

“Meslekte tecrübe ve deneyim kazandıkça metotlar yardımıyla kendi anlatım şekillerimi geliştirdim. Her öğrencimin bağlama konusunda eksik olduğu bölümler üzerinde biraz fazla duruyor, anlama ve anladığını pekiştirmesini sağlıyordum” (K3).

“Bu sorunlara çözüm bulmak için bağlama öğretiminde deneme yanılma yöntemi kullanarak öğrencinin bireysel gelişim özellikleri, öğrenme hızı, müziksel yeteneğini de göz önünde

bulundurarak parça parça ve aşamalar halinde ilerlemeye çalışıyorum. Öğrencinin dinlediği duyduğu seveceği şarkıları bağlama için notaya alıp öğrettiğimde hem öğrenciyi bağlamadan soğutmamış, bağlamaya ilgi duymasını sağlamış hem de vermem gereken kazanımı aktarmış oluyorum” (K4).

“Bir eğitimcinin öncelikle iyi bir yaşam standardına sahip olması gerekmektedir. Uyku düzenine, beslenmesine, çalgısal gelişimine katkı sağlayacak egzersizleri rutin bir şekilde uygulamaya özen göstermesi uygulamıyorsa derhal bu bağlamda kendini geliştirmesi gerekmektedir. Sorunları ortadan kaldırmanın öncelikli ve en önemli yolu budur” (K5).

“Her hocanın kendi öğrendiği yöntemlerle bağlama öğretmesinden ziyade bu işin sağlam temellere dayanan bir kaynağı olursa sorunların çoğunun ortadan kalkacağı kanaatindeyim. Kısacası bilimsel çalışmalar yoluyla, belirsizlikler içermeyen metotlar hazırlanırsa bağlama öğretimi daha kolay ve sorunsuz hale gelir” (K6).

“Doğru teknikte bağlama çalabilmek için metotlardaki sıkıntıdan önce iyi bir nota okur yazarı olmak gerekir. Çünkü nota tüm müzik dünyasının ortak dilidir. Hangi ülkeye giderseniz gidin oradaki insanların dilini bilmeseniz bile nota sizi müzik yapmak için ortak bir paydada buluşturur” (K7).

“Öğrencilerin bağlama çalarken fiziksel olarak zorlandıkları durumlarda fizyoterapist arkadaşlarımdan çok destek aldım. Ayrıca alanda uzun sap bağlama için yazılmış metotların neredeyse tamamını edindim. Öncelikli çözüm olarak farklı yaş grupları ve seviyeler için, geçerli ve güvenilirliği ispatlanmış bir uzun sap bağlama metodu geliştirilmelidir” (K8)

“Seviyeye uygun eserler seçerek, çarpma, çekme, bağlı çalma, parmak numaralarını pozisyonlara göre kullanma, mızrap yönlerine dikkat etme, gibi kavramları göz önünde bulundurarak öğrencilerin hazır bulunuşluk derecelerine göre eserler ve etütler notaya aldım” (K9).

Uzmanlar kazanımların öğretme merkezli değil öğrenen merkezli olması gerektiğini vurgulamışlardır. Uzmanlar öğrencilerin bağlama çalarken fiziksel olarak zorlandıkları durumlarda fizyoterapist uzmanlarından yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Alan uzmanları günümüzde var olan metotların daha sistematik ve gruplandırılmış hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca uzun sap bağlamada “La” teli denilen telin akort cihazına göre “Si” ya da “Do” sesine ayarlanması gerektiğinin öğrenciye anlatılmasının önemli olduğu tespit edilmiştir. Çünkü göçürme (transpoze) konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan bireyler, diğer enstrümanlarla düet yaparken beraber çalacakları eserin tonunun bağlamada hangi perde ve arızalara karşılık geldiğini bilmeden eser icrası yapamayacakları kanısına ulaşmıştır. Öte yandan her öğrenci için aynı çözüm yollarını kullanmak doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü her öğrencinin konuları tek bir anlatım tarzıyla kavramakta zorluk çekeceği düşünülmektedir. Bağlama öğretimi genellikle birebir olarak yapıldığı için disiplinler arası konuların anlatıldığı şekilde tekdüze anlatımın yararlı olmayacağı düşünülmektedir. Bağlama öğretimiyle ilgili farklı anlatım tarzları geliştirmek, her öğrencinin anlama eşiğini ve eksik olduğu noktaları belirleyerek buna göre öğretim yapmak, öğrenciler açısından faydalı olacağı gibi öğretmenin de sorunlarla karşılaşma oranını azaltacağı düşünülmektedir.

3. “Farklı müzik kültürüne sahip öğrencilerin, aşına olmadıkları yörelerin tavırlarını icra ederken zorlandıkları aşamalarda geliştirdiğiniz çözüm yolları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.

“Bu konuda öğrencilerin zorlandığı aşamalarda nota okumayı bildikleri için kolay bir şekilde ilerledim. Zorlanan aşamaları yavaş ve aşamalı şekilde aktardım. Öğrencilerimde bu sayede yabancı oldukları yöreleri daha kolay anlayıp çalmaya başladılar” (K1).

“Öncelikle öğrencilerimin yabancı oldukları yörelerin kolay parçalarını onlara dinlettim. Çünkü o yöreye aşına olabilmeleri için öncelikle yöre müziği ve kültürü hakkında bilgileri olması gerekliydi.

Daha sonra yöre tavırlarını öğretirken kolaydan zora eserler seçerek öğrencilerimin zorlandıkları aşamalarda parça parça ve yavaş bir öğretim yöntemi sağladım. Doğru teknik, doğru mızrap yönleri, doğru parmak numaralarıyla ilerlemeleri için nota öğretim yöntemini kullandım” (K2).

“Öğrencilere yöre tavırları aktarırken zorlandıkları aşamalarda bol bol dinleme ödevleri verdim. Aynı zamanda adım adım ilerlemeye çalıştım. Bir parçayı bütünüyle deşifre ettirip çaldırmak yerine önce dinletip daha sonra eser içindeki kalıp tavrı gösterip yaptırarak aşamalar halinde birleştirip öğretmeye çalıştım” (K3).

“Müzik dinleme ödevleri, halk oyunu şekillerini izleme ödevi veriyorum. Çünkü eserlerin halkoyunları ve ritimlerine göre mızrap vuruşları atıyoruz. Bu hissiyatın öğrencide oluşması için öncelikle iyi bir dinleyici ve gözlemci olması gerekiyor. Daha sonra parça parça ve bölümler halinde eserleri kolaydan zora öğrencilere öğretiyorum” (K4).

“Öğrencime o tavırda icra edilen yöre türkülerini içeren eserleri tam 15 gün dinletiyorum. Öğrencinin yörenin ritmik yapısını, daha önce duymadığı yöresel çalgının sesini, hançereleri, gırtlakları duyarak içselleştirip kanıksaması gerekmektedir. Hemen eserin tamamını deşifre etmek yerine cümle ve motifler halinde sindirerek bitirmeye çalışıyoruz” (K5).

“Bu aşamada da öğrencilere bol bol yöre eserlerini dinleterek ve yörenin tavrını örnekleyen küçük egzersizler yoluyla bu zorlukları aşmaya çalışıyorum. Kısaca öğrencinin temel tartım kalıplarını bilmesi ve nota bilgisi olması bu bağlamda oldukça büyük öneme sahiptir” (K6).

“Kombinasyonlarımız, alt ve üst mızrap yönleri oturduğu zaman genelde tavrı ve yörelerde problem yaşamıyoruz. Öğrencilerimize önce nota bilgisini ve temel mızrap şekillerini doğru öğretmek bu tür zorlukların üstesinden gelebiliriz” (K7).

“Bu zorluklarla ilgili öğrencilerimle çoğu zaman parçadan bütüne doğru ilerledik. Saatler boyunca belirli yerleri belirli tavrı egzersizlerini çalıştığımız zamanlar oldu. Tavırlar kavrandıktan sonrada o yöreyle ilgili bol bol eser çalışılması, yöreyle ilgili tüm çarpma, çekme, mızrap ve kaydırma hareketlerinin görülmesi gerekiyor. Bu şekilde ilerlediğim öğrencilerimin tamamında da olumlu sonuçlar aldım” (K8).

“Batı müziğinde kullanılan imgeler Türk müziğindeki metotlarda sağ eldeki ritmi tam örnekleyen tartım özellikleri yazılmadığı için sıkıntılar yaşanabiliyor. Bunun için artık tavırları daha ayrıntılı şekilde örnekleyen notasyonlar mevcut. Bizde eksik olan yerleri kendimiz notaya alarak öğrencilere anlatmaya, aktarmaya çalışıyoruz” (K9).

Alan uzmanlarının çoğu öğrencilerde eksiksiz nota bilgisi olması gerektiğini ifade etmektedirler. Uzmanların birçoğu o tavırda icra edilen yöre türkülerini içeren eserlerin öğrencilere dinleme ödevi olarak verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Alan uzmanları eserin tamamını çalıp bitirmek yerine cümle ve motifler halinde çalışılması gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca alan uzmanlarının birçoğu belirli noktalarda kendileri nota yazmak durumunda kaldıklarını ifade etmektedirler. Uzmanların belirttikleri bulgulara göre, bağlama eğitiminin birebir yerine grup halinde verilmesi öğrenme hızları bakımından birbirlerinden bağımsız ilerleyen öğrenciler açısından dezavantajlı bir durumdur. Aynı zamanda öğretmenin ekibin kontrolünü ve hızını sağlamada güçlük çekeceği düşünülmektedir. Ayrıca farklı müzik kültürüne sahip öğrenciler hiç bilmedikleri bir yörenin tavrını ve müzikal yapısını öğrenirken eserlerin kolaylık sırasının, öğrencinin hazırbulunuşluk derecesinin ve ders sırasında kullanılan çalgıların kalitesinin de öğrenme hızını olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği yorumu yapılabilmektedir. Alan uzmanlarının belirli noktalarda nota yazmak durumunda kalması da bazı metotların tartışılabilir olduğunun bir göstergesidir.

4. “Öğrencilik yıllarınızda usta-çırak (meşk) yöntemi kullanılarak yetiştirildiyse bu yöntemin avantaj ve dezavantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.

“Uzun hava ve bozlak tavrını içeren ezgileri meşk yöntemi kullanarak çalıştık. Belirli ileri düzey nüansları daha hızlı ve kalıcı olarak öğrenmemi sağladı. Fakat tabi ki tüm öğrencilik dönemim boyunca meşk sistemiyle yetiştirilmedim. Bazı parça ve yörelerde daha etkili ve anlamlı bir yol olduğumu gördüm” (K1).

“Genelde notalardan anlaşılması zor olan uzun hava, bozlak, Konya tavrı gibi yöre ve tavırlarda belirli nüansları ve süslemeleri yapabilmek için bu yöntemi kullandık. Bu gibi durumlarda ne kadar etkili bir yöntem olsa da tamamen bu yönteme bağlı kalındığında da teorik müzik bilgileri açısından problemler doğurabileceği aşıkardır” (K2).

“Bu yöntem sayesinde notalardan elde edemeyeceğim bilgilere sahip oldum. Fakat bu yönteme sürekli bağlı kalındığında bağlamada notasyon ve teknik gibi konular ötelenmiş ve rafta kaldırılmış oluyor. Bu yüzden gereği kadar kullanıldığında çok etkili işe yarar bir yöntemdir. Gereğinden fazla kullanıldığında ise bir bağlama öğreticisini sığlaştıracak ve yozlaştıracak bir yöntem olduğunu düşünüyorum” (K3).

“Meşk sisteminin tek eleştirilen noktası yazılı olmayan bir yöntem olmasıdır. Bilim konusunda eksikleri olan bir yöntem olsa da sanat konusunda katkıları göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Çünkü Türk Halk Müziğindeki hissederek icra etme, esere duygu katarak, yorumlayarak icra etme gibi duyguları aktarabilmek bazen kitaplarla mümkün olmamaktadır. Ayrıca meşk yönteminde çırak ustasından sadece bağlama çalmayı değil edep, adap, ilim, irfan, efendilik, saygı, hürmet gibi durumları da örnek almakta ve öğrenmektedir” (K4).

“Avantajları; bu yöntemde çırak ustasını birebir her yönüyle kendine rol model olarak alabilmektedir. Dezavantajları; eğer usta bağlama konusunda eksik ve hatalı bilgilere sahip ise çırağında da aynı hasarları bırakabilir. Çırak da usta olduğu dönemlerde yanlış öğrendiklerini öğrencilerine aynı şekilde öğretecektir. Buda bir silsileye yol açarak müzikal ve kültürel dezenformasyona sebep olabilir” (K5).

“Avantajı; genelde bu yöntem izlenerek yetiştirildiğim için eserlere farklı yorumlar katma konusunda problem yaşamıyorum. Dezavantaj olarak ise ben öğrencilik yıllarımda hep bu yöntem kullanılarak yetiştirildiğim için öğrencilik yıllarımda nota deşifre ederek yetmiş bir öğrenciye göre eseri notadan daha geç deşifre ediyordum” (K6).

“Dezavantaj olarak, tariflerle yapılan bağlama eğitiminin yanlış olduğunu görmüş oldum. Büyük senfoni orkestralarında bağlamaya yer verildiğinde kesinlikle notaya bağlı kalması, orkestranın bütünlüğünü ve yürüyüşünü bozmaması istenir. Avantaj olarak, metodoloji bilindiği zaman meşk yöntemi de etkili bir yöntemdir” (K7).

“Meşk yönteminin en büyük avantajı müzikal hafızayı tamamen geliştirmesidir. Çırak ustasından birçok şeyi aldığı gibi müzikal hafızasını da sürekli geliştirmekte ve bir zaman sonra duyduğu ezgiyi bir kerede yanlışsız çalar hale gelmektedir. Bağlamayla ilgili bazı ileri düzey pasajlar, hareketler ve bazı pozisyonlar notasız çalındığında tekniğe aykırı çalınmaktadır” (K8).

“Avantajları; bağlama çalgısı geleneksel bir çalgı olduğu için içerisinde usta çırak yöntemini her zaman barındırmaktadır. Fakat dezavantaj olarak farklı öğretme yöntemleriyle yetiştirilen öğrenciler bir araya gelip eser çalmaya çalıştığında bağlama çalgısının müzik bünyesinde bir sınıfa dahil olamamasına yol açıyor. Bu yöntemin daha ortak bir metodolojik zemine oturtulması gerektiğini düşünüyorum” (K9).

Alan uzmanlarının birçoğu avantaj olarak, usta-çırak yönteminin kullanılmasının müzikal hafızayı tamamen geliştirdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca uzmanlar, meşk yönteminde çırağın ustasından sadece bağlama çalmayı değil edep, adap, ilim, irfan, efendilik, saygı ve hürmet gibi konularda ustaların çıraklarına her yönüyle rol model olduklarını belirtmektedirler. Alan uzmanlarının birçoğu dezavantaj olarak, usta çırak yönteminin nota bilinmeden kulaktan, kara düzen uygulanmaya çalışılmasının büyük problemler doğurduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca uzmanlar sürekli bu yöntemle bağlama öğrenen, nota bilgisi az olan bireylerin bazı ileri düzey pasajları notayla çalmaya çalıştıklarında teknik ve pozisyonlar konusunda zorlandıklarını ifade etmektedirler. Uzmanların ifadelerine göre, bu yöntem sadece usta ve çırağın bulunduğu alanlarda çırak açısından avantajlı bir durum olabilmektedir. Ayrıca bazı eser yapılarında bulunan çarpma, çırpma, çekme ve tavır hareketlerinin meşk yöntemiyle daha hızlı kavranabilmesi de bir yönden avantaj sağlayabilmektedir. Fakat bağlama orkestrasıyla yapılacak çalışmalarda ya da bağlamanın da dahil olduğu senfoni orkestrası çalışmalarında bu yöntemin dezavantajlarının da olduğu yorumu yapılabilmektedir. Ayrıca sürekli bu yöntemle bağlama öğrenen bireylerin

teorik bilgilerden uzak kalması ve notayla eser çalışması yaparken zorlanması, müzik dünyasının ortak dili olan nota okur-yazarlığı konusunda dezavantajlı bir durum olduğu görülmektedir.

5. “Uzun sap bağlamanın özellikle orta ve ileri seviye öğretiminde yalnızca yazılı kaynaklara bağlı kalınarak aktarımının avantaj ve dezavantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.

“Dezavantaj olarak, Türk müziğimizde notalarla ifade edilmesi zor olan bazı hareket ve nüanslar vardır. Bu nüanslar uygulamalı olarak mutlaka öğrenciye birebir gösterilmelidir. Çünkü belirli eserlerin yörelerine göre metronom farkları duraklama yerleri bulunmaktadır. Bunlar hislere göre yapılan uygulamalardır. Öte yandan avantaj olarak ise yazıya döküldüğünde uygulanan nüansların, notaların, tavırların ölümsüzleştirilmesi ve kuşaktan kuşağa kolayca aktarılabilmesi mümkün olmaktadır” (K1).

“Avantaj olarak, öğretilecek nüansların ve eserlerin gelecek nesillere ışık tutması açısından yazılı kaynakların önemi büyüktür. Dezavantaj olarak, özellikle uzun hava ve bozlaklarda notalarla

anlaşılamayacak dinleyerek ve göstererek tekrarlanarak yapılacak birçok pasaj, nüans ve hareket bulunmaktadır” (K2).

“Dezavantaj olarak, yöreye yabancı, nüansları ve tavırları bilmeyen bir kişinin sadece yazılı kaynaklara bağlı kalarak herhangi bir eseri çalmaya çalışması durumunda süslemeler, nüanslar ve çarpmalar tam oturmayacaktır. Çünkü müziğimiz gereği belirli durumların notadan bağımsız olarak hissederek yörenin özelliklerini bilerek icra edilmesi gerekmektedir. Avantaj olarak, iyi notasyon yapıldığı ve bunun üzerine çalışıldığı zaman yazılı kaynakların önemi büyüktür. Ayrıca doğru notasyonların gelecek nesillere de bilgi kirliliği olmadan ışık tutacağı kanaatindeyim” (K3).

“Avantaj olarak doğruluk şüphesi olmayan yazılı kaynakların kullanılması oldukça etkilidir. Türk müzik enstrümanı olan bağlamanın işlevselliğini ve nüans hareketlerini ifade edeceği terimlerin literatüre kazandırılması önemlidir. Dezavantaj olarak batı müziği nüans terimlerinin Türk müziğine aktarım yapılarak kullanılmasını doğru bulmuyorum. Çünkü bahsi geçen çalgı batı müziği çalgılarından çok daha büyük bir ses aralığı ve koma sistemine sahiptir” (K4).

“Yazılı kaynaklara bağlı kalınarak çözümlenmesinin bir dezavantajını görmüyorum. Çünkü metotlar oluşturulurken belirli bir deneyim, gözlem, süreç sonucu oluşturuluyor. Dolayısıyla bu durumun metotlarda yazılı olarak gösterilmesi gereklidir. Fakat metodun giriş kısmında bu terimler ve işaretler öncelikle öğrenciye tanıtılmalı birer cümleyle işaretlerin ne işe yaradığı anlatılmalıdır. Daha sonrada uygulanması muhtemeldir” (K5).

“Yörelerin ve tavırların belirli nüans ve çarpmalarına yabancı olan bir kişi için notalardan bakarak çözümlemesi bence büyük bir avantajdır. Yazılı kaynakların bulunması Türk müziğinin gelişmesi açısından da önemlidir. Yörenin müzikal özelliklerini bilen bir kişinin parçayı notadan çalarken duygusunu katmak istediği zaman sınırlılıklar yaratması açısından da dezavantaj anlamına gelmektedir” (K6).

“Kişinin metodolojik olarak notaları görmesi, icra ettiği eserin, yapmaya çalıştığı tavrın, nüansın bir bilimselliği olduğunu fark etmesi açısından avantajlıdır. Dezavantaj zamana ayak uydurmamaktır. Bugün doğru denilen bir durum sonraki gün yeni bir tez ortaya atıldığında aslında yanlış olabilmekte ve daha doğru bir terimin üretilebileceği gerçeği görülmektedir” (K7).

“Dezavantaj olarak kişiyle birebir uygulamalı öğretim yapılmadığı takdirde belirli nüans, çarpma ve tavırların doğru teknik ve kaliteyle çalınması olanaksızdır. Eğer notasyon doğru yapılmış ise nüanslar, çarpmalar ve yöre tavırlarında hiçbir eksik ya da hata yok ise yazılı kaynağı edinen herkesin bilgi sahibi olabilmesi açısından da avantajlı bir durumdur” (K8).

“Bizim alanımız geleneksel müzik olduğu için bazı ifadeleri işaretlerle, sadece yazılı şekilde aktarmak çok fazla mümkün olmamaktadır. Çünkü bu nüansların hissederek ve dinleyerek özümsemesi gerekmektedir. Bu yüzden yalnızca yazılı kaynaklara bağlı kalmak bir dezavantajdır” (K9).

Alan uzmanlarının birçoğu dezavantaj olarak, bazı hareket ve nüansların duyarak, görerek ve hissederek aktarımının daha başarılı olacağını ifade etmektedirler. Alan uzmanları yazılı kaynaklar destek olarak kullanılsa da sürecin tamamında yeterli olmayacağını ifade etmektedirler. Alan uzmanları kişinin metodolojik olarak notaları görmesi, icra ettiği eserin, yapmaya çalıştığı tavrın, nüansın bir bilimselliği olduğunu fark etmesi açısından

avantajlı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca doğru notasyonların gelecek nesillere de bilgi kirliliği olmadan ışıktutacağını ifade etmektedirler. Bu ifadelerle göre, Türk halk müziği türleri içerisinde bulunan, ağırlıklı olarak yorum ve doğaçlama becerisiyle ölçsüz olarak icra edilen uzun hava, bozlak, hoyrat, ağıt gibi durak sesleri ve makamı olan, belirli bir notaya indirgenmemiş eserleri sadece yazılı kaynaklardan yararlanarak anımsamaya çalışmak oldukça zor ve dezavantajlı bir durumdur. Öte yandan gelecek nesillere ışıktutacak yazılı kaynaklarında olması, bağlamanın kullanım alanının yaygınlaşması ve tanıtılması açısından da önemli bir durum olduğu ortaya çıkmaktadır. Eserlerde yapılan nüans ve yorumların notaya aktarılması takdirde unutulacağı aşıkardır. Bu yüzden düşünüldüğünde bu durum öğretmen ve öğrenci için dezavantajlı bir durum olduğu ortaya çıkmaktadır.

6. “Öğrencilikten öğretmenlik rolüne geçişte kazandığınız metodolojik öğrenme yöntemleriyle, deneyerek keşfederek bulduğunuz öğretme yöntemleri arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.

“Türk halk müziğinde bağlama öğretirken kullandığımız belirli ritim kalıplarını kodlamalarımız var. Bir 8’lik iki 16’lık notanın yan yana gelmesine “Ankara” tam tersine “Karaman” gibi kodlamalarla öğrencilerin kalıcı öğrenmesini sağlıyoruz” (K1).

“Metodolojik yöntemlerle deneyerek keşfederek bulduğumuz yöntemler arasındaki benzerlik çok fazladır. Örneğin belirli ritim kalıplarını öğrencilere hem metodolojik olarak hem uygulamalı olarak hem de deneyip keşfederek bulduğumuz yöntemlerle öğrettiğimiz zaman kalıcı bir öğrenme sağlamış oluyoruz. Öğrencilerin nota öğrenmelerine yardımcı olmak için metodolojik yöntemleri kullanıp ardından deneyerek keşfederek bulduğumuz yöntemlerle pekiştirme yapıyoruz” (K2).

“Atandığımız bölgelerin kendine has özellikleri, kültürleri ve şiveleri bulunmaktaydı. Bu yüzden de bahsi geçen metodolojik yöntemlerin havada kaldığını deneyerek keşfederek yöntemler bulmamız gerektiğini belirtmek isterim. Öte yandan deneyerek keşfederek bulduğumuz yöntemlerde aslında metodolojik yöntemlerin öğrenciye seviyesine göre anlatılan haliydi” (K3).

“Genelde tartımların öğretiminde benzeştığımız durumlar olabiliyor. “Ankara”, “Gelibolu”, “İzmir”, “Van” gibi şehir isimleriyle çocuklara hem tartımları öğretmiş hem de kalıcı öğrenme sağlamış oluyoruz. Öte yandan belirli yörelerin tavırlarında öğretiminde bazı metotlarla eser seçme sıramızın aynı olduğunu görmüş oluyoruz. Bazı metotlarda bağlamanın tutuşu, oturuşu gibi durumlarında anlattığımız gibi anlatılıyor olması da bir benzerliktir diye düşünüyorum” (K4).

“Benzerliklerin ilki kesinlikle hem benim bulduğum yöntemin hem metodolojik yöntemlerin yazıya dökülmüş olmasıdır. Deneyerek keşfederek bulduğum yöntemi de öğrencime yazılı olarak aktarmam gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencim dersimde şifahi olarak öğrettiğim yazılı bir kaynağı olmayan yöntemi evine ya da çalışma odasına kadar aklında tutup uygulayamayacağından bu yöntem geçersiz olacaktır” (K5).

“Genelde zaten var olan yöntemlere deneyerek keşfederek ulaşmaya çalışıyoruz. Aynı zamanda bu sayede “Nasıl daha iyi öğretiriz?” i de geliştirmiş ve tecrübe kazanmış oluyoruz” (K6).

“Tavir öğretiminde yaptığımız farklı tezene vuruşlarını deneyerek keşfederek bulduğum yöntemlerle öğretirken farklı kaynaklarda da bulunduğunu gördüm. Zaten öğrencilik dönemimde edindiğim bilgileri öğretmenlik hayatımda da geliştirerek, deneyim katarak kullandığım için benzer şekilde öğretim yapmış oluyorum” (K8).

“Tavırları öğretirken önce ritmi algılayıp daha sonra parmak numaralarını oturtup daha sonra öğrenci çalıştırıldığı zaman daha etkili olunabildiğini gördüm. Bu sayede deneyip keşfederek yöntemler geliştirmiş oldum. Bu yöntemlerinde metodolojik yöntemlere benzediğini görmüş oldum” (K9).

Alan uzmanları belirli yörelerin tavırlarının öğretiminde bazı metotlardaki eserlerin kolaylık sırasıyla deneyerek keşfederek oluşturdukları eser seçme sıralarının da aynı olduğunu ifade etmektedirler. Alan uzmanları metodolojik yöntemlerle deneyerek keşfederek bulunan yöntemler arasında benzerlik olması için ikisinin de yazılı olması gerektiğini belirtmektedirler.

7. “Bağlama Öğretim Yöntemi ile ilgili gözlemlediğiniz sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.

“Uzun sap bağlama ile ilgili kaynakları incelediğimde perde üzerindeki nota arızalarının kaynaklarda farklı isimlendirildiğini gözlemledim. Yine farklı kaynakları incelediğimde pozisyonların farklı parmak numara ve mızrap yönleriyle yazıldığını gözlemledim. Bunun yanında bazı metotlarda bağlama oturuş ve tutuşu farklı gösterilirken bazı metotlarda ise çok daha farklı gösteriliyor” (K1).

“Uzun sap bağlamayla ilgili en büyük sorun akort sorunudur. Piyanodan si/do sesi olarak akort edilen bağlamanın en alt telinin la olarak kabul edilmesi öğrencilerin anlayacağı şekilde izah edilmelidir. Mızrap yönlerinin simge ve işaretleri de metotlarda farklı gösterilmektedir. Bu da öğrencilerin metotları incelemek istediğinde zorlanmasına sebep olmaktadır” (K2).

“Bağlamanın yapısı ile ilgili sorunlar bulunmaktadır. Örneğin; Halk eğitim merkezinde açtığımız bağlama kursuna katılanların bağlamaları birbirinden farklı olduğu için kaliteli ve etkili öğrenimi olumsuz etkilemektedir. Hepsinin boyutu farklı, yapım yılları farklı, tel aralıkları farklı, yapımında kullanılan malzeme kaliteleri farklı, ağaç cinsleri farklı olduğu için bu da bir sorundur” (K3).

“Bağlama öğretimi konusunda oluşturulmuş ortak önerilebilir bir bağlama metodu konusunda büyük eksiklikler yaşanmaktadır. Bulunan kaynak kitapları da yazan kişilerin bilmedikleri, hataları, yanlışları da bulunmaktadır” (K4).

“En büyük sorunumuz kesinlikle metotların işlevsizliğidir. Bilimsel yöntemlere dayanılarak üretilen metotlarda ise ortak sembolleşememe problemi bulunmaktadır. Ders saatlerinin de yetersiz olduğu ortadadır. Hiçbir çalgının haftada 1 saatlik bir zaman dilimi içerisinde öğretilmesi mümkün değildir” (K5).

“Öğrencilerin düzeyine indirgenmiş kaynak ve metotların yetersizliği ile ilgili büyük sorunlarımız bulunmaktadır. Metotlarda parmak numaralarıyla ilgili çelişkiler bulunmaktadır. Metotlarda yine mızrap yönlerinin gösterildiği simgelerle ilgili de bir karmaşıklık vardır” (K6).

“İlk olarak bağlama üzerindeki pozisyonlar doğru olarak anlatılmamakta ve bilinmemektedir. Buda metodolojik problemler yaratmaktadır. Sadece geçim kaynağı olarak öğretimi yapılan bir çalgı olarak düşünülmekte ve basite indirgenmektedir” (K7).

“En büyük sorun bağlama öğretiminde kazanımların bulunmamasıdır. Metotlarda kolaydan zora ilkesinin göz önünde bulundurulmaması da önemli bir sorundur. Bağlamanın yapısı gereği farklı türdeki eserlerin farklı kararlardan icra edilmesi daha etkili ve tavır açısından rahat olmaktadır. Fakat bağlama öğretiminde tüm notaların sadece bir karardan yazılıyor olması da büyük bir sorundur” (K8).

“Seviyelere göre metotların olmadığı ve ortak bir yöntemle üretilmediği görülmektedir. Metotlarda bulunan fikir ve yöntem ayrılıkları da büyük bir sorundur. Piyasada ilgi gören eserler yanlış teknik ve yöntemlerle öğrencilere öğretilmeye çalışılmamalıdır” (K9).

Alan uzmanlarının birçoğu metotlarda ortak sembolleşememe problemi bulunduğunu belirtmektedirler. Alan uzmanları müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda bağlama derslerinin süre bakımından yetersiz olduğuna da vurgu yapmaktadırlar. Alan uzmanları bağlamada en büyük sorunlardan birinin kazanımların bulunmaması olduğunu belirtmektedirler. Alan uzmanları diğer bir probleminde metotlarda kolaydan zora ilkesinin göz ardı edilmesi olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre haftada 1 ders saati zaman dilimi içerisinde daha önce hiç bağlama eğitimi almamış bir alan öğrencisinin yeterli öğrenimi sağlayamayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bulgulara göre farklı metotları inceleyen bir öğrencinin ortak sembolleşememe problemi yüzünden mızrap yönü, nüans işaretleri, çarpma, çekme hareketleri gibi sembolleri metotlarda farklı şekilde gördüğünde bağlama ile ilgili belirli kalıpları anımsayamayacağı ve teknik problemler yaşayabileceği yorumu yapılabilmektedir. Ayrıca kolaydan zora ilkesine dikkat edilmediği takdirde öğrencilerin öğrenme hızlarında aksaklıklar olacağı düşünülmektedir.

8. “Bağlama Öğretim Yönteminin geleceği hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorum.

“Üniversitede müzik konusundaki profesörlerin, doçentlerin, piyasadaki bağlama virtüözlerinin, bağlama icracılarının, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan bağlama öğretmenlerinin bir araya gelerek araştırmalar yapmaları gerektiğini düşünüyorum” (K1).

“Öncelikle metotlardaki fikir ayrılıklarının giderilmesi gerekmektedir. Özellikle alanda uzman isimler bir araya gelip daha iyi bir bağlama eğitimi için çaba harcamalıdır” (K2).

“Konuyla ilgili çalıştaylar yapılmalıdır. Hocaların bir araya gelip konuyla ilgili yıllar boyu çalışması gerekmektedir. Performans gösteren bağlama virtüözlerinin de fikirleri alınarak ciddi çalışmalar sonucu yıldan yıla ortaya veriler konulmalıdır” (K3).

“Sahadaki uygulayıcılar, bağlama virtüözleri, üniversitede bağlama akademisyenlerinin, disiplinler arası uzmanların, bağlamanın tarihi ile ilgili uzmanların, özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili uzmanların, devletin müzik ile ilgili olan kanatlarının bir araya gelerek şeffaf bir şekilde çalışarak, görüşlere ve düşüncelere saygı duyularak metotlar ve bağlama öğretim yöntemleri ortaya konulmalıdır” (K4).

“Metotlar incelenerek bağlama dersi verilen kurumlarda ve özel orkestralarda kullanılabileceği düşünülerek bilgilerini metot oluşturarak aktarmak isteyen öğreticilerin metotları uzman grubu görüşü sonucu onay alması, daha sonra basım aşamasına geçilerek basım ve satışının yapılması en elzem ihtiyaçlarımızdan birisidir” (K5).

“Kaliteli ve güvenilirliği yüksek metotlara her bağlamacının sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Bağlamanın bu coğrafyadaki popülerliğini koruması adına üniversitelerde çalıştaylar yapılmalıdır. Aksi takdirde çalğının varlığı unutulmaya yüz tutacaktır” (K6).

“Bütün seviyelerdeki bağlama hocalarının ve icracılarının öz eleştirisiyle çalışmalar yaparak, fikir alışverişlerinde bulunarak, doğru ve yanlışları netleştirmeleri gerekmektedir” (K7).

“Metot oluşturan kişilerin etüt yazma modellerini, yöntemlerini araştırdıktan sonra metot oluşturmaya başlaması gerekmektedir. Öncelikle bağlama öğretimiyle ilgili uzmanların ve sahada görev yapan öğreticilerin ortak paydada buluşması gerekmektedir. Sempozyum, çalıştay tarzı çalışmalar ivedilikle yapılmalıdır” (K8).

“Bağlama toplulukları için yapılan çalışmaların dahada artması gerekmektedir. Bireysel hareket etmek yerine bir araya gelinerek alana damga vuracak, güvenilir ve nesnel çalışmalar yapılması gerekmektedir” (K9).

Alan uzmanları, bağlama virtüözleri, akademisyenler, disiplinler arası uzmanlar, müzikologlar, özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili uzmanlar, devletin müzik ile ilgili olan tüm birimlerinin bir araya gelerek çalıştay ve sempozyumlar aracılığıyla metotlar, bağlama öğretim yöntemleri ortaya konulması gerektiğini ifade etmektedirler. Alan uzmanları bağlama eğitmeni yetiştiren kurumlarda bağlama çalğısının öğretimi için ayrılan ders süresi ve sayısının artırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda uzman görüşleri alınarak yapılan analiz sonuçları şu şekildedir;

Elde edilen görüşler doğrultusunda uzun sap bağlama kaynak kitaplarının artırılması gerektiği görülmektedir. Öte yandan günümüzde bu eksiklerle ilgili yeni çalışmalar yapılıyor olsa dahi aralarında bazı fikir ayrılıkları olması dikkat çekmektedir.

“Bağlama enstrümanının öğretimine yönelik bilimsel içerikli metot çalışmaları da yapılmıştır. Ancak yapılan bu metot çalışmalarının da kendi aralarında birçok açıdan farklılıklar olduğu gözlemlenebilmektedir. Bu farklılıklar; bağlama enstrümanının öğretiminde tutuş, pozisyon, terminolojik ifadeler ve icra öğretileri farklılıkları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bağlama öğretimine yönelik hazırlanmış bilimsel içerikli metotlar büyük bir oranda ihtiyaca cevap verecek içeriklere sahip olsalar dahi, bu metotların kendi aralarındaki öğreti farklılıklarından dolayı, ulusal ölçekte tam anlamıyla bir standarttan bahsedebilmek günümüzde mümkün olamamaktadır” (Karkın ve diğ., 2014).

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda bağlama enstrümanının öğretim açısından daha sistemli bir şekilde ele alınarak, bilimsel temeller üzerine kurulmasının gerekli olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uzman görüşleri alınarak yapılan analiz sonuçları şu şekildedir;

Bu sorunların çözümü için günümüzde var olan metotların daha sistematik ve gruplandırılmış hale getirilmesi gerekmektedir. Farklı seviyeler için geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmış uzun sap bağlama metotları geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bağlamanın pozisyonlarının, mızrap yönlerinin ve parmak numaralarının

da metotlarda doğru ve ortak kullanılan sembollerle gösterilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bağlama öğretiminin sürekli olarak usta-çırak (meşk) yöntemi kullanılarak nota ve teknik bilgilerden uzak olması parmak numaraları, tutuş, duruş, mızrap yönleri gibi birçok sonucu da beraberinde getirdiği göz ardı edilmemelidir. Bu bulgular da Ekici (2006)'nın "Bağlama eğitimi ve öğretimi ile ilgili metot çalışmaları bulunmaktadır. Fakat bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu usta çırak ilişkisi içerisinde kendisini yetiştirmiş kişiler tarafından yapıldığından, bilimden daha çok ticari veya ekonomik endişeler ön planda tutulmuştur. Bu tür çalışmaların üniversite çatısı altında eğitim ve öğretim yapan müzik okullarında ders kitabı olarak kullanılması, ancak zaman kaybına neden olacaktır" şeklindeki ifadelerini doğrulamaktadır.

Araştırmancının üçüncü alt problemi doğrultusunda uzman görüşleri alınarak yapılan analiz sonuçları şu şekildedir;

Metodolojik yöntemlerle deneyerek keşfederek bulunan yöntemler arasında benzerlik olması için ikisinin de yazılı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bağlamada akort, göçürme (transpoze) gibi konulara da çok dikkat etmek gerekmektedir. Uzun sap bağlamanın akordu yapılırken en alt tel grubuna denk gelen evrensel frekanslara göre alınan si, do ya da do diyez sesi bağlamanın akordu yapıldıktan sonra La olarak kabul edilir. Durum böyle olduğu için öğretmenlerin öğrencilerine bu konuyu ayrıntılı ve anlaşılır bir biçimde anlatması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenciler akort yapmaya çalışırken telleri koparabilir, orkestralarla beraber çalmak istediği eserin bağlamada hangi karar sesi perdesine denk geldiğini bulmak konusunda zorluk yaşayabilir. Bu bağlamda akort ve göçürme konusunun kesinlikle göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda Karkın ve diğ. (2014) "Örneğin, uzun sap bağlamanın genel akort tanımlamasında kullanılan (alt teller için) LA sesi, genellikle (piyanoya göre) Sİ, DO, DO diyez, RE vb. notalarından herhangi birine akort edilir ancak LA olarak adlandırılır. Dolayısıyla bu şekilde yapılan bir akort tanımlamasının evrensel ölçekte yeterince anlaşılır olamayacağı

düşünülmektedir. Yapılan bu tespitlerin sonucunda, uzun sap bağlamadaki alt teller genellikle Sİ-RE arasındaki herhangi bir notaya, diğer tellerde (orta ve üst teller) alt tele göre (tizden pese doğru) beşli aralıklarla akort edilmektedir. Ayrıca üst bam teli ve alt bam teli, kendi grubundaki ince tellerden bir oktav pes akort edilmektedir, diye bir akort tanımlaması yapılmasının evrensel ölçekte daha anlaşılır olabileceği düşünülmektedir" şeklinde benzer görüşlerde bulunmuştur.

Araştırmancının dördüncü alt problemi doğrultusunda uzman görüşleri alınarak yapılan analiz sonuçları şu şekildedir;

Bağlama öğretim yönteminin geleceği için bağlama öğretimi konusunda akla gelebilecek tüm kurum ve kuruluşların (bağlama öğretmenleri, bağlama virtüözleri, akademisyenler, disiplinler arası uzmanlar, bağlamanın tarihi ile ilgili uzmanlar, özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili uzmanlar, fizyoterapist uzmanları, devletin müzik ile ilgili olan tüm birimleri vb.) toplanıp çalıştay ve sempozyumlar aracılığıyla bağlama öğretim yöntemleri ortaya koymaları gerekmektedir. Bağlama dersi verilen okul ve kurumlarda kullanılmak üzere metot oluşturmak isteyen öğreticilerin metotlarının uzman grubu görüşü sonucu onay alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bağlama öğretim yönteminin geleceğini olumsuz etkileyen en büyük etmenlerden birisi de bağlama öğretmeni yetiştiren kurumlarda bağlama çalgısının öğretimi için ayrılan ders süresinin zaman açısından kısıtlılığıdır. Bu sürenin ivedilikle artırılması gerektiği tespit edilmiş olup bu sonuçlarda Gündüz (2019)'ün şu ifadeleriyle paralellik göstermektedir: "Uygulanmak istenen programın istenilen düzeyde gerçekleşmesi için, haftalık ders saati/kredisi artırılmalıdır. Uygulanması istenen öğretim programlarına, öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verebilecek, esnek bir yapı kazandırılması yararlı olacaktır".

Uzun sap bağlamayla ilgili metotların çoğaltılması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir. Fakat metotlar çoğaldıkça farklı anlam karmaşaları doğuramaları için mızrap yönleri, pozisyonlar, tel numaraları, parmak numaraları gibi durumların sembollerinin aynı olması gerekmektedir. Bu sayede farklı metotları inceleyen bir kişinin belirli işaretleri gördüğünde anlamlandırması zor olmayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda üretilecek olan metotların farklı seviye ve gruplara hitap edebilmesi daha kolay olacaktır. Aynı zamanda nesnel, geçerliği ve güvenilirliği ispat edilmiş metotlar üretilmesi konuyla ilgili açığın giderilmesi açısından önemlidir. Bu sayede kalıcı öğrenme sağlanacağı düşünülmektedir. Bağlama öğretim yönteminin geleceğinin daha sağlam temellere dayanması, güvenilir olması için öncelikle sempozyumlar, çalıştaylar yapılması Türk Halk Müziğinin gelişimi açısından önerilmektedir. Ayrıca müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar için ortak bir repertuarın geliştirilmesi bağlama eğitiminin bilimselliği, kalıcılığı ve ileriki nesillerin kullanıp geliştirmesi için mutlaka hazırlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bağlama öğretim elemanlarının, bağlama eğitimiyle ilgili bilgi alışverişinde bulunabilmeleri ve ortak çalışmalar yürütebilmeleri açısından bir iletişim ağı kurulması oldukça önemlidir. Uzun sap bağlama öğretiminin, bilimsel çalışmalar ışığında Anadolu kültürünü eksiksiz yaşatması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

SINIRLILIKLAR

Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği, Alanya Halk Eğitim Merkezi, Antalya Akdeniz Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Konya/Seydişehir Şehit Muhsin Kiremitçi Fen Lisesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesi, Denizli Hakkı Dereköylü Güzel Sanatlar Lisesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı bağlama öğretmenleri ve akademisyenleri ile sınırlıdır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular ile sınırlıdır. Araştırmada araştırmacı yanlılığı, katılımcılarla araştırmacının aynı meslekten olması araştırmanın sınırlılıklarındandır.

KAYNAKÇA

- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (2007). *Research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Börekci, A., Dalkıran, E. (2020). *Bağlama Performansı Ölçme Aracı'nın (BPÖA) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1726- 1759.
- Börekci, A., Nacaklı, Z. (2019). *Bağlama' da transpoze icra sırasında 24 ton eşit temperaman (24- tet) sisteminin uygulanabilirliği*. Sağer, Arapgirlioğlu, Akgül ve Sürmeli. (Ed.), Uluslararası sanad kongresi bildiri kitabı (pp. 15-25). Ankara: Gece Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Cresswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ekici, S. (2006). *Bağlama Eğitimi Yöntem ve Teknikleri*, Denizyıldızı Matbaacılık, Ankara.
- Gereken, S, E. (2022). *Bağlama Öğretiminde Teknik Odaklı Egzersiz Üretiminde Matematiksel Hesaplamalardan Faydalanma: Çırpma Tekniği İçin Bir Model*. (II. Uluslararası Ege Bilimsel Araştırmalar Sempozyumu (UEBAS'22).
- Gereken, S, E. (2022). *Bağlama/Saz Egzersiz Kitaplarında Yer Alan Başlıca Egzersiz Çeşitleri*. 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar ve Yenilikçi Çalışmalar Sempozyumu--2nd International Symposium of Scientific Research and Innovative Studies.
- Gereken, S, E. (2022). *Bağlama/Saz Öğretimine Yönelik Hazırlanmış Yazılı Materyallerin Tel Düzenleri Perspektifinde İncelenmesi*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Gündüz, Ü. (2019). *Müzik Öğretmenliği Bireysel Çalgı Eğitimi (Bağlama) Dersine Yönelik Öğretim Elemanları Görüşleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.1-105 ss.
- Haşhaş, S. (2016). *Bağlama Öğretimi/Öğreniminde Geçmişten Günümüze Usta-Çırak İlişkisi* (İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi İnönü University Journal Of Culture And Art Cilt/Vol. 2 Sayı/No. 2 (2016): 35-41).
- İmik, Ü., Haşhaş, S. (2014). *Çalgı Kalitesinin Performans Ve Başarıya Etkilerine Yönelik Görüşler "Bağlama Örneği"* İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi İnönü University Journal of Art and Design ISSN: 1309-9876 E-ISSN: 1309-9884 Cilt/Vol. 4 Sayı/No.9 (2014):59-68.
- Karkın, M., Pelikoğlu, M., Haşhaş, S. (2014). *Bağlama Enstrümanının Öğretim Yöntemleri Kapsamında Yöresel Tavrıların Değerlendirilmesi* Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi ART-E Mayıs-Haziran (2014):Sayı:13 ISSN 1308-2698.
- Konaklı, N. (2010). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.

- Marshall, C., Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Özbek, M. A., (2000). Türkiye’de Çalgı Eğitiminde Metot İhtiyacı ve Bağlama Metodu, Türk Halk Müziğinde Çeşitli Görüşler. Kültür Bakanlığı, Ankara.
- Parlak, E., (2000). *Türkiye’de El İle (Şelpe) Bağlama Çalma Geleneği ve Çalış Teknikleri* Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Sönmez, V., Alacapınar, F, G. (2014). *Sampled Scientific Research Methods*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Önder Matbaacılık: Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. (5.Baskı).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık Hacettepe üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Özel Eğitim Bölümü.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 12. 002.2023	<i>Kabul:</i> 23.07.2023	<i>Yayın:</i> 30.08.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Çintaş, A.& Yengin, A. (2023). Uzun Saplı Bağlama Eğitiminde Öğrencilik Rolünden Öğretmenlik Rolüne Geçiş: Fenomenolojik Bir Çalışma <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss. 66-81		

EKLER

Ek-1

Görüşme Soruları

- 1-Öğrencilikten öğretmenlik rolüne geçişte uzun sap bağlama eğitimi sürecinde çoğunlukla karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- 2-Karşılaştığınız sorunları çözmek için bulduğunuz çözüm yolları nelerdir?
- 3-Farklı müzik kültürüne sahip öğrencilerin, aşına olmadıkları yörelerin tavırlarını icra ederken zorlandıkları aşamalarda geliştirdiğiniz çözüm yolları nelerdir?
- 4-Öğrencilik yıllarınızda usta-çırak (meşk) yöntemi kullanılarak yetiştirildiyse bu yöntemin avantaj ve dezavantajları nelerdir?
- 5-Uzun sap bağlamanın özellikle orta ve ileri seviye öğretiminde yalnızca yazılı kaynaklara bağlı kalınarak aktarımının avantaj ve dezavantajları nelerdir?
- 6-Öğrencilikten öğretmenlik rolüne geçişte kazandığınız metodolojik öğrenme yöntemleriyle, deneyerek keşfederek bulduğunuz öğretim yöntemleri arasındaki benzerlikler nelerdir?
- 7-Bağlama Öğretim Yöntemi ile ilgili gözlemlediğiniz sorunlar nelerdir?
- 8-Bağlama Öğretim Yönteminin geleceği hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?

SINIF YÖNETİMİNDE ÖVGÜNÜN ETKİSİ: ÖZGÜVENİN DÜZENLEYİCİ ROLÜNE YÖNELİK DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

Dr. Özgür Bolat

Uluslararası Fırat Üniversitesi

ozgurbolat@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4420-1368>

Özet

Öğretmenler etkili bir sınıf yönetimi aracı olarak övgüyü sıkça kullanılmaktadır. Ancak öğretmenler farkında olmadan öğrencileri farklı şekilde övmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin sınıf yönetimi için özgüveni düşük ve özgüveni yüksek olan öğrencileri farklı şekilde övüp övmediğini araştırmaktır. Araştırmada senaryo-temelli denek-içi deneysel desen kullanılmıştır. 142 katılımcıdan çok güzel resim yapan iki öğrenciyi övmesi istenmiştir. İki senaryo sadece tek açıdan manipüle edilmiştir: Birinci senaryoda yüksek özgüvenli, ikinci senaryoda ise düşük özgüvenli bir öğrenci tasvir edilmiştir. T-test ve McNemar analizleri sonucunda katılımcıların özgüveni düşük öğrencileri övmek için daha çok “kelime”, daha çok “kişi-odaklı övgü” ve daha çok “abartılı övgü” kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucu öğretmenler etkili sınıf yönetimi ve motivasyonu artırmak için özgüveni düşük öğrenciyi cesaretlendirmek isterken, aslında motivasyonlarını düşürebilmektedirler. Bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını güçlendirecektir.

Anahtar Kelimeler: sınıf yönetimi, övgü, özgüven, öğretmen eğitimi

THE EFFECT OF PRAISE ON CLASSROOM MANAGEMENT: A MEDIATING ROLE OF STUDENT SELF-ESTEEM

Abstract

Teachers frequently use praise as an effective classroom management tool. However, teachers might unknowingly praise students with low self-esteem and high self-esteem differently. The aim of this study is to investigate whether teachers praise students with low self-esteem and high self-esteem differently in the context of classroom management. The study used a scenario-based within-subject experimental design. A total of 142 participants were presented with two different scenarios of a student who had drawn a beautiful picture, and they were asked to praise these students. The scenarios were manipulated from a single perspective: In the first scenario, a student with high self-esteem was depicted, and in the second scenario, a student with low self-esteem was depicted. The results of t-tests and McNemar tests revealed that participants used more words, more person-focused praise, and more inflated praise when praising students with low self-esteem. These findings suggest that while teachers may intend to encourage students with low self-esteem to enhance effective classroom management and motivation, they might inadvertently decrease their motivation instead.

Key Words: classroom management, praise, self-esteem, teacher education

GİRİŞ

Etkili öğretmenliğin en önemli unsurlarından bir tanesi sınıf yönetimidir. Okulda diğer tüm öğrenmeyi destekleyici diğer tüm koşullar sağlanmış olsa da sınıf yönetimi sağlanmadığı takdirde öğrenimin etkili ve başarılı olması çok zordur. Wang ve diğ. (1993) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında 161 özgün çalışma incelenmiş ve 228

değişken arasında sınıf yönetiminin eğitim sürecini etkileyen en önemli faktörler arasında olduğu bulunmuştur. Onun için öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkin olması oldukça önemlidir. Ancak sınıf yönetimi aynı zamanda öğretmenlerin karşılaştığı en büyük zorluklardan biri olarak da kabul edilmektedir (Midthassel, 2006; Reinke, Stormont, Herman, Puri ve Goel, 2011).

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın öğretmen tarafından sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanır (Erdoğan, 2010). Sınıf yönetimi ile ilgili iki farklı temel yaklaşım bulunmaktadır: özerkliği destekleyen sınıf yönetimi ve kontrolcü sınıf yönetimi (Ryan ve Deci, 2017). Özerkliği destekleyen sınıf yönetimi, öğrencilerin beceri, ait olma ve özerklik olarak tanımlanan üç temel ihtiyaçlarını karşılayan tutumdur. Bu tutumun temelleri ise “Öz-belirleme Kuramına” dayanır (Ryan ve Deci, 2017). Kontrolcü sınıf yönetimi ise öğretmen merkezli, otoriter bir yapıda tüm kararların öğretmen tarafından verildiği sınıf yönetimidir (Aelterman ve diğ., 2019; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Goossens ve Dochy, 2012) Övgü söz konusu her iki yaklaşım tarafından da farklı algılanmaktadır. Örneğin, Ertsevag (2011) geliştirmiş olduğu sınıf yönetimi ölçeğinde, öğretmenin öğrencileri övmesini sıcak ilişkinin bir ögesi olarak kabul etmiştir. Ancak Öz-belirleme Kuramı övgüyü daha çok bir kontrol aracı olarak kabul etmekte ve kontrolcü sınıf yönetiminin bir parçası olarak görmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Ryan (1982) yaptığı araştırmada övgünün geri bildirim olarak değil de kontrolcü bir ton olarak öğrenciye verildiğinde, öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü bulmuştur. Benzer sonuçlar Carpentier ve Mageau (2016) ve Reeve ve Jang (2006) tarafından da elde edilmiştir. Bu iki farklı bakış açısına rağmen, sınıf yönetiminde öğretmenlerin kullandığı araçlardan bir tanesi de övgüdür (Brophy, 1981) çünkü sınıf yönetimden övgünün önemli bir eğitim aracı olduğu düşünülmektedir (Floress, Beschta, Meyer ve Reinke, 2017; Saeverot, 2011). Ama alanyazında bu konuda iki farklı anlayış bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, övgünün öğrenciyi olumlu etkilediğini savunmaktadır (Dufrene, Lestremay, ve Zoder-Martell, 2014; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrell, 2008). Hatta Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ve Sugai (2008) yapmış oldukları kanıt temelli incelemede övgünün en etkili sınıf yönetim aracı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Floress ve diğ., (2017) övgü üzerine yapılmış 24 farklı çalışmayı incelemiş ve araştırmaların %75’inde övgünün etkili olduğunu bulmuşlardır. Bazı araştırmalar ise övgü ile motivasyon arasında genellikle olumsuz ilişki olduğunu savunmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bu anlamda sınıf yönetiminde övgünün rolünü ve yararlarını netleştirmek oldukça önemlidir (Jenkins, Floress ve Reinke, 2015.) Ancak bu ilişkinin daha iyi anlaşılması için, övgünün türlerini ayırt etmek ve her türü ayrı ayrı incelemek gerekir. Bu aşamada öncelikle övgünün türleri ardından özgüven ile ilişkisine yönelik inceleme gerçekleştirilmiştir.

Övgü ve Övgü Türleri

Övgü, bir kişinin ürününü, eylemini veya özelliklerini kendi kişisel ölçütlerine göre olumlu bir şekilde yargılamaktır (Henderlong ve Lepper, 2002; Kanouse, Gumpert ve Canavan-Gumpert, 1981). Bu tanımın birkaç özelliği vardır. Birincisi, her övgü cümlesi yargı içerir. Hem övgü hem de eleştiri cümleleri yargı cümleleri olarak ele alınabilir ancak övgü olumlu yargı, eleştiri ise olumsuz yargıdır. İkincisi ise övgü, öznel ölçütlere göre yapılır. Örneğin, bir öğretmenin bir öğrenciden beklentisi düşükse, ortalama bir çalışmayı övebilir ama aynı nitelikte çalışmayı öğretmenin yetenekli olarak gördüğü bir öğrenci yaparsa, aynı öğretmen aynı çalışmayı bu sefer övmeyebilir.

Övgü ile geri bildirim de ayırt edilmelidir. Övgüde yargı vardır ama geri bildirimde yargı yoktur (Henderlong, 2000). Örneğin, “Güzel resim yapmışsın,” cümlesi bir övgü cümlesi iken “Farklı renkler kullanmışsın,” cümlesi bir geribildirimdir. Bu araştırmanın amacı, geribildirim değil, övgünün etkisini ölçmektir.

Öğretmenler öğrencileri motive etmek için farklı övgü türleri kullanır. Övgü türleri alanyazında odağı açısından dörde ayrılmaktadır: Kişi odaklı, süreç odaklı, ürün odaklı ve genel (Gunderson ve diğ., 2013; Pomerantz ve Kempner, 2013; Morris ve Zentall, 2014). Dweck (2000) çalışmasında dört övgü türünü şu şekilde tanımlamıştır:

- Kişi odaklı övgü: Öğretmen doğrudan çocuğun kişiliğini veya yeteneğini över (örneğin, çok yeteneklisin, çok iyi dansçısın).
- Süreç odaklı övgü: Öğretmen süreci över (örneğin, güzel çizmişsin, çok iyi dans ettin).
- Ürün odaklı övgü: Öğretmen öğrencinin ürününü över (örneğin, güzel resim, harika gösteri).
- Genel Övgü: Öğretmen öğrenciyi genel olarak över (örneğin, aferin, bravo).

Araştırmacılar, farklı övgü türlerinin öğrenci üzerindeki etkisini de araştırmaktadır. Kişi-odaklı övgünün davranış kazandırmada daha etkili olduğu bulunmuştur. Örneğin, Bryan, Master ve Walton, (2014) araştırmalarında bir grup çocuğa ‘yardımsever’ (kişi odaklı övgü), diğer gruba ise ‘yardım ettin’ (süreç odaklı övgü) diyerek övmüştür. Kişi-odaklı övgü alan grup, daha sonra karşılaştığı bir yardım durumunda diğer gruplara kıyasla daha çok yardım etmiştir. Çünkü çocukların kimlikleri övüldüğü zaman, çocuklar bir kimlik kazanmakta ve daha sonra bu kimlikle tutarlı davranmaktadırlar (Oyserman, 2009). Ancak kişi-odaklı övgü başarısızlık durumunda olumsuz sonuçlar oluşturmaktadır. Mueller ve Dweck (1998) tarafından yapılan bir araştırmada zekaları ile ilgili kişi-odaklı övgü alan öğrencilerin (örneğin; çok zeki olmalısın), başarısızlık durumlarından sonra zor işlerden kaçınma eğilimi göstermişlerdir. Başka bir çalışmada (Cimpian, Arce, Markman ve Dweck, 2007) üç aşamalı bir şekilde bir deney tasarlanmış ve ilk aşamada öğrencilerden bir resim çizmeleri istenmiştir. İkinci aşamada öğrenciler arasından bir grup çizimlerin ardından “iyi bir ressamısın” (kişi-odaklı övgü), diğer bir grup “iyi resim çizdin” (süreç-odaklı övgü) övgüsü almıştır. Deneyin üçüncü aşamasında öğrencilerin resimleri eleştirilmiş ve yapılan eleştirilerden sonra öğrencilerin motivasyonları ölçülmüştür. Kişi-odaklı övgüye maruz kalan öğrencilerin motivasyonunun süreç odaklı övgü alan gruba göre daha çok düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırmada öğrenciler araştırmacıya yardım etmiştir (Foster-Hanson, Cimpian, Leshin ve Rhodes, 2020). Bu yardımdan sonra araştırmacı bir grup öğrenciyi “yardımseversin” (kişi-odaklı övgü) diye övmüş, diğer grubu “yardım ettin” (süreç-odaklı övgü) şeklinde övmüştür. Kişi odaklı övgüye maruz kalan öğrenciler, kendileri yardım edemedikleri durumlarda yardım etme davranışına karşı olumsuz tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Görüldüğü üzere kişi-odaklı övgü kısa sürede işe yarasa bile uzun vadede olumsuz etkilere sahiptir. Süreç-odaklı övgü ise motivasyonu daha çok artırmaktadır (Mueller ve Dweck, 1998).

Övgü sadece tür olarak değil derecesi açısından da farklılaşmaktadır. Övgü, derecesi açısından ikiye ayrılmaktadır: abartılı övgü ve abartısız övgü (Brummelman, Thomaes, Orobio de Castro, Overbeek ve Bushman, 2014). Örneğin, bir öğretmen “Güzel resim” derse, bu övgü abartılı övgü değildir ama “Efsane bir resim” derse abartılı bir övgü olarak derecelendirilmektedir. Abartılı övgü kısa vadede öğrenciyi mutlu etse de uzun vadede aynı kişi-odaklı övgüde olduğu gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir (Brummelman ve diğ., 2014). Aynı araştırmada öğrencilerden bir resim çizmeleri istenmiştir. Bir gruba abartılı övgü, diğer gruba ise abartısız övgü verilmiştir.

Ardından öğrencilerden yeni bir resim çizmeleri istenmiş ve onlara iki seçenek sunulmuştur: İsteğe bağlı olarak karmaşık veya basit bir şekil çizmek. Abartılı övgü alan öğrenciler, daha kolay şekli seçme eğilimi göstermişlerdir. Dahası Nikolić, Brummelman, Colonna, de Vente ve Bögel's'in (2018) bulgularına göre abartılı övgü, kaygılı öğrencilerde utanç duygusuna yol açmaktadır.

Özgüven ve Övgü

Övgü, özgüveni artırmakta etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir; çünkü çocukların özgüvenin düşük olması, yetişkinler tarafından bir sorun olarak görülmektedir (Thomaes, Brummelman, Bushman, Reijntjes ve Orobio de Castro, 2013). Fakat alan yazındaki araştırmalar uzun bir süre övgünün etkisini araştırırken, öğrencinin özgüven düzeyini bir değişken olarak ele almamıştır. Yapılan bazı araştırmalar ise yetişkinlerin özgüveni düşük öğrenciler için daha çok kişi-odaklı övgü kullandıklarını göstermektedir (Brummelman ve diğ., 2014a, 2014b). Aynı zamanda yetişkinlerin özgüveni düşük öğrenciler için daha çok abartılı övgü kullandıklarını gösteren çalışmalarda bulunmaktadır (Brummelman ve diğ., 2014a; Brummelman ve diğ., 2014b). Alan yazında incelendiği gibi kişi-odaklı övgü de uzun vadede öğrencinin olumsuz etkilediğini gösteren kanıtlar mevcuttur. Kişi-odaklı ve abartılı övgü alan öğrenciler, başarısızlık durumlarından sonra zor işlerden kaçınma ve daha çok utanç duygusu hissetme eğilimi göstermektedirler (Brummelman ve diğ., 2014b). Bu araştırmalar özgüveni düşük öğrencinin özgüvenini artırmak için kişi-odaklı ve abartılı övgü yaygın olarak kullanılsa da, tam da bu tür övgüler özgüveni düşük öğrencilerin daha da olumsuz etkilenmelerine yol açtığını göstermektedir.

Övgü kültürler arasında da farklılıklar da göstermektedir (Bang ve Kim, 2016). Örneğin, Çin'de ve Japonya'da görev yapan öğretmenler, ABD'de görev yapan öğretmenlere göre daha az övgü kullanmaktadırlar (Salili, 1996). Bu anlamda bu araştırmanın ilk amacı Brummelman ve diğ. (2014a) ve Brummelman ve diğ. (2014b) bulgularını Türkiye bağlamında kolektif farklı bir kültürde test etmektir. Araştırmanın ikinci amacı ise yetişkinlerin özgüveni yüksek ve düşük öğrenciler için kullandığı övgüleri daha detaylı analiz etmektir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, yetişkinlerin öğrenciler için kullandığı övgü türlerinin (kişi odaklı övgü, süreç odaklı övgü, ürün odaklı övgü, genel övgü), övgü derecesinin (abartılmamış övgü, abartılmış övgü, aşırı abartılmış övgü) ve kelime sayısının öğrencinin özgüvenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Araştırmada senaryo-temelli denek-içi deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

Hipotez 1: Yetişkinler özgüveni düşük öğrenciyi överken, özgüveni yüksek öğrenciye göre daha çok kelime kullanmaktadır.

Hipotez 2: Yetişkinler özgüveni düşük öğrenci için, özgüveni yüksek öğrenciye göre daha çok kişi-odaklı övgü kullanmaktadır.

Hipotez 3: Yetişkinler özgüveni düşük öğrenci için, özgüveni yüksek öğrenciye göre daha çok abartılı övgü kullanmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda 142 yetişkin gönüllü katılımcıdan toplanmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Katılımcılara sosyal medya üzerinden bir link gönderilmiştir. Örneklem sayısını önceden belirlenmiş ve bu analiz için G*Power (Faul, Erdfelder, Buchner ve Lang, 2009) programı kullanılmıştır. 0.80 güç düzeyi ve .05 alfa hata olasılığı, 0,2'lik bir etki için gereken örneklem büyüklüğü 150'dir. Araştırmanın örnekleme (N = 142) bu örnekleme çok yakındır. 130 katılımcı kadın (91,5%), 12 katılımcı erkektir (8,5%). Katılımcıların ortalama yaşı 36,6'dır (SD = 7,05). Eğitim seviyeleri ise 2 katılımcı ortaöğretim (1,4%), 11 katılımcı lise (7,7%), 19 katılımcı ön lisans (13,4%), 95 katılımcı üniversite (66,9%), 11 katılımcı yüksek lisans (7,7%), ve 4 katılımcı doktora mezunu (2,8%) olacak şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma Prosedürü

Katılımcılara iki farklı senaryo sunulmuştur. Birinci senaryoda özgüveni düşük, ikinci senaryoda ise özgüveni yüksek bir öğrenci tarif edilmiştir. İki senaryoda sadece öğrencinin özgüveni manipüle edilmiştir. Her iki öğrenci de güzel bir resim çizmiştir. Bu durumlarda deneklerden senaryoda tarif edilen öğrenciyi övmeleri istenmiştir. Bu araştırma deseni Brummelman ve diğ. (2014) araştırma deseninden uyarlanmıştır. O araştırmada olduğu gibi deneklere iki farklı senaryo sunulmuştur. Deneklere sunulan senaryo şu şekildedir: “Resim öğretmeni olduğunuzu hayal edin. Öğrenciniz 13 yaşında, özgüveni [yüksek] / [düşük] bir öğrenci. Öğrettiğiniz teknik ile çok güzel bir resim çizdiğini görüyorsunuz. Övgü olarak ne söylersiniz?” Katılımcılar her iki senaryo için ayrı ayrı övgülerini yazmıştır. Senaryolar oluşturulurken, önceki araştırma bulgularından yararlanılmıştır. Floress ve diğ., (2017) yapmış olduğu araştırmada övgü cümlelerin özellikleri koşullu (100%), davranış özelinde (90%), bireysel (97%), ve sözlü (90%), olmasıdır. Senaryo oluştururken bu özellikler dikkate alınmıştır.

Veri Analizi

Katılımcılar tarafından yazılan övgü cümleleri hem türleri hem de dereceleri açısından iki kişi tarafından kodlanmıştır. Birincisi yazarın kendisidir; diğeri de alanyazına hakim sosyoloji öğrencisidir. İki puanlayıcı da cümlelerin hangi senaryoya ait olduğunu bilmeden kodlama yapmıştır. Kodlamada övgüler türleri açısından daha önceden araştırmacı belirlenen dört ayrı kod kullanılmıştır: (i) kişi odaklı övgü, (ii) süreç odaklı övgü, (iii) ürün odaklı övgü ve (iv) genel övgü. Dereceleri açısından da başlangıçta daha önce belirlenen iki kod kullanılmıştır. Abartılı ve abartısız övgü. Ancak analiz sırasında görülmüştür ki bazı övgü türleri iki derece kategorisine de uymamıştır. Onun için üçüncü bir kategori oluşturulmuştur: aşırı abartılı övgü (örneğin; mükemmel, efsane resim), abartılı övgü (örneğin; çok güzel resim) ve abartısız övgü (örneğin; güzel resim). Aynı zamanda her iki durumda da kullanan övgü cümlelerinin kelimeleri sayılmıştır. Data analizi için Jamovi 2.3.12.0 programı kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum düzeyi övgü türlerinde (*Cohen's* $\kappa = .64$), övgü derecesinde (*Cohen's* $\kappa = .71$) düşük çıkmıştır. Kodlamada sırasında kodlayıcılardan bir tanesi sistematik bir hata yapmıştır. Süreç-odaklı övgüyü (örneğin, güzel resim çizmişsin), kişi-odaklı övgü olarak kodlamıştır. Bu hata giderildiğinde uyum oranı yükselmiştir (*Cohen's* $\kappa = .89$). Övgü derecesindeki düşük uyum, başlangıçta sadece iki kod (abartılı övgü ve abartısız övgü) kullanılmasından kaynaklanmıştır. Ancak abartılı övgü kategorisi “abartılı övgü” ve “aşırı abartılı

övgü" diye iki ayrı koda dönüştürüldüğünde uyum yükselmiştir (*Cohen's κ* = .92). Diğer uyumsuzluklar tartışma ile giderilmiş ve fikir birliğine varılmıştır. İki senaryo arasında deneklerin kullandığı övgü türlerinin ve övgü derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için McNemar testi kullanılmıştır. Aynı gruptan toplanan iki farklı kategorik verilerin analizinde McNemar testi önerilmektedir (Lachenbruch, 2014). Kelime sayılarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için T-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları raporlanmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların iki koşullarda yazdıkları kelime sayısı arasında farkı analiz etmek t-test analizi yapılmıştır. İlk durumdaki öğrenciyi (yüksek özgüven) övmek için katılımcılar ortalama 6.99 (SD = 4.18) kelime kullanırken, ikinci durumdaki öğrenciyi (düşük özgüven) övmek için 9.84 (SD = 8.12) kelime kullanmıştır (Tablo 1). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(141) = -4.93, p < 0.01$) (Tablo 2).

Tablo 1: Ortalama Farkları

	N	Mean	Median	SD	SE
Yüksek Özgüven	142	6.99	6.00	4.18	0.351
Düşük Özgüven	142	9.84	8.00	8.12	0.681

Tablo 2: T-Test Sonuçları

			istatistik	df	p	Ortalama farkı	SE farkı
Yüksek Özgüven	Düşük Özgüven	Öğrencinin t	-4.93	141	< .001	-2.85	0.579

Analiz sonuçları göstermiştir ki katılımcılar özgüveni düşük öğrenciyi övmek için daha çok kelime kullanmıştır. Bu analiz bulgusu ile H1 doğrulanmıştır.

Katılımcıların iki durumda farklı övgü türlerini kullanıp kullanmadığını test etmek için (H2), McNemar testi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre katılımcıların iki durum için farklı övgü türleri kullanıldığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Bu fark anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2 = 29.0, df = 6, p < .001$) (Tablo 4).

Tablo 3: McNemar Karşılaştırma Tablosu

	Düşük Özgüven				Toplam
	1	2	3	4	
Yüksek özgüven					
1	15	3	1	3	22
2	16	24	5	2	47
3	8	7	14	4	33
4	16	10	3	11	40
Toplam	55	44	23	20	142

1= Kişi odaklı övgü 2=Süreç-odaklı övgü 3=Ürün odaklı övgü 4=Genel Övgü

Tablo 4- McNemar Testi

	Değer	df	p
χ^2	29.0	6	< .001
N	142		

Yukarıdaki analizde görüldüğü üzere iki senaryo arasında fark bulunmuştur ama farklılığı oluşturan övgü türünün hangisi olduğu McNemar testi sonucunda anlaşılmamıştır. Bu farkı anlamak için ikinci bir analiz yapılmıştır. Bu analizde övgü türleri 4 kez tekrar kodlanmıştır. Övgü türleri ilk olarak kişi odaklı övgü (1) ve diğer övgüler (0); süreç odaklı övgü (1) ve diğer övgüler (0); süreç odaklı övgü (1) ve diğer övgüler (0); genel övgü (1) ve diğer övgüler (0) olarak tekrar kodlanmıştır. McNemar testi her dört kodlama için tekrarlanmıştır. Yüksek özgüven ile düşük

özgüven arasında sadece “kişi-odaklı övgüde” fark bulunmuştur (Tablo 5). Bu fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 23.2$, $df = 1$, $p < .001$) (Tablo 6). Diğer üç analizde anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 5: McNemar Karşılaştırma Tablosu

	Düşük Özgüven		Toplam
	0	1	
Yüksek Özgüven			
0	80	40	120
1	7	15	22
Toplam	87	55	142

0= Diğer üç övgü türü 1= kişi odaklı övgü

Tablo 6: McNemar Testi

	Value	df	p
χ^2	23.2	1	< .001
N	142		

Tablo 6’da görüldüğü üzere, katılımcılar düşük özgüvenli öğrenciyi övmek için daha çok “kişi-odaklı övgü” kullanmıştır. Süreç odaklı, ürün odaklı ve genel övgüde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular ile H2 doğrulanmıştır ($p < .001$). Kısacası, katılımcılar özgüveni düşük öğrenciler için, yüksek özgüvenli öğrencilere göre daha çok “kişi-odaklı övgü” kullanmıştır.

Özgüveni düşük ve yüksek öğrencilere verilen övgülerin derece açısından farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek (H3) için McNemar testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki duruma göre övgünün derecesi farklılaşmaktadır (Tablo 7). Bu fark anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2 = 50.7$, $df = 3$, $p < .001$) (Tablo 8).

Tablo 7: McNemar Karşılaştırma Tablosu

	Düşük Özgüven			Toplam
	1	2	3	
Yüksek Özgüven				
1	12	12	23	47
2	4	25	34	63
3	0	4	28	32
Toplam	16	41	85	142

1= Abartısız övgü 2= Abartılmış övgü 3=Aşırı abartılmış övgü

Tablo 8: McNemar Testi

	Değer	df	p
χ^2	50.7	3	< .001
N	142		

Tablo 7’de görüldüğü üzere özgüveni düşük öğrenci için 85 katılımcı ‘aşırı abartılmış övgü’ kullanılmışken, özgüveni yüksek için sadece 32 katılımcı ‘aşırı abartılmış övgü’ kullanılmıştır. Benzer şekilde özgüveni düşük öğrenci için 16 katılımcı ‘abartılmamış övgü’ kullanılmışken, özgüveni yüksek için sadece 47 katılımcı aşırı ‘abartılmamış övgü’ kullanmıştır. Bu sonuçlara göre H3 doğrulanmıştır. Kısacası katılımcılar özgüveni düşük öğrenciler için kullandıkları övgüleri, özgüveni yüksek öğrencilere kıyasla daha çok abartmıştır. Araştırma sonucunda üç hipotez de bulgularla istatistiksel olarak anlamlı şekilde doğrulanmıştır. Katılımcılar özgüveni düşük öğrencileri övmek için daha çok kelime (H1), daha çok kişi-odaklı övgü (H2) ve daha çok abartılı övgü (H3) kullanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma, yetişkinlerin özgüveni yüksek ve düşük öğrencileri farklı övüp övmediklerini incelemeyi amaçlamıştır. Özellikle övgü cümleleri, (i) türü, (ii) derecesi ve (iii) kelime sayısı açısından incelenmiştir. Araştırmada Brummelman ve diğerlerinin (2004a, 2004b) bulguları Türkiye bağlamında test edilmiştir. Ancak daha detaylı bir analiz yapılmıştır. Örneğin, Brummelman ve diğerleri (2004a, 2004b), övgüyü derecesi açısından ikiye ayırmıştır ama bu araştırmada üçe ayrılmıştır. Ayrıca bu araştırmada kullanılan kelimeler de sayılmıştır.

Araştırma bulguları göstermiştir ki yetişkinler özgüveni düşük öğrenci için daha çok kişi-odaklı övgü kullanmaktadır. Diğer üç türde bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu Brummelman ve diğerlerinin (2004a, 2004b) bulguları ile tutarlıdır. Bu çalışmada özgüveni düşük öğrenci için kişi-odaklı övgü oranı %38,7, özgüveni yüksek öğrenci için kişi-odaklı övgü %15,5 olarak bulunmuştur. Brummelman ve diğerlerinin (2004a, 2004b) araştırmasında bu oran düşük özgüvenli için %30, yüksek güvenli için %14'tür. Görüldüğü üzere toplumumuzda özgüveni düşük öğrenci için daha çok kişi-odaklı övgü kullanılmaktadır. Bunun bir sebebi, özgüven, öz ile ilgili olduğu için, yetişkinler özgüveni düşük kişiler için özü geliştirmek için öze yönelik bir yorum yapma gereği duymuş olabilir. Özgüveni yüksek öğrencinin özünde sıkıntı olduklarını düşünmedikleri için özü değil, süreci veya ürünü övmektedir.

Yetişkinler özgüveni düşük öğrenciler için, özgüveni yüksek öğrencilere kıyasla daha çok aşırı abartılı övgü kullanmıştır. Bu bulgu da Brummelman ve diğerlerinin (2004a, 2004b) bulguları ile tutarlıdır. Ancak bu araştırmada daha detaylı bir analiz yapılmıştır. Brummelman övgüyü derecesi açısından ikiye ayırmıştır ama bu kategorileştirme verilerle uyuşmamıştır. Bu araştırmada üç türlü kategori kullanılmıştır. Bu çalışmada özgüveni düşük öğrenci için aşırı abartılmış övgü oranı %59,8, özgüveni yüksek öğrenci için abartılmış övgü oranı %25,5 olarak bulunmuştur. Aşırı abartılı övgü ile abartılı övgü toplandığında bu oran özgüveni düşük öğrenci için %88,7'ye, özgüveni yüksek öğrenci için %66,9 yükselmektedir. Brummelman ve diğerlerinin (2004b) araştırmasında bu oran özgüveni düşük öğrenci için %33, özgüveni yüksek öğrenci için abartılmış övgü oranı %18'dir. Görüldüğü üzere toplumumuzda genel olarak övgü daha çok abartılmaktadır ve özgüveni düşük öğrenci için ise daha da çok abartılmaktadır. Bunun bir sebebi şu olabilir: Cümlelerin etkisini artırmak için kullanılan yöntemlerden bir tanesi, kelimenin önünde "çok" veya "en" gibi sıfatlar kullanmaktır (Bowers, 1964; Burgoon ve Chase, 1973). Benzer şekilde yetişkinler özgüveni düşük öğrencileri överken daha çok kelime kullanmıştır. Benzer şekilde yetişkinler övgülerinin etkilerini artırmak istemiş olabilirler, çünkü kelime sayısı ile etki arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Bradac, Bowers ve Courtright, 1979). İnsanlar daha çok kelime kullanarak inandırıcılıklarını artırmak istemektedir çünkü özgüveni düşük insanlar, kendileri ile ilgili olumlu söylemlere inanmakta zorlanmaktadır (Wood, Perunovic ve Lee, 2009). Muhtemelen yetişkinler de daha inandırıcı olmak için övgünün derecesini artırmaktadır (Hamilton ve Hunter, 1998). İkinci olarak, düşük özgüvenli bireyler daha yalnız hissetmektedir (Brummelman, 2014a). Öğretmenler ilgilendiklerini göstermek için daha çok kelime kullanmış olabilirler, eğer tek kelimelik övgü kullansalardı, özgüveni düşük öğrencilerin önemsenmemiş hissedeceklerini düşünmüş olabilirler. Kısacası, araştırma bulguları göstermiştir ki yetişkinler özgüveni düşük öğrenciler için daha

çok kişi-odaklı övgü kullanmaktadırlar çünkü muhtemelen onların özünü iyileştirmek istemektedirler. Aynı zamanda yetişkinler daha güçlü bir dil ve daha çok kelime kullanmaktadırlar, çünkü muhtemelen inandırıcı olmak istemektedirler. Ancak unutulmamalıdır ki, abartılı övgü özgüveni düşük bir öğrencide yüksek beklentiye yol açabilir (Henderlong ve Lepper, 2002) ve öğrenci de bunu karşılamayacağını düşünerek öğrenme sürecinden uzaklaşabilir.

Bu araştırmanın sınıf yönetimi açısından önemli sonuçları vardır. Sınıf yönetimindeki en önemli unsur öğrencilerin iç motivasyonlarını güçlü tutmaktır (Reeve ve Cheon, 2021). Öğretmenler özgüveni düşük öğrencileri motive etmek için daha çok kelime, daha çok kişi-odaklı ve abartılmış övgü kullanma eğiliminde olduklarında ise, aslında bu övgüler özgüveni düşük öğrencilerin motivasyonunu daha da düşmesine yol açmaktadır (Mueller ve Dweck, 1998). Bu durumda sınıf yönetimi daha da zorlaşmaktadır. Dahası kişi-odaklı veya abartılmış övgü alan özgüveni düşük öğrenci, özgüveni yüksek sınıf arkadaşının ürün veya süreç odaklı abartılmamış övgü aldığını duyarsa, özgüveni daha da düşebilir ve öğrenme sürecinden daha da uzaklaşabilir. Bu durumda öğretmenler özgüveni düşük öğrencilere de süreç, ürün veya genel övgü verebilir. Ama araştırmalar göstermektedir ki övgüden ziyade geri bildirim motivasyon yaratmakta daha etkilidir (Hattie & Timperley, 2007). Öğretmenler etkili sınıf yönetimi için daha çok geri bildirim vermelidirler. Eğitim liderleri de bu prensibe göre öğretmen eğitimleri tasarlamalıdır.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak araştırma çevrimiçi ortamda gerçekleşmiştir. Benzer bir araştırma yüz yüze ortamda da gerçekleştirilmelidir ve sonuçlar karşılaştırılmalıdır. İkinci olarak, katılımcıların büyük bir çoğunluğu kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Benzer bir çalışma, cinsiyetlerin eşit dağıtıldığı bir örneklem ile tekrarlanmalıdır. Üçüncü kısıtlama ise araştırmanın deseni ile ilgilidir. Denek-İç deneySEL desenlerde katılımcılar araştırmanın amacını anlayıp (taşıma etkisi) ona göre yanıt verebilir. Benzer bir araştırma denek-arası deneySEL desen ile tekrarlanmalıdır.

Teşekkür: Kodlamada yardımcı olan Serdar Küçük'e teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Fontaine, J., Haerens, L., Delrue, J., & Reeve, J. (2019). Toward a fine-grained understanding of the components of need-supportive and need-thwarting teaching: The merits of a gradual approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521.
- Bang, H., & Kim, J. (2016). Korean and American Teachers' Praising Styles and Teaching Practices. *Mid-Western Educational Researcher*, 28(1).
- Bowers, J. W. (1964). Some correlates of language intensity. *Quarterly Journal of Speech*, 50(4), 415-420.
- Bradac, J. J., Bowers, J. W., & Courtright, J. A. (1979). Three language variables in communication research: Intensity, immediacy, and diversity. *Human Communication Research*, 5(3), 257-269.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of educational research*, 51(1), 5-32.

- Brummelman, E., Thomaes, S., Orobio de Castro, B., Overbeek, G., & Bushman, B. J. (2014a). "That's not just beautiful—that's incredibly beautiful!" The adverse impact of inflated praise on children with low self-esteem. *Psychological science*, 25(3), 728-735.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Overbeek, G., Orobio de Castro, B., van den Hout, M. A., & Bushman, B. J. (2014b). On feeding those hungry for praise: Person praise backfires in children with low self-esteem. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143, 9–14.
- Bryan, C. J., Master, A., & Walton, G. M. (2014). "Helping" versus "being a helper": Invoking the self to increase helping in young children. *Child development*, 85(5), 1836-1842.
- Burgoon, M., & Chase, L. J. (1973). The effects of differential linguistic patterns in messages attempting to induce resistance to persuasion. *Communications Monographs*, 40(1), 1-7.
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2016). Predicting sport experience during training: The role of change-oriented feedback in athletes' motivation, self-confidence and needs satisfaction fluctuations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38, 45–58.
- Cimpian, A., Arce, H. M. C., Markman, E. M., & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological science*, 18(4), 314-316.
- Dufrene, B. A., Lestremay, L., & Zoder-Martell, K. (2014). Direct behavioral consultation: Effects on teachers' praise and student disruptive behavior. *Psychology in the Schools*, 51(6), 567-580.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.
- Erdoğan, İ. (2010). Sınıf yönetimi: ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and teacher education*, 27(1), 51-61.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149-1160.
- Floress, M. T., Beschta, S. L., Meyer, K. L., & Reinke, W. M. (2017). Praise research trends and future directions: Characteristics and teacher training. *Behavioral Disorders*, 43(1), 227-243.
- Foster-Hanson, E., Cimpian, A., Leshin, R. A., & Rhodes, M. (2020). Asking children to "be helpers" can backfire after setbacks. *Child development*, 91(1), 236-248.
- Gencer, A. S., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher education*, 23(5), 664-675.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1-to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child development*, 84(5), 1526-1541.
- Hamilton, M. A., & Hunter, J. E. (1998). The effect of language intensity on receiver evaluations of message, source, and topic. *Persuasion: Advances through meta-analysis*, 99-138.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Henderlong, J. (2000). Beneficial and detrimental effects of praise on children's motivation: Performance versus person feedback. Stanford University.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological bulletin*, 128(5), 774.

- Jenkins, L. N., Floress, M. T., & Reinke, W. (2015). Rates and types of teacher praise: A review and future directions. *Psychology in the Schools*, 52(5), 463-476.
- Kanouse, D. E., Gumpert, P., & Canavan-Gumpert, D. (1981). The semantics of praise. *New directions in attribution research*, 3, 97-115.
- Lachenbruch, P. A. (2014). McNemar test. *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*.
- Midthassel, U. V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365e383.
- Morris, B. J., & Zentall, S. R. (2014). High fives motivate: The effects of gestural and ambiguous verbal praise on motivation. *Frontiers in Psychology*, 5, 928.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 33.
- Nikolić, M., Brummelman, E., Colonnaesi, C., de Vente, W., & Bögels, S. M. (2018). When gushing leads to blushing: Inflated praise leads socially anxious children to blush. *Behaviour Research and Therapy*, 106, 1-7.
- Oyserman, D. (2009). Identity-based motivation: Implications for action-readiness, procedural-readiness, and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 19(3), 250-260.
- Pomerantz, E. M., & Kempner, S. G. (2013). Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation. *Developmental psychology*, 49(11), 2040.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A class wide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37, 315-332.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26, 1-13. doi:10.1037/a0022714
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Saeverot, H. (2011). Praising otherwise. *Journal of Philosophy of Education*, 45(3), 455-473.
- Salili, F. (1996). Learning and motivation: An Asian perspective. *Psychology and Developing Societies*, 8(1), 55-81.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, 351-380.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120.
- Thomaes, S., Brummelman, E., Bushman, B. J., Reijntjes, A., & Orobio de Castro, B. (2013). Is it time to rethink the pervasiveness and nature of low self-esteem in children? Manuscript submitted for publication.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. Review of educational research, 63(3), 249-294.

Wood, J. V., Elaine Perunovic, W. Q., & Lee, J. W. (2009). Positive Self-Statements. Psychological Science, 20(7), 860–866

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 10. 08.2023	<i>Kabul:</i> 23.08.2023	<i>Yayın:</i> 30.08.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Bolat, Ö. (2023). Sınıf Yönetiminde Övgünün Etkisi: Özgüvenin Düzenleyici Rolüne Yönelik Deneysel Bir Çalışma. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss. 82-95		