

International

Journal of Social, Humanities And Administrative Sciences

International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal



EDITOR

Prof. Dr. Danial KIDIRNIAZOV

COMMUNICATION



journalofsocial.com



ssssjournal@gmail.com





From The Editor / Editorden / О т Р е д а к т о р а

English

JOURNAL OF SOCIAL, HUMANITIES AND ADMINISTRATIVE SCIENCES journal began its publication in 2015. JOSHAS is an international, refereed fervent and online journal, that publishes academic studies in the field of social sciences.

We would like to thank you for your support to our advisory board, editorial board and arbitration board. We are also grateful to the scientists who share your study with us.

We are aware of the fact that we will be guided by stronger steps in the field of social sciences with the support you will give us in the future. For this reason, we are honored to see you in our broadcast, consultation or referee boards.

We would like to thank you for all the support you give in this way we are trying to become a social platform, and I offer respects.

Turkish

JOSHAS dergisi, 2015 yılında yayın hayatına başlamış, akademik bir dergidir. JOSHAS, sosyal bilimler alanında yapılan akademik çalışmaları yayınlayan uluslararası, hakemli ve e-dergidir.

Şu ana kadar danışma kurulu, yayın kurulu, hakem kurulunda yer alarak bizlere destek veren hocalarımıza teşekkür ederiz. Ayrıca çalışmalarınız bizlerle paylaşan bilim insanlarına da minnettarız.

Bundan sonraki zamanlarda da bizlere vereceğiniz destek ile sosyal bilimler alanında daha güçlü adımlarla yol alacağımızın farkındayız. Bu nedenle sizleri yayın kurulumuz, danışma kurulumuz veya hakem kurullarımızda görmekten onur duyuyoruz.

Sosyal bir platform haline gelmeye çalıştığımız bu yolda vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Русский

Журнал «ЖУРНАЛ СОЦИАЛЬНЫХ, ГУМАНИТАРНЫХ И АДМИНИСТРАТИВНЫХ НАУК» начал свою публикацию в 2015 году. JOSHAS - это международный, реферируемый пылкий и онлайн-журнал, который публикует научные исследования в области социальных наук.

Мы хотели бы поблагодарить вас за поддержку нашего консультативного совета, редакционной коллегии и арбитражного совета. Мы также благодарны ученым, которые делят ваше исследование с нами.

Мы осознаем тот факт, что мы будем руководствоваться более сильными шагами в области социальных наук с той поддержкой, которую вы нам дадите в будущем. По этой причине мы имеем честь видеть вас в наших советах по вещанию, консультации или советам.

Мы хотели бы поблагодарить вас за всю поддержку, которую вы даете таким образом, мы пытаемся стать социальной платформой, и я предлагаю уважение.

Professor Dr. Danial KIDIRNIAZOV
Editor



Generic Page

JOURNAL ADMINISTRATION / УПРАВЛЕНИЯ ЖУРНАЛОМ / DERGI YÖNETİMİ		
Editör/ Editor / Редактор		
Prof. Dr. Danial KIDIRNIAZOV Russian Science Academy Mahaçkala, Russian Federation		
Disciplines Editor/Disiplin Editörleri/ Редактор дисциплин		
Professor Chunxing FAN	Business Administration	Tennessee State University
Professor Junaid M.SHAikh	Technology	Curtin University of Technology U.
Professor Mahir FISONOGLU	İktisat	Çukurova University
Professor Mehdi TEHRANI	Psychiatry	Columbus State University
Professor Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel University
Professor Milind SATHYE	Finance	University of Canberra
Ass. Prof. Dr. Fikret SOYER	Sport	Sakarya University
Professor Mieczysław W. SOCHA	Int.Advisory Board	Warsaw University
Professor Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir University
Professor Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Social Sciences	Orleu National Development Inst.
Assoc.Professor Dr. Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı/ Иностранный язык Лингвист		
Dr. Lubof ABRACHAKOVA Siberia Russian Academy of Sciency		
Index Supervisor / İndeks Sorumlusu/ Супервизор индекса		
Tatiana KORLOVA Kiew / Ukranya		
ADVISORY BOARD / КОНСУЛЬТАТИВНАЯ КОЛЛЕГИЯ / DANIŞMA KURULU		
Dr. Ablimanat ZHOLDASBEKOV H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University		
Dr. Afaq SADIKOVA Baku State University		
Dr. Aiman AKYNBEKOVA Talas State University		
Dr. Aizhan BAİMUKHAMEDOVA Eurasian Research Institute		
Dr. Akhan BİZHANOV Institute of Philosophy, Political Science And Religion Studies		
Dr. Altaiy ORAZBAYEVA Kazakhstan Branch of the Moscow State University		
Dr. Alia R. MASALIMOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Abdikalik KUNIMJAN Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Alla A. TIMOFEVA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Amanbay MOLDIBAIEV Taraz State Pedagogical University		
Dr. Anatoliy LOGINOV Ukraine Shevchenko Lugan National University		
Dr. Ansi Rezeda SAFIULLİNA Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University		
Dr. A. M. ZHUBANDYKOVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. A.S. KIDIRŞAYEV Western Kazakhstan State University		
Dr. Assem SAGATOVA Karaganda State Technical University		
Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA Orleu National Development Institute		
Dr. Badriddin MAKSDOV Tajik National University		
Dr. Bahit KULBAIEVA S.Baybesev Aktobe University		
Dr. Bakit OSPANOVA H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University		
Dr. Bibiziya KALSHABAYEVA Al-Farabi Kazakh National University		
Dr. Botagul TURGUNBAIEVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Cynthia CORREA Sao Paulo University		
Dr. Dinarakhan TURSUNALİEVA Rasulbekov Kyrgyz University of Economics		
Dr. Elena Belik VENIAMINOVNA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Elmira FARAJULAYEVA Baku State University		
Dr. Fujimaki HARUYUKI Tottori University		
Dr. Gulşat ŞUGAYEVA Dosmukhamedov Atyrau State University		
Dr. Jenishbek DUYSHHEYEV Toktomamatov International University		
Dr. Jun NAGAYASU Tohoku University		
Dr. Kalemkas KALIBAIEVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Karlighash BAYTANASOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Klara PUŞKINA Chuvash State University		
Dr. Latkin A. PAVLOVIC Vladivostok State University of Economics		
Dr. Mahabbat OSPANBAIEVA Taraz State Pedagogical University		
Dr. Maha Hamdan ALANAZİ King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh		
Dr. Mahbub Ul ALAM Bangladesh Islami University		
Dr. Maira ESİMBOLOVA Kazakhstan Narkhoz University		
Dr. Maira MURZAHMEDOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Maryash KADRALİNOVA Kostanay College of Social Adaptation		
Dr. Merina B. VLADIMIROVNA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR Kyrgyzstan Elaralik University		
Dr. Muhabbat KURBANOVA Tashkent State University		
Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ University of Eurasia		

Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Nina KINDIKOVA	Gorno-Altai State University
Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Rövsen MEMMEDOV	Sumgayit State University
Dr. Ramazan KHALIFE	El Ezher University
Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University
Dr. Talantaaly BAKCHİYEV	International Association of Manasologists
Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Dr. Vlademir VISLIVIY	National Technical University of Ukraine
Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Dr. Yang ZİTONG	Wuhan University
Dr. Zaki ALİBAYEV	Bashkir State Pedagogical University
Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
PUBLICATION BOARD / РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ / YAYIN KURULU	
Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Dr. Aiman AKYNBEKOVA	Talas State University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Bazarhan İMANGALİYEVA	K.Zhubanov Aktobe Devlet Bölge Üniversitesi
Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dmitriy VASILYEV	Russian Academy of Entrepreneurship
Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Gülbahar ATASEVER	Muğla Sıtkı Koçman University
Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Gulsara Asatova	Uzbek State University of Physical Culture and Sports
Dr. Gulzar IBRAHIMOVA	Baku Eurasian University
Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Dr. İlınur ZAKİYEV	Bashkir State University
Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Keles Nurmaşılı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Maryam ARPENTYEVA	Ugra State University
Dr. Rimma PARDABAYEVA	Ufa State University
Dr. Ruzikul MUSTAFAKULOV	Termez State University
Dr. Samarbek OSMONOV	Osh Humanitarian And Pedagogical Institute
Dr. Susın Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Dr. Shigeko KAMISHIMA	Sapparo City University
Dr. Şara MAJITAYEVA	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Dr. Tsendiin BATTULGA	Mongolia State University
Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Tughral YAMIN	Pakistan National University Of Science
Dr. Ulbosın KİYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
REFeree LIST / Список судей / HAKEM LİSTESİ	
Prof.Dr. Gülümser G. AKDUMAN	Gazi University
Prof.Dr. Melis MİNİSKER	Hatay Mustafa Kemal University
Prof.Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan University
Prof.Dr. Şükrü ADA	Bursa Uludağ University
Associate Prof.Dr. Adem BAYAR	Amasya University
Associate Prof.Dr. Ruhi KONAK	Kastamonu University
Associate Prof.Dr. Neslihan USTA	Bartın University
Associate Prof.Dr. O. Serdar KESİCİOĞLU	Giresun University
Associate Prof.Dr. Ömer ZAIMOĞLU	Akdeniz University
Assistan Prof.Dr. Coşkun DİKBİYİK	Tekirdağ Namık Kemal University
Assistan Prof.Dr. Fatih YAMAN	İstanbul Medeniyet University

Assistan Prof.Dr. Umay Bilge BALTACI	Kırşehir Ahi Evran University
INDEXED / İNDEKS / İNDEKSLER	
ICI World of Journals Index Copernicus	
Root Society for Indexing and Impact Factor Service	
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)	
Science Library Index	
ResearchBible (Academic Resource Index)	
Scientific Indexing Services (SIS)	
Cosmos Impact Factor	
CiteFactor Academic Scientific Journals	
Scientific World Index (SCIWIN)	
Active Search Results Engineer (ASR)	
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)	
Directory of Indexing and Impact Fact (DIIF)	
I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)	
Society of Economics and Development	
ISSUU Journal Listings	
General Impact Factor	
OCLC WorldCat	



Contents / İçindekiler

Mehmet Sait TEKE & Seydi KARAKUŞ

Sporun Sosyal Gelişim Sürecine Etkisi

The Effect Of Sports On Social Development Process

733-736

Harun GÜVEN

Hız. Yusuf Konulu Minyatürlerde Kompozisyon Düzeni Ve Sanatsal Üretimlerin Analizi

An Analysis And Composition Order Of Artistic Productions Of The Miniatures With The Theme Prophet Joseph

737-744

Dilek ÖZTÜRK ÖZER & Ahmet ÜSTÜN

Okullarda Karşılaşılan Öğrenci Disiplin Problemleri Ve Bunların Akademik Başarıya Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions On Student Discipline Problems At Schools And Their Effects On Academic Success

745-758

Şeyda ÖNER & Saide ÖZBEY

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri İle Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation Of The Relationship Between Social Information Processing Skills And Psychological Resilience Levels Of Preschool Children

759-770

Ensar YILMAZ

Demokrat Parti Döneminde (1950-1960) Demografik Yapının Öne Çıkan Bazı Özellikleri

Some Characteristics Of The Demographic Structure In The Period Of The Democratic Party (1950-1960)

771-775

İrfan KOÇYİĞİT; İsmail BUHUR; İhsan İSEN; Mustafa BUĞDAY & Mehmet Halil GÜRBÜZ

Karizmatik Liderlik, Sahip Olunması Gereken Beceriler Ve Bunların Okula Yansımaları

Charismatic Leadership, Required Skills Andtheir Reflections To The Schoolcharismatic Leadership

776-788

Davut AYDIN & Nursultan DANIŞAR UULU

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Öğrencilerinin Kişilerarası İletişim Yetkinliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination Of Interpersonal Communication Competence Of Kyrgyz-Turkish Manas University Students In Terms Of Some Variables

789-795

Muamher YILMAZ

Öğretmen Adaylarının Değer Eğitime İlişkin Algıları

Perceptions of Teacher Candidates for Value Education

796-799



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of Social,
Humanities And Administrative
Sciences (JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 53
Year: 2022 JUNE
Pp: 733-736

Arrival
19 April 2022
Published
30 June 2022

Article ID
62508
Article Serial Number
1

DOI NUMBER
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.62508>

How to Cite This Article
Teke, M. S., & Karakuş, S.
(2022). "Sporun Sosyal Gelişim Sürecine Etkisi", Journal Of
Social, Humanities and
Administrative Sciences,
8(53):733-736



International Journal Of Social,
Humanities And Administrative
Sciences is licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.
This journal is an open access, peer-
reviewed international journal.

Sporun Sosyal Gelişim Sürecine Etkisi

The Effect Of Sports On Social Development Process

Mehmet Sait TEKE Seydi KARAKUŞ

Doktora Öğrencisi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Kütahya, Türkiye

Prof. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Kütahya, Türkiye

ÖZET

Çağdaş toplumlarda spor olgusunu çok farklı perspektiflerden incelemek mümkündür. Spor bireylerin hayat boyu fiziksel, duygusal ve psiko-motor alanlarında gelişim göstermelerine ve sosyal kimlik ve grup üyeliği kazanarak güçlü bir performans sergilemelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca birey uğraştığı spor aktiviteleri ile günlük hayata adapte olurken bu aktiviteler sayesinde geliştirilen işbirlikleri ve girilen sosyalleşme süreciyle günlük koşturmaya bağlı yorgunluktan, manevi yalnızlıklardan, tekdüze alışkanlıklardan ve iletişim problemlerinden uzaklaşarak hayata daha pozitif bakmayı öğrenecektir. Bu süreç içerisinde edinilen kazanımların artışıyla sosyal gelişim gösterilmesi ve kendi benliğini bulma yolunda atılan adım aynı zamanda insan-toplum ilişkilerini de güçlendirecektir. Diyalog kurmayı, grup normlarına uymayı, fiziksel ve ruhsal oto-kontrol sağlamayı öğrenen birey böylelikle kişisel ve sosyal bir disiplinin temellerini de atacaktır. Bu makalede bireylerin yaptıkları spor aktiviteleriyle kazandığı farkındalık sayesinde elde ettikleri bireysel ve sosyal gelişim ele alınarak bu değişim ve gelişimin sonuçları üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Spor, Sosyal Gelişim, Sosyalleşme

ABSTRACT

It is possible to examine the phenomenon of sport from many different perspectives in contemporary societies. Sports enable individuals to develop in their life-long physical, emotional and psycho-motor areas and to demonstrate a strong performance by gaining social identity and group membership. In addition, while the individual adapts to daily life with the sports activities he is engaged in, he will learn to look at life more positively by getting away from the tiredness, spiritual loneliness, monotonous habits and communication problems due to the daily hustle and bustle, with the cooperation developed and the socialization process entered into thanks to these activities. With the increase in the gains gained in this process, the step taken towards social development and finding one's own self will also strengthen human-society relations. The individual who learns to establish a dialogue, to comply with group norms, and to provide physical and spiritual self-control will thus lay the foundations of a personal and social discipline. In this article, the individual and social development that individuals gain through their sports activities will be discussed and the results of this change and development will be emphasized.

Keywords: Sports, Social Development, Socialization.

1. GİRİŞ

Küreselleşen dünyada spor ve birey ilişkisi incelendiğinde spor olgusunun yalnız fiziki ve psikolojik bir olgu olmayıp aynı zamanda bireyin benliğinin oluşmasında önemli bir etken olan sosyalleşmenin de sağlandığı bir kavram olduğu gözler önüne serilmektedir. Gelişme evresi anne karnında başlayan birey topluma; sağlıklı, dışa dönük, hareketli ve mutlu olarak adapte olmak ister. Bunun için küçük yaşlardan itibaren aile üyelerinin yardımı ile temel gereksinimlerini ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak gelişimini tamamlamaya çalışır. Öncelikle yeme, içme vb. gibi zorunlu gereksinimlerini karşılayan birey sevmeye, güven içerisinde olma ve aidiyet hissiyatı yaşamaya dürtüsüyle kendini gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Kişinin kendini gerçekleştirme çabası, sosyal gelişimin de sağlanmasına yönelik hazırlıkların temelini oluşturmaktadır.

Çocukluk dönemindeki birey öncelikle belli başlı hareketlerle isteklerini ifade ederken ilerleyen zamanlarda oyun oynama yetisini ortaya koymaktadır. Zira oyunun barındırdığı hareket kabiliyeti hem çocuğun oyundaki rolünü ve hem de becerilerini ortaya koymasında önemli bir faktör olmuştur. Önce kuralsız ve tek başına olarak başlayan bu hareket ileriki yaşlarda kurallı, hedef dâhilinde ilerleyen bir takım hareketine dönüşmektedir. Söz konusu ilerleyiş mutluluk duygusunu ve etkileşim vasıtasıyla da sosyalleşme olgusunu beraberinde getirerek çocukların kendi akran gruplarına dâhil olmalarını sağlamaktadır (Yıldız, Çetin 2018: 56).

Çocukların oyun sayesinde sosyal ortamlara girmeleri ve bu ortamlarda yapılan işbirliğini, yardım etmeyi ve paylaşma duygusunu öğrenmeleriyle karşılaşılan sosyal problemlere ilişkin çözüm yolları üretmeleri sosyal gelişim yönünden hayli önem arz etmektedir (Bandura 1977: 54).

Ayrıca çocuğun arkadaşları ile başlattığı iletişim sayesinde edindiği inisiyatif sahibi olma, bireysel duygularının farkına varma, olumsuz duygularla savaşmaya dayalı kabiliyetlerini ortaya çıkarma, plan yapma, sorun çözme,

bireysel kontrol mekanizması geliştirme ve atılımcılık yetisi gibi becerileri de sosyal gelişim olarak ifade edilmektedir (Özyürek, Ceylan 2014: 99).

Çocukluk çağında edinilen beceriler önemli olup bireyin uzun vadedeki davranış şekillerini etkileyecektir. Ayrıca birey diğer bireylerle tesis ettiği sosyal etkileşim ve iletişim ağı sonuçlarını çevresindeki bireylerin elde ettiği sonuçlarla mukayese imkanı bularak sosyal hayatın onaylanan ve onaylanmayan davranışlarına dair epey tecrübe kazanmaktadır. Bu sayede çocuk hem ferdi bazda sosyal davranışlarını ve kabiliyetlerini düzenleyecek ve hem de toplumsal kültürün tasdik alan ve almayan davranış şekillerini de ayırabilecektir. Bu kazanımlarla kendi davranışlarını daha derin tahlil etme imkanı yakalayan çocuk ileriki hayatında daha sağlıklı ve daha uyumlu bir iletişim süreci gerçekleştirerek sosyal gelişimini sağlayacaktır.

Bireyin hayatında bir süreç sayılan sosyalleşme kavramı önce ailede başlamakta daha sonra ise arkadaş grupları ve kitle iletişim araçları sayesinde hız kazanmaktadır. Bu araçlara zamanla çok önemli bir unsur niteliğinde olan spor katılmıştır. Spor; bireyin gelişimine barış, sevgi, dürüstlük ve özveri kavramlarını ekleyerek insan ve toplum arasındaki ilişkinin geliştirilmesinde ve zamanla daha uyumlu hale gelmesinde etkili bir unsur sayılmaktadır (Çevik, Kabasakal 2013: 81).

2. SPOR OLGUSU VE KAZANIMLARINA GENEL BİR BAKIŞ

Toplumsal hayat içerisinde bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ve toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi adına ortaya çıkmış kurumlar mevcuttur. Aile, eğitim, sağlık vb. gibi örnekleri olan bu kurumlardan biri de spordur. Spor birbirinden farklı birçok hedef, değer ve müeyyide vasıtası ile yönlendirilmektedir. Kompleks bir olgu olarak karşımıza çıkan spor kavramı meslek sahibi olunmasına, gelir elde edilmesine, saygınlık kazanılmasına ve toplumsallaştırma gibi rollerin gerçekleştirilmesine yönelik görevler üstlenmektedir (Kaplan, Akkaya 2014: 116-117).

Spor olgusuna en geniş anlamda ansiklopedik tabiri ile baktığımızda “Bireylerin sağlık durumunu geliştiren ve gelişmiş sağlık durumunu devam ettiren hareketler” biçiminde tarif edildiğini görmekteyiz. İlâveten bu tanımlamayı çeşitli araştırmacı ve bilim insanları farklı şekillerde ortaya koymuştur. Bazı araştırmacılar sporu; insanın oyun dürtüsünden kaynaklanan kuralları belirlenmiş, ölçülebilen, değerlendirilebilen, performansla dönük yarışma biçiminde yapılan, amacı serbest motorsal etkinlikler olarak tanımlanırken, kimine göre de spor kavramı insanın genel bedensel becerileri yoluyla bir rakiple karşılıklı etkileşim içinde bulunularak yapılan yarışmaya dönük oyun biçimlerinin her türlü olarak tanımlanmaktadır (Kumartaşlı, Atabaş 2014: 900).

İnsanlık tarihinin başından beri var olan ve temel olarak insan bedenini baz alan ve tarihsel, kültürel ve toplumsal bir olgu niteliği taşıyan spor (Sage 1997: 325), farklı tanımlamalarda sosyal ve kültürel kalkınmanın temeli olan bireyi fizyolojik ve psikolojik manada güçlendirmek, karakter oluşumuna katkıda sağlamak, bilgi düzeyini yükseltmek ve kabiliyet kazandırma vasıtasıyla toplumsal uyumu ve uluslararası dayanışmayı sağlama ve rekabet, mücadele ve üstün gelme hislerinin yaşandığı bir faaliyetler bütünüdür şeklinde geçmektedir (Yetim 2005: 129-132).

Birey sportif faaliyetler sayesinde birçok kazanım elde etmektedir. Bedensel gelişimin yanı sıra bireyin duyu dünyasına ve sosyal gelişimine olan katkı zaman içerisinde açıkça gözlenmektedir. Birey farklı karakterlere, farklı ilgi alanlarına ve farklı mezyetlere sahip insanlarla aynı ortamı paylaşarak yeni dostluklar edinmekte ve bu dostluğu zamanla daha da perçinlemektedir. Yabancı ortamlarda hissedilen çekimserlik, yabancılik hissi, özgüven eksikliği ve sosyo-fobi gibi duygular paylaşılan zaman arttıkça ortadan kalkarak yerini motivasyon, yüksek performans, atılımcılık, sorumluluk ve zindelik gibi kavramlar alacaktır. Böylece bireyler arasında ilgi, bilgi ve yetenek alışverişi başlamakta ve bu yolla insanların sosyal gelişimleri sağlanmaktadır.

3. SPORUN SOSYAL GELİŞİME ETKİSİ

Bireylerin içinde yaşadıkları grup ya da kültür içinde maruz kaldıkları sosyal uyaranlara karşı (baskı ve zorluklar) duyarlı ve onlar gibi davranması sosyal gelişme anlamına gelmektedir. Zira insan toplumda doğup, sosyalleşirken aynı zamanda topluma uyum sürecini de gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Doğduğu andan itibaren aile ortamında olan bu uyum süreci okul çağının gelmesi ile birlikte okulda ve daha sonra da mesleki arenada ilerlemektedir. Bu arada büyüme-gelişme kavramlarını bu zaviyede incelerken gelişmenin bünyeye ve nitelik bazında değişimleri içerdiğinin de altını çizmek gerekir. Bireylerin gelişim grafiğinde olgunlaşma ve öğrenme kavramlarının iç içe olduğu görülmektedir. Sosyal gelişim bireylerde iç ve dış faktörlerden etkilenmektedir. Sosyal gelişimin seyrini değerlendirmek isteyen bireyin davranışları bize ipucu vermekte olup ilerleme bazlı bir sonuç ancak değişimlerin kolaydan zora veya basitten karmaşığa gittiği durumlarda geçerlidir. Sosyal gelişimde safha, seviye gibi kelimeler önem arz edip olgunlaşmanın bir süre sonra tecrübe ile taçlandırılması beklenecektir (Küçük, Koç 2015: 6).

Sporun sosyal gelişim üzerinde etkileri (Tamer, 1988: 6-7);

- ✓ Sportif etkinlikler sırasında bireyler grup halinde hareket etme bilinci kazanmaktadır.
- ✓ Arkadaşlık duyguları pekişmektedir.
- ✓ Bireylerin birlikte çalışma kabiliyeti ortaya çıkmaktadır.
- ✓ Sosyal sorumluluk bilinci oluşmaktadır.
- ✓ Liderlik vasıfları kazanılmaktadır.
- ✓ Grup içerisindeki yarışanlar, diğerleriyle işbirliği gerçekleştirme ve iyi bir izleyici olma yetisini geliştirmektedir.
- ✓ Bireylerin saldırgan tutumları farklı alanlara kanalize edilmektedir.
- ✓ Bireyler arasında saygı, sevgi, güven ve başkalarını kabul etme duyguları güçlenmektedir,

şeklinde özetlenebilir.

Ayrıca Terlemez, yaptığı çalışmada spor yapan çocuklarda olumlu ve dengeli davranışların ağır bastığını ve katıldıkları spor aktiviteleri sayesinde bireylerin serotonin ve depomin salgılarının arttığı ve bu durumun gündelik yaşama özgüven ve verimlilik olarak döndüğünü ortaya koymuştur (Terlemez 2019: 5).

Ayrıca birey spor sayesinde içinde bulunduğu olumsuzluklardan mütevellit taraf tutma, sorumsuz davranma, hedef belirleyememe, isteksizlik vb. sosyal gelişimini önleyici tutumlarını azaltabilir. Nitekim bireylerin gelişimleri ile toplumsal gelişme arasında doğru orantı mevcut olup bireylerin gelişmesi, toplumsal gelişmede toplumsal gelişme ise huzur ve güven ortamının tesis edilmesinde önemli rol oynamaktadır. O halde toplumların spor kültürünün oluşmasını sağlama ve bireyleri spora yönlendirme bilinci üzere dinamo vazifesi yapmaları önemlidir (Tortumlu 2020: 256).

4. SONUÇ

Gündelik hayatı birçok zaviyeden etkileme özelliğine sahip spor (Koca, Salici 2019; 188):

- ✓ Sosyal değerlerin (çalışma, fedakârlık, sadakat, sorumluluk hissi, güvenilir olma, hoşgörü vb.) oluşumunun ve sürekliliğinin sağlanması ve oto-kontrol sisteminin oluşturulmasında,
- ✓ Toplumdaki bireylerin gelişimi ve toplum düzeninin inşasına yönelik tutum ve değer oluşumunun sağlanmasında,
- ✓ Aktiviteler sayesinde oluşturulan sosyalleşme süreci ile vatandaşlık, arkadaşlık, komşuluk, liderlik vb. kavramlara yüklenen rollerin öğrenilmesinde hazırlık vazifesi yapmaktadır.

Okul öncesinde oyunla başlayıp ileriki hayatta bedensel aktivitelerle hayatını sürdüren ve profesyonel anlamda spor yapan bireyler edindikleri tecrübeler sayesinde kendilerini ve sınırlarını daha iyi tahlil edeceklerdir. Böylece sosyal gelişimlerini (sorumluluk üstlenme, grup bilinci, saygı, gruba intibak, görgü, kendine inanma ve güvenme vb.), fizyolojik gelişimlerini ve bedensel gelişimlerini (vücut sağlığı) sağlayacaklardır. Bu yönüyle ebeveynlere de küçük yaşlardan itibaren çocukları spora yöneltme, ve bu konuda çocukları geliştirme konusunda büyük görevler düşmektedir (Yıldız, Çetin 2018: 63).

Zira spor aile fertleri arasındaki birlikteliği zinde tutan, kaliteli zaman geçirmeye vesile olan bir araç niteliğindedir. Birlikte aktivite yapmak üzere plan yapan aile üyeleri aynı ortamda daha fazla aktiviteyi bir arada yaparak birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı yakalamaktadır. Her bireyin kapasitesine uygun ve taşıyacağı zorluk derecesi belli aktiviteler için fırsatlar oluşturulmalı ve çocukların motivasyonu sağlanarak ve güven duygusu verilerek çocuk başarı karşısında takdir edilmelidir. Böylece dayanıklılık, motivasyon, takım ruhu, adil düşünme ve adaletli davranma gibi kavramlar ön plana çıkarılarak farkındalık artırılmak istenmektedir. Eğer çocukta aldatma, kayırma vb. gibi olumsuz tutumlar mevcut ise bunların negatif tarafları anlatılarak çocukların sağlıklı düşünmesi sağlanmalıdır (Orhan 2019: 167-168). Çocuk takım içerisinde bireysel hayat felsefesini akranlarıyla paylaşma ve karşılaştırma fırsatı bularak görüşlerini ayrıntılı bir şekilde tartışıp problemlerini düzeltme fırsatı yakalamaktadır (Özdoğan, 2004 s.120).

Ayrıca toplumlarda bireyleri bilinçli bir şekilde spora kanalize ederek sosyal kalkınma içerisinde çok önemli bir görevi ifa etmektedirler. Sağlıklı bireylerden müteşekkil toplumlar erdem, güç, ahlak, çalışkanlık, kişilik, kültür vb. değerlerine sahip çıkarak bu minvalde bilinçli nesillerin yetişmesine ve çağdaş toplumların oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Yetim 2000: 71).

Bunun için spor bireyin hayatında istikrarlı bir şekilde yer alırsa ;

- ✓ Etkili iletişim kurma,
- ✓ Sosyal mesafeleri kapatma,
- ✓ Empati geliştirme,
- ✓ Bireyin yer aldığı grupla bütünleşme ve dayanışmayı artırma,
- ✓ Kurallara riayet etme,
- ✓ Bireyin sosyalleşmesi ve rehabilite olması,

adına önemli adımlar atılmaktadır. Bu pozitif adımların gerçekleştirilmesi için de çocukların ve gençlerin spora yöneliminin ve özendirilmesinin sağlanması gerekmektedir (Kaplan, Çetinkaya 2014: 124).

Bu yönelimin ve özendirilmenin gerçekleştirilmesinde eğitimin önemli bir faktör olduğu gözardı edilmemelidir.

Amman (Amman, 2000: 120)'a göre eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin çocuklarını spora daha fazla özendirdikleri görülmüştür.

O halde çağdaş toplumlarda spor eğitimini bir devlet politikası haline getirmek önemli bir adım sayılmaktadır. Öncelikle aile içerisinde oluşturulan spor sevgisi ile anaokulundan üniversiteye değin tüm eğitim hayatına yansıtılan beden eğitimi ve spor dersleri ile oluşan hareketlilik kaynaştırılarak sportif kültür bilincini oluşturmak, sporu insan yaşamında sürekli hale getirecektir (Bindesen, Bindesen, 2020: 8)

KAYNAKÇA

- Amman MT (2000). Spor Sosyolojisi, Ed., İkizler, H.,C., Sporda Sosyal Bilimler, Alfa Yayınları, İstanbul
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Bindesen, Z.V. & Bindesen, M. A. (2020). İnsan, spor ve felsefe (Spor felsefesine bir giriş), Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 22(4).
- Çevik O., Kabasakal K., Spor Etkinliklerinin, Engelli Bireylerin Toplumsal Uyumuna ve Sporla Sosyalleşmelerine Etkisinin İncelenmesi. International Journal of Social and Economic Sciences 3 (2): 74-83, 2013ISSN: 1307-1149, E-ISSN: 2146-0086,
- Kaplan, Y., Akkaya C., (2014), Spor Kültürü ve Türkiye’de Spor, International Journal of Science Culture and Sport: Special Issue 2 ISSN : 2148-1148 Doi : 10.14486/IJSCS182 s:114-119.
- Kaplan Y., Çetinkaya G., (2014), Spor Yoluyla Toplumsallaşma-Yeniden Toplumsallaşma Süreci ,International Journal of Science Culture and Sport ,Special Issue 2 ISSN : 2148-1148 Doi : 10.14486/IJSCS183- 120-125.
- Koca, Mehmet Emin, Salıcı Olcay., (2019), Spor Yapan Ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi: Isparta Örneği, Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, Journal of Sports and Performance Researches, 10(2):186-197.
- Kumartaşlı M, Atabaş EG., (2014), Spor Merkezi Fitness Salonunu Kullanan Bireylerin Beklentilerinin Değerlendirilmesi, International Journal of Science Culture and Sport, (1):898-904.
- Küçük, V. & Koç, H. (2015)., Psiko - Sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan Ve Spor İlişkisi., Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (10), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4752/65286>
- Küçük, V. & Koç, H. (2015)., Psiko - Sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan Ve Spor İlişkisi, Yıl 2004, Cilt , Sayı 10, 20.06.2015.
- Orhan Rüstem.,(2019), Çocuk Gelişiminde Fiziksel Aktivite Ve Sporun Önemi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD) Cilt 9, Sayı 1, , Sayfa 157-176 .
- Özdoğan, B. (2004). Çocuk ve Oyun. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özyürek, A. ve Ceylan, Ş., (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(1), 99-114.
- Sage, G. (1997). Physical education, sociology and sociology of sport: Points of intersection. Sociology of Sport Journal, 14(4), 317-339.
- Tamer, K., (1998), Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Terlemez. Murat., (2019).Spor Aktivitesinin Özgüven, Serotonin Ve Dopamine Etkisi, International Journal Of Social Sciences Cilt / Vol.: 2, Sayı / Is.: 2, s: 1-6.
- Tortumlu Muhammet., (2020), Toplumsal Refah Ve Güven Ortamının Sağlanmasında Spor Kültürünün Etkisi, 1. Baskı, ISBN : 978-605-254-334-4 s:246-265.
- Yetim, A., (2005). Sosyoloji ve Spor, Morpa Yayınları-Ankara.
- Yetim, A.,(2000), Sporun Sosyal Görünümü, Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, s:1 :63,.
- Yıldız Emre, Çetin Zeynep , (2018), Sporun Psiko-Motor Gelişim ve Sosyal Gelişime Etkisi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:5, Sayı:2, doi: 10.21020/hsbfd.427140, 54-66.



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of Social,
Humanities And Administrative
Sciences (JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 53
Year: 2022 JUNE
Pp: 737-744

Arrival
21 April 2022
Published
30 June 2022

Article ID
62547
Article Serial Number
2

DOI NUMBER
[http://dx.doi.org/10.29228/JO
SHAS.62547](http://dx.doi.org/10.29228/JO
SHAS.62547)

How to Cite This Article
Güven, H. (2022). "Hz. Yusuf
Konulu Minyatürlerde
Kompozisyon Düzeni Ve
Sanatsal Üretimlerin Analizi",
Journal Of Social, Humanities
and Administrative Sciences,
8(53):737-744



International Journal Of Social,
Humanities And Administrative
Sciences is licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.
This journal is an open access, peer-
reviewed international journal.

Hz. Yusuf Konulu Minyatürlerde Kompozisyon Düzeni Ve Sanatsal Üretimlerin Analizi¹

An Analysis And Composition Order Of Artistic Productions Of The Miniatures With The
Theme Prophet Joseph

Harun GÜVEN

Öğretmen. Van Edremit Ferit Melen Ortaokulu, Van, Türkiye

ÖZET

Tevrat, İncil ve Kuran-ı Kerim gibi kutsal kitaplarda detaylı bir şekilde anlatılan Yusuf kıssası vermiş olduğu evrensel mesajlar nedeniyle Ahsenü'l- Kasas yani, kıssaların en güzeli diye adlandırılır. Kıssaların en güzeli olarak tabir edilen bu kıssanın şiir, öykü ve roman gibi edebiyat dallarında çok güzel örnekleri olduğu görülür. Konunun bu şekilde yaygın ve güzel olması sanat alanlarına da sirayet etmesine neden olmuştur. Özellikle minyatür sanatçıların dikkatini çeken bu kıssa söz konusu sanatçıların tarafından en fazla işlenen konulardan biri olmuştur. Hz. Yusuf konulu bu minyatürler incelendiğinde kardeşleri tarafından kuyuya atılmasına neden olan rüyasından itibaren Mısır azizliğine kadar geçen süreçte hemen hemen hayatının bütün dönemlerinin çalışıldığı görülür. Bu çalışmada Hz. Yusuf'un hayatı ele alınarak minyatür sanatında işlenen çalışmaların kompozisyon düzeni açısından değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Minyatür Sanatı, Yusuf, Ahsenü'l-Kasas, Kompozisyon Düzeni

ABSTRACT

The story of prophet Joseph, which is described in detail in holy books such as the Torah, the Bible and the Qur'an, is called Ahsenü'l-Kasas, that is, the most beautiful of the stories, because of the universal messages it gives. It is seen that this parable, which is called the most beautiful of the stories, has very good examples in the branches of literature such as poetry, short story and novel. The fact that the subject is fairly widespread and beautiful has conducted it toward spreading to the fields of art as well. This story, which especially attracted the attention of miniature artists, has been one of the most discussed topics by these artists. When these miniatures themed prophet Joseph are examined, it is seen that almost all periods of his life are studied, from the dream that caused him to be thrown into the well by his brothers, to the sainthood of Egypt. In this study, the works in the miniature art were evaluated based on the life of Prophet Joseph in terms of composition order.

Keywords: Miniature Art, Joseph, Ahsenü'l-Kasas, Composition Order

1. GİRİŞ

Minyatür sanatının tarihine bakıldığında bu sanatın çok köklü bir geçmişi olduğu görülür. Bilinen ilk örnekleri ise antik Mısır'da M.Ö. 2. yüzyılda papirüsler üzerine yapılmıştır. Bu sanatın daha sonraki dönemlerde kurulan birçok devletin sanatlarında da kendine yer ettiği görülmektedir. Yunan, Roma ve Bizans gibi batı medeniyetlerinin yanında Selçuklu, Safevi ve Memlük gibi İslam devletlerinde de el yazma kitapların çevrelerini süslediğine dair örnekleri mevcuttur. Haliyle bu örnekler toplumların kültürlerine göre farklılıklar gösterir. Örneğin, Osmanlı İmparatorluğu'nda padişahlara sunulan minyatürlerde boyanın yanı sıra altın ve gümüş gibi değerli madenlerin de çokça kullanıldığına rastlanır. Batı medeniyetinde ise el yazması İncil süslemeleri ve azizlerin hayatı gibi daha çok kendine dini motiflerde yer edinen minyatürün ilerleyen zamanlarda dinsel konuların yanı sıra dindışı örnekleri de oluşmaya başlar. Türk minyatür sanatında ise günümüze ulaşmış en erken tarihli örneklerin Uygur Türk'lerine dayandığı anlaşılmaktadır.

"Uygur Türkleri'nin, Hoço merkezleri olmak üzere Turfan bölgesinde meydana getirdikleri en eski minyatürler, daha sonraki Türk minyatür sanatının kaynakları olmuştur. Duvar resimleri yanında, bu minyatürler hem sayıca az, hem de çoğu parçalar halinde olmakla beraber, gerçekçi üslupları ve portre özellikleri bakımından Türk minyatürlerinin karakteristik gelişmesinde kaynak olmuştur. Bunlar Uygur duvar resimleri (freskleri)'nin küçültülmüş örneklerinden başka bir şey değildi, şeklinde değerlendirilir" (Aslanapa, 1993, s. 195).

¹ Hz. Yusuf Konulu Minyatürlerde Kompozisyon Düzeni Ve Sanatsal Üretimler adlı yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

Türkçe’de 19. yüzyılın sonundan itibaren "minyatür" adıyla anılan bu sanat için “Osmanlı dönemi kaynaklarında minyatür teriminin yerine tasvir veya nakış sözcüklerinin kullanıldığı görülür” (Mahir, 2012, s. 15). Ancak yayınlarda yer alan ve güncel ortamda kabul gören bu tanım, Konak tarafından şu şekilde eleştirilmektedir:

“Bu durum benzer yönleri olan iki farklı biçimin aynı içeriğe sahip olduğu hususunda bir kanı oluşturma çabasını yansıtsa da aslında minyatür kelimesi ile nakış kelimesinin kapsadığı içerikler oldukça farklıdır. Zira minyatür kelimesinin Osmanlıcada nakış kelimesi ile karşılandığını dile getiren yayınlara bakıldığında, minyatür kelimesi ile sadece kitap sanatları kapsamına giren resimlerin kastedildiği anlaşılmaktadır. Oysa nakış kelimesi kapsamında hurde nakış, nakış resim, meclis, şebih, suver, tasvir, resim, nigar, tarrahi, kalemi siyah, vb. isimlerle anılan eserler sadece kitap sanatları ile ilişkili değildir. Kitabın dışında ve farklı malzemelere uygulanmış birçok örneği mevcuttur. Diğer taraftan Türk İslam toplumunun resim sanatını temsil eden bu resimler (nakış/minyatür), sadece kitap resmi olmadığı gibi kitapta yer almasından dolayı özellik kazanmış da değildir. Türk ve İslam dünyasında farklı dönemlerde üretilmiş resim örnekleri incelendiğinde bu resim türünün kâğıt, maden, ahşap, kemik, farklı duvar yüzeyleri, dokuma, çini, deri, vd. malzemelerin üzerine de uygulandığı görülmektedir” (Konak, 2018, s.371).

Minyatür sanatı tarihiyle ilgili kaynaklar incelendiğinde Yusuf peygamberin yaşadığı hadisenin minyatür sanatçıları tarafından önemle analiz edildiği ve bu hadisenin minyatürlerde geniş yer edildiği görülür. Bu eserlere *Kıyas-ı Enbiya*, *Ravzatü’ş-Şüheda*, *Falname*, *Hadükatü’s-Süeda*, *Mantıku’t-tayr*, *Heft Evreng*, Sa’di Şirazi *Bostan*, Abdurrahman Câmî’nin, *Yusuf ve Züleyha*’sı, Hamidullah Hamdi’nin *Yusuf’u Züleyha*’sı vb. örnek verilebilir.

Sanal alt yapı bazı müzelerde ise önemli minyatür örneklerinin dijital kopyaları sergilenmektedir. Örneğin Topkapı Sarayı Kütüphanesi’ndeki “Abdurrahman Câmî’nin, *Yusuf ve Züleyha* adlı eserinin (TSMK H. 1084) envanter numarasında kayıtlı olduğu görülür. Çift sayfa serlevha tasarımını takip eden metnin başlangıç sayfasında içinde *Kitabı-ı Yusufu Züleyha-yı Mevlânâ Câmî* yazılı bir başlık tezhibi (ünvan) kullanılmıştır” (Uluç, 2014, s. 391).

2. KUTSAL KİTAPLARA GÖRE HZ. YUSUF’UN HAYATI

H. Yusuf’un hayat hikâyesi kutsal kitaplarda yer almaktadır. Bu hikâye hem Yahudilerin kutsal kitabı Tevrat’ta hem de Kur’an-ı Kerim’de detaylı olarak anlatılır. Tevrat’ın yaradılış Kitabında 37. Bab’da geçmekte olan hikâye, Kur’an-ı Kerim’de de Yusuf suresinde geçmektedir.

“Başından 101. ayetine kadar Yûsuf kıssasını anlatan bu Sûre, içinde tek kıssa taşıyan ve onu en ayrıntılı biçimde anlatan suredir. 111 ayetidir. 1, 2, 3 ve 7’nci ayetlerin Medine’de indiği rivayet edilir. Fakat bu ayetlerin konu ile bağlantısı, bu rivayeti geçersiz kılar. Surenin tamamının Mekke’de ve bölümlerinin, birbiri ardınca indiği anlaşılmaktadır. 101’nci ayetine kadar Yûsuf kıssası anlatılır. Ondan sonra müjde ve öğütler verilir. Resmi sıraya göre 12’nci, iniş sırasına göre 53’ncü suredir” (Ateş, 1995, s. 1317).

Bu özellik Kur’an-ı Kerim’de Yusuf suresine ait olarak ifade edilir. İki kutsal kitapta benzerlikler olduğu gibi farklılıkların da olduğu gözlemlenir. H. Yusuf’un hayatında değinildiği gibi, kutsal kitapların başlangıç ayetlerinde de H. Yakub’un, Yusuf peygambere aşırı sevgisinden dolayı kardeşleri tarafından kıskanıldığı belirtilmektedir. Kıssanın giriş kısmında Yusuf peygamberin rüyası iki kitapta da ele alınır. Yalnız Tevrat’ta Kur’an’dan farklı olarak başka bir rüyadan da bahsedilmektedir.

Tevrat’ta ki bu rüya şu şekilde başlar: Yusuf, “Lütfen gördüğüm düşü dinleyin!” dedi. Tarlada demet bağlıyorduk. Ansızın benim demetim kalkıp dikildi. Sizinkilerse, çevresine toplanıp önünde eğildiler” (Kutsal Kitap, Tekvin: 37/6, s. 39). Sonraki ayetlerde benzerlik olarak iki kitapta da Güneş, ay ve on bir yıldız’ın bahsedildiği rüya anlatılır. “Yusuf bir düş daha görüp kardeşlerine anlattı. “Dinleyin bir düş daha gördüm” dedi. Güneş, ay ve on bir yıldız önümde eğildiler” (Kutsal Kitap, Tekvin: 37/9, s. 39). Kıssanın farklı bir versiyonu da burada gözlemlenmektedir. Kur’an-ı Kerim’de “Babası: “Yavrum! Rüyanı kardeşlerine anlatma, sonra sana bir tuzak kurarlar; çünkü şeytan, insana belli bir düşmandır” dedi”(Yusuf: 5). Burada Yakup peygamber oğullarının kıskançlığını bildiğinden Yusuf’a rüyasını kardeşlerine anlatmaması uyarısında bulunur. Tevrat’ta ise; “Yusuf babası ve kardeşlerine bu düşü anlatınca, babası onu azarladı: “Ne biçim düş bu?” dedi, Ben, annen, kardeşlerin gelip önünde yere mi eğileceğiz yani?” (Kutsal Kitap, Tekvin: 37/10 s. 39) şeklinde farklı bir tepki vermektedir. Babasının tavrından “Burada Güneş’in Yakup Aleyhisselam’ın, Ay’ın annesi Rahel, on bir yıldızında Yusuf’un diğer kardeşleri olduğunu Tevrat’taki bu azarlamadan çıkarabiliyoruz” (Barutçu, 2002, s. 65).

3. HZ. YUSUF KONULU MİNYATÜRLER

H. Yusuf kıssasının, kıssaların en güzeli olarak adlandırılması itibariyle dini ve edebi metinlerde birçok yazar ve şair tarafından ele alındığı görülmektedir. Dini olarak ele alınmasında, hem kendisinin hem de babasının peygamber

olmasının etkisi olduğu söylenir. Edebi metinlerde ise “özellikle Hz. Yusuf’un Züleyha ile olan maceraları birçok şaire ilham kaynağı olmuştur. Gerek Firdevsi ve Cami’nin Yusuf’u Züleyha adlı eserinin minyatürlenmiş kopyalarında, gerekse diğer din tarihi kitaplarında daha çok Yusuf’un başından geçen maceralar canlandırılmıştır” (Renda, 1973, s.449).

✓ *Hz. Yusuf’un Hz. Yakup’tan Ayrılması Konulu Minyatür*

Yazılı kaynaklarda ele alınan Yusuf peygamber kıssasında, Hz. Yusuf’un gördüğü rüya sonucunda kardeşleri tarafından çöle götürülüp kuyuya atıldığından bahsedilir (Ateş, 1995, s. 1323). Buraya aldığımız (Resim 1) Hadikatü’s-Süedâ, (KMM, 93, 20a) minyatüründe görüldüğü üzere Yusuf peygamberin babasından ayrıldığı sahne ele alınır. Resim alınının merkezinde başında bir hale ile turuncu, mavi elbiseleriyle Yakup peygamber resmedilmiştir. İşlemeli bir minder üzerinde oturur bir vaziyette olan Yakup peygamberin sağ tarafında iki, sol tarafında ise on oğlunun olduğu görülür. On kardeşin en önünde yeşil bir elbise ve başının etrafında bulunan halesiyle Yusuf peygamber vardır. Olayın iç ve dış mekânda cereyan ettiği gözlemlenir. İç mekânda farklı işlemelerin yoğun olduğu, dış mekândaysa fonun tamamına yayılan bir ağaç motifi görülür. Fonun sağ tarafında altı üstlü iki pencere mevcuttur. Bu pencerelerden hadiseyi izleyen iki kadın figürü görülür. Diğer figürlerde Hz. Yakup’a doğru bakmaktadırlar. Doğanın renklendirilmesinde açık mavi renk kullanılmıştır. Gökyüzü altınla boyanarak tamamlanmıştır. Figürlerde ise mavi, sarı, turuncu ve yeşilin tonları kullanılmıştır.



Resim 1 Hz. Yakup’un Oğlu Hz. Yusuf’tan Ayrılması, Hadikatü’s-Süedâ, 1586, KMM, 93, 20a (Turan, 2015, s. 262).

✓ *Hz. Yusuf’un Kuyuya Atılması ve Kuyudan Çıkarılması Konulu Minyatür*

Yusuf’un kuyuya atılması ve kuyudan çıkarılması ile ilgili minyatürler incelendiğinde genellikle kardeşleri tarafından kuyuya atılması, kuyuda geçirdiği zaman ve kervancılar tarafından kuyudan çıkarılması gibi konuların ele alındığı görülür. Peygamber’in kuyudan çıkarılmasıyla ilgili minyatür (resim 2) “Fâlname” (TSM. 1703, f. 36b. 56v), (And, 2012, s. 157) elyazmasında yer alır.

Dikdörtgen bir form içinde tasarlanan bu minyatürde kompozisyon öğelerinin alttan üste doğru yüzey vurgusu yapacak şekilde yerleştirildiği görülür. Hadise dış mekânda cereyan eder. Merkezde Hz. Yusuf ve on bir kardeşi tasvir edilmiştir. Kuyunun önünde başında hale bulunarak tasvir edilen peygamberi kuyuya atmaya çalışan dört kardeşi ve bir yükseltinin arkasına yerleştirilmiş yedi kardeşi resmedilmiştir. Minyatürde ağaç motifleri, bitkiler ve basit kayalar betimlenmiş ve bu betimleme kobalt renkte bulutlar ile tamamlanmıştır. Mor, sarı, turuncu, kırmızı ve yeşil renk tonları kullanılmıştır.



Resim 2 Hz. Yusuf'un Kuyudan Çıkarılması, Fâlname, TSM. 1703, f. 36b. 56v (Turan, 2014, s. 154).

✓ *Hz. Yusuf'un Mısır'a Yolculuğu Konulu Minyatür*

Yusuf peygamberin Mısır'a giden bir kervan tarafından kuyudan çıkarıldığı söylenir (Öngüt, 1999, s. 281). Bu konuyla ilişkili (resim 3) minyatürlerden birisi Hamidullah Hamdi'nin Yûsuf'u Züleyhâ (CBL 428) numaralı yazmasında yer almaktadır. Hikâyeye göre Yusuf peygamberin Mısır yolculuğu sırasında yorulduğu ve yıkanmak için Nil nehrine girdiği belirtilir. Elbiselerini çıkarıp Nil nehrine giren Yusuf peygamberin güzelliğine hayran kalan etraftaki meraklı bakışlardan rahatsız olduğu ve kendisini gizlemesi için yaratıcıdan yardım istediği belirtilir. Bu sırada Nil nehrinden bir ejderhanın çıktığı ve Yusuf peygamberin etrafını çevrelediği söylenir. Minyatürde sudan ejderhanın çıktığı bu sahne ele alınmıştır. Ejderhanın ayakta Hz. Yusuf'un önünde durur bir şekilde olduğu görülür. Fonun sol tarafında, ejderhanın arkasında elinde beyaz bir sarıkla mavi elbisesini sıkıca tutan Yusuf peygamber tasvir edilmiştir. Yusuf peygamberin başında beyaz bir sarık, etrafında ise hale vardır. Fonun sol tarafında ise dokuz adet olan kalabalık bir figür topluluğunun olduğu gözlemlenir. Bu figürlerin karşısındaki ejderhayı görüp korku ve şaşkınlık içinde yere düştükleri görülür. Kompozisyon çerçevenin dışına taşmıştır. Dış mekânda gerçekleşen olayda doğa sade bir şekilde işlenmiştir. Fondaki tepenin arkasında farklı jest mimikler sergileyen dört figür birde ağaç motifi vardır. Arka fondaki doğada lila rengi ve yeşilin tonları kullanılmıştır. Fonun üst kısmı altınla boyanarak tamamlanmıştır. Figürlerde; kırmızı, mavi, yeşil ve bordo renkleri kullanılmıştır.



Resim 3 Ejderha'nın Nil'de yıkanacak olan Yusuf'u bakışlara karşı örtmesi, Yûsuf'u Züleyhâ CBL 428 (And, 2012, s. 428)

✓ *Hz. Yusuf'un Köle Pazarında Satılması Konulu Minyatür*

Hz. Yusuf'un onu kuyudan çıkaran kervancılar tarafından köle pazarında satıldığı kısımla ilgili çeşitli minyatürler vardır. Yusuf Mısır'a giden bu kervan tarafından satılır. "Yusuf peygamberin Mısır'a giden bir kervan tarafından kuyudan çıkarılıp köle pazarında satıldığı ifade edilir (Öngüt, 1999, s. 281)." Söz konusu hadiseyle ilgili yapılan minyatürlerden biri (resim 4) Hadikatü's-Süedâ, (SK, Fatih 4321, 38b)'de bulunmaktadır. Resim alanının merkezine yerleştirilen Hz. Yusuf'un sandalyede oturur bir şekilde tasvir edilir. Hareketli bir hale ile tasvir edilen Yusuf peygamberin etrafında kalabalık bir figür topluluğu görülür. Figürler dikkatli bir şekilde incelendiğinde her bir figürün ayrı jest ve mimiklerle tasvir edildiği görülür. Hadisenin bir iç mekânda meydana geldiği görülür. Fonda sağ

üst köşede peygambere bakan iki figür resmedilmiştir. Kompozisyon öğeleri alttan üste doğru sıralanmıştır. Figürlerde; sarı, mavi yeşil mor ve kırmızı kırmızı renkler kullanılmıştır.

Resim 4 Malik'in Hz. Yusuf'a Güzel Elbiseler Giydirek Satmak İçin Köle Pazarına Göttürmesi, Hadikatü's-Süedâ, 1593-4, SK, Fatih 4321, 38b(Turan, 2015, s. 267).



✓ *Hz. Yusuf ile Züleyha'nın Karşılaşması Konulu Minyatür*

Kervancılar tarafından kuyudan çıkartılarak Mısır'da köle pazarında satılan Hz. Yusuf'un Mısır Azizi tarafından satın alındığı belirtilir. "Azizin Züleyha adında genç bir karısının olduğunu ifade eden yayınlarda, bu genç kadının kendisine köle olarak alınan Yusuf peygambere âşık olduğu söylenir(And, 2012, s. 436). "Hz. Yusuf ile Züleyha'nın karşılaşmalarını konu edinen Mahzenü'l-Esrâr yazmasındaki (resim 5) minyatür British Museum'de (1941,0619,0.10) numarasıyla kayıtlıdır. Bu minyatürde olay iç mekânda cereyan eder ve duvarlar farklı motiflerle bezelidir. Arka fonda hareketli bir ceylan figürü ve çeşitli ağaç motifleri görülür. Züleyha sarı ve lacivert bir elbiseyle altın renkli bir taht üzerinde betimlenmiştir. Bir tahtın üzerinde başını yere eğerek yere doğru bakan Züleyha'nın karşısında turuncu ve yeşil bir kıyafetle Hz. Yusuf tasvir edilmiştir. Hz. Yusuf'un başında beyaz bir sarık ve kutsiyetine atfen bir hale bulunmaktadır. Ayakta durup Züleyha'ya doğru bakar. Arka fonda genel olarak Rumiler ve bitkisel motifler görülür. Resimde mavinin tonlarıyla beraber pembe ve yeşil renkler kullanılmıştır.

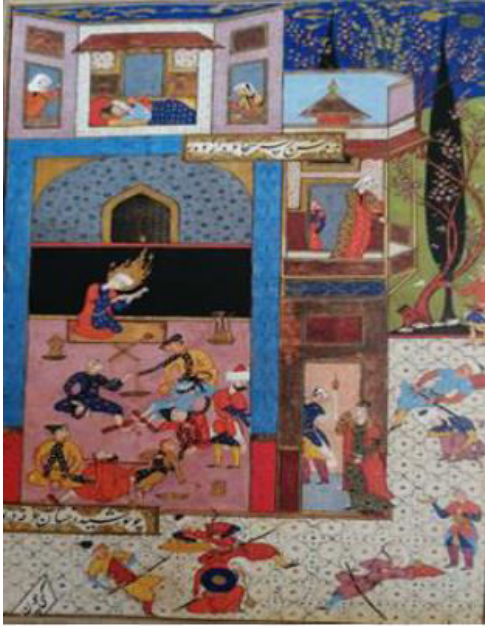


Resim 5 Hz. Yusuf ile Züleyha'nın karşılaşması, Mahzenü'l-Esrâr, Kayıt no:1941,0619,0.10 (Http-4)

✓ *Hz. Yusuf'un Zindana Atılması Konulu Minyatür*

Kutsal kitaplarda Hz. Yusuf'un Züleyha'nın bütün ısrarlarına rağmen boyun eğmediği belirtilir. "Bu durumdan dolayı Züleyha'nın Yusuf peygambere cezalandırmak için zindana attırdığı ifade edilir (Ateş, 1995, s. 1333)." Heft Evreng minyatürü (resim 6) bu konuyla ilişkilidir ve (TSMK H. 1084, y. 149b,)’de kayıtlıdır. Bu tabloda farklı sahneler ele

alınmıştır ve tabloda betimlenen yapının alt kısmında zindan tasvir edilmiştir. Hz. Yusuf başındaki haleyle kırmızı bir entari üstüne turuncu bir elbisesi giymiştir. Ayakta duran zindan görevlisinin yanında zincirle bağlanan yedi figür vardır. Bu figürler bağdaş kurmuş ve uzanır vaziyette resmedilmiştir. Etrafı altın ve fûme rengine boyanan parmaklıklı bir pencere zindanın üst kısmında tasvir edilmiştir. Dış kısmında ise muhafızların yerde uzandığı görülür ve yapının sağ alt kısmında ise iki kadın figürü göze çarpar. Bu kadınlar peygamberi ziyarete gelen Züleyha ve nedimesidir. Nedimenin elinde ise bir meşale tasvir edilmiştir. Yeşil ve turuncu bir libasla betimlenen Züleyha kapının girişinde eliyle eteğini tutmuş içeriye girmeye hazırlanmaktadır. Kapının üst kısmına işlenen balkonda direğe tutunmuş düşünceli bir şekilde betimlenen bir kadın figürü gözlemlenir. Yapı farklı bölümlerden oluşan kompleks bir tarzda yapılmıştır. Konu dikdörtgen bir düzleme aktarılmıştır. Figürler alttan üstte doğru yüzey vurgusu yapacak şekilde sıralanmıştır. Doğa olarak arka fonda farklı ağaç motifleri kullanılmıştır. Fonun üst kısmı kobalt maviye boyanmıştır. Devamında ise altınla boyanıp tamamlanan hareketli bulutlar gözlemlenmektedir. Fondaki yapıda mavi, kahverengi, lila ve pembe renkler kullanılmıştır. Kompozisyon elemanlarından figürlerde ise turuncu, sarı, mavi, yeşil, lacivert ve mor renkler kullanılmıştır.



Resim 6 Züleyha'nın Yusuf'u zindanda ziyaret etmesi, TSMK H. 1084, y. 149b,(Uluç, 2014, s. 418).

✓ *Hz. Yusuf'un Mısır Kralının Rüyasını Yorumlaması Konulu Minyatür*

Kıssanın devamında Yusuf peygamberin zindanda Mısır Kralının hizmetkârlarının rüyalarını yorumladığından bahsedilir. İlerleyen süreçte Mısır Kralının bir rüya gördüğü ve bu rüyanın yorumunu öğrenmek istediği ifade edilir. Mısır Kralının rüyasını Hz. Yusuf'un tabir ettiği söylenir (Ateş, 1995, s. 1335). Bu konunun ele alındığı Walters Sanat Müzesi (Bayan W.808, fol. 124a)'da kayıtlı Heft Evreng (resim 7) minyatürü gözlemlendiğinde; Yusuf peygamberin ve Mısır Kralının bir taht üzerinde oturdukları görülür. Hz. Yusuf burada, turuncu bir elbise ve başındaki beyaz sarığıyla tasvir edilmiştir. Peygamberin başının etrafında büyük bir kısmının silinip tahrip olduğu gözlemlenen bir hale vardır. Yusuf peygamber tahtın üzerinde dizlerinin üstüne çökmüş Mısır Kralına doğru bakmaktadır. Mısır Kralı ise yavruağzı rengine bir elbiseyle Hz. Yusuf'a bakmaktadır. Kralın başında altın rengine bir taç vardır. Fonun sol tarafında bir kilim üzerinde dizlerinin üstüne çökmüş oturan üç figür vardır. Bu figürler farklı jest ve mimiklerle tasvir edilmiştir. Sol alt tarafta ise ellerinde ağaçlarla resmedilen iki figür vardır. Bu figürlerden biri elindeki ağacı omuzuna doğru götürmüş, diğeryse ağacı yere yaslayıp ondan destek alır pozisyonundadır. İki figürde Yusuf peygambere doğru bakmaktadır. Bunların dışında fonun sol üst kısmındaki pencereden Hz. Yusuf'a doğru bakan bir kadın figürü vardır. Olay iç mekânda cereyan etmiştir. Fon mimari ve bitkisel motiflerle bezenmiştir. Arka kısım yeşil, pembe, altın rengi ve mavinin tonlarıyla boyanmıştır. Figürlerde turuncu, yavruağzı, yeşil ve sarı renkler kullanılmıştır.



Resim 7 Yusuf, Mısır Kralının rüyasını açıklar, Heft Evreng, Walters Sanat Müzesi Bayan W.808, fol. 124a (Http-5)

✓ Hz. Yusuf'un Mısır Azizi Olması Konulu Minyatür

Mısır Kralının rüyasını yorumlamasından sonraki süreçte, Yusuf peygambere Mısır Azizliği görevi verilir. Bu görevin Mısır'da firavundan sonraki en yetkili kişiye verildiği söylenir (Öngüt, 1999, s. 297). Buraya aldığımız konuyla ilişkili (resim 8) New York Halk Kütüphanesi, (Spencer Coll. Pers. MS. 46)'da bulunan Kısas'ı-Enbiya minyatüründe, Yusuf peygamber bir taht üzerinde gösterilir. İşlemeli mavi bir elbiseyle tasvir edilen Hz. Yusuf, taht üstünde bacak bacak üstüne atmış, dik bir şekilde karşısındaki insanlara bakarken resmedilmiştir. Yusuf peygamberin başında bir taç etrafında ise oldukça hareketli bir hale vardır. Fonun sağ tarafında Hz. Yusuf'un iki hizmetkârı vardır. Bu hizmetkârlardan biri elinde bulunun şemsiye ile Yusuf peygambere gölgelik yapmaktadır. Fonun alt tarafında ise on tane erkek figürü vardır. Bu figürlerin Yusuf peygamberin kardeşleri olduğu düşünülmektedir. Figürler dizlerinin üzerine çöküp oturur bir vaziyette Yusuf peygambere bir şeyler anlatmaya çalışırken tasvir edilmiştir. Fonun üst kısmında tepenin arkasında Hz. Yusuf'a doğru bakan altı erkek figürü gözlemlenir. Konu dış mekânda ele alınmıştır. Doğa olarak basit bitki motifleri ve ağaç motifi kullanılmıştır. Hz. Yusuf'un sol tarafında olduğu gözlemlenen ağacın altında bir su birikintisi vardır. Su birikintisinin etrafı basit kaya motifleri ile çevrelenmiştir. Resimde kompozisyon elemanları alttan üste doğru sıralanıp yerleştirilmiştir. Konu dikdörtgen bir düzlem üzerine dikey bir şekilde tasarlanmıştır. Doğa olarak fonda yeşil ve lavanta renkleri kullanılmıştır. Fonun üst kısmı altınla boyanarak tamamlanmıştır. Figürlerdeyse mavi, turuncu, sarı, bordo, yeşil ve pembenin tonları kullanılmıştır.



Resim 8 Mısır valisi olan Yusuf, küçük bir tahta oturuyor, Kısas'ı-Enbiya New York Halk Kütüphanesi, Spencer Coll. Pers. MS. 46, (Http-6)

4. SONUÇ

Edebiyata, sanata, şiire ve birçok sanat alanına sirayet eden Yusuf peygamberin yaşadığı hadisenin Ahsenü'l Kassas yani kıssaların en güzeli diye bilinmesi haliyle minyatür sanatçıların da dikkatini çekmiştir. Bu çalışmada Ahsenü'l Kassas'la ilişkilendirilen minyatürler yukarıda bahsedilen eserlerden faydalanılarak çalışmaya dâhil edilmiştir. İbrahimi dinlerde kabul edilen ve içerdiği evrensel mesajlardan kaynaklı geniş bir coğrafyada bilinen ve minyatür alanında da çalışılan bu kıssayla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki müzelerde birçok örneğinin olduğu görülmüştür. Söz konusu minyatürler kompozisyon düzeni açısından değerlendirildiğinde sanatçıların farklı olmalarına rağmen birbirileriyle benzerlikler gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Genellikle dikdörtgen bir fon üzerine dikey bir şekilde yapılan bu çalışmalarda dış mekân unsurları en dikkat çeken özelliklerinden biridir. Bunun yanında çalışmaların tamamında Hz. Yusuf'un başının etrafında, daha öncesinde Hristiyanlık gibi bazı dini motiflerde aziz, azize ve peygamber gibi kutsal kabul edilen kişilerin başlarının etrafında bu kişilerin nurani olduklarını belirtmek için resmedilen, haleler vardır.

Bu çalışmaya dâhil edilen minyatürler incelendiğinde Yusuf kıssasının bazı bölümlerinin minyatür sanatçıları tarafından daha çok ilgiye tabi tutulduğu görülür. Bundan dolayı daha önce de zikredildiği gibi kıssayla ilgili bazı bölümlerin, özellikle kuyu sahnesi, köle pazarı ve Yusuf peygamberin güzelliği karşısında kadınların ellerini kesmesi sahnelerinin, sayıca fazla olarak minyatürlenmesi bu nedenledir.

Bu çalışmada analiz edilen minyatürlerin genelinde kompozisyon düzenlerinde benzeşme olduğu görülür. Söz konusu çalışmalarda doğa ve tabiat tasvir edilirken yeryüzü şekillerinin, ağaçların ve bitkilerin ayrıntılı ve gerçekçi bir anlayışla ele alındığı görülür. Kıssaların en güzeli olarak tabir edilen Yusuf peygamberin hayatının önemli bir bölümünün tasvir edildiği bu eserlerde içeriğin, figürlerin ve detayların ön plana çıkarılarak doğanın arka planda kaldığı gözlemlenmiştir.

KAYNAKÇA

Aslanapa, O. (1993). *Türk sanatı el kitabı*. İstanbul: İnkılap Kitap Evi.

Mahir, B., (2012). *Osmanlı minyatür sanatı*, İstanbul, Kabalcı Yayınları.

Http-1: https://digital.staatsbibliothekberlin.de/werkansicht?PPN=PPN615574084&P_H_YSID=PHYS_0118&DMDID=DMDLOG_0013

Http-2:https://digitalcollections.nypl.org/collections/qisas-al-anbiy-2?format=html&id=qisas-al-anbiy2&per_page=250&page=1#/?tab=about

Http-3: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/451423>

Bağcı,S., Çağman,F. Renda,G., Tanındı,Z., (2012). *Osmanlı resim sanatı*. Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları

Turan, H. (2015). *Fuzûlî'nin hadîktü's-süedâ'ında yer alan minyatürler*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve İslam Sanatları

Anabilim Dalı. Yayınlanmış Doktora Tezi.

Ateş, S. (1995). *Kur'an-ı Kerim tefsiri*, İstanbul: Milliyet Yayınları. Cilt 3.

Kutsal Kitap Yeni Çeviri, (2001). İstanbul: Yeni Yaşam Yayınları.

Barutcu, Z. (2002). *Tevrat, zebûr, incil ve kur'an-ı kerim'deki ortak ayetler*. İstanbul: Üs Yayıncılık.

Renda, G. (1973). *Topkapı sarayı müzesindeki H. 1321 No'lu silsile-name minyatürleri*. Dergi park.

And, M. (2012). *Minyatürlerle osmanlı islam mitologyası*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Turan, H. (2014). *Hz. Yusuf ve Bijen Minyatürlerine 'Kuyu Metaforu' Açısından Bir*

Bakış. On dokuz mayıs üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü islam tarihi ve islam sanatları anabilim dalı. Vakıflar dergisi, 41. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Öngüt, Ö. (1999). *Kıssası enbiya aleyhimüsselam*, İstanbul: Hakikat Yayıncılık

Http4:https://research.britishmuseum.org/research/collectiononline/collectionobject_details.aspx?objectId=231568&page=2&partId=1&peoA=51242-1-7&people=51242

Http-5: <https://www.flickr.com/photos/medmss/5853527250/in/photostream>

Http-6 :https://digitalcollections.nypl.org/items/3c7578f0-edc7-0135-34ef-0099bd5_c4f40



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of
Social, Humanities And
Administrative Sciences
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 53
Year: 2022 JUNE
Pp: 745-758

Arrival
25 April 2022
Published
30 June 2022

Article ID
62665
Article Serial Number
3

DOI NUMBER
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.62665>

How to Cite This Article
Özer, D. Ö., & Üstün, A.
(2022). "Okullarda
Karşılaşılan Öğrenci Disiplin
Problemleri Ve Bunların
Akademik Başarıya Etkilerine
Yönelik", Journal Of Social,
Humanities and
Administrative Sciences,
8(53):745-758



International Journal Of
Social, Humanities And
Administrative Sciences is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.
This journal is an open
access, peer-reviewed
international journal.

Okullarda Karşılaşılan Öğrenci Disiplin Problemleri Ve Bunların Akademik Başarıya Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri¹

Teachers' Opinions On Student Discipline Problems At Schools And Their Effects On
Academic Success

Dilek ÖZTÜRK ÖZER Ahmet ÜSTÜN

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ABD., Amasya, Türkiye
Prof. Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, Türkiye

ÖZET

Disiplin ve eğitim, kelime kökenlerinden uygulama alanlarına kadar birbirlerine yakından bağlı iki kavramdır. Eğitimin olduğu her yerde disiplinin varlığından veya eksikliğinden bahsetmek mümkündür. Bireylerin ailede başlayan eğitim süreci okullarda devam etmektedir. Farklı kültürlerle ait bireyleri bir araya getiren okullar genellikle kalabalık ortamlardır. Öğrenciler arasında çıkması muhtemel problemleri önlemek için onları kendilerini geliştirmeye teşvik ederken başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymalarını sağlayan bazı kural ve düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Okul disiplini olarak tanımlanabilen bu düzenlemeler öğrencilerin kişisel gelişimlerini tamamlarken toplumsal yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştırma amacı gütmektedirler. Okullardaki eğitim süreci boyunca öğrenciler farklı disiplin problemleri yaşamakta ve problemlerin çözümüne yönelik disiplin cezaları almaktadırlar.

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında sık yaşanan disiplin problemleri, uygulanan ceza türleri, disiplin problemlerinin sebepleri, akademik başarı ve disiplin problemleri arasındaki ilişki, disiplin problemlerine dair alınabilecek tedbirler ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan disiplin kuralları hakkındaki öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yapılan bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak mülakat yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış mülakat formudur. Çalışma grubunda 12 öğretmen yer almaktadır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Ortaöğretim Kurumlarında sık yaşanan disiplin problemleri, sebepleri, uygulanan cezalar ve uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ile disiplin problemlerinin akademik başarıyla ilişkisi olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Ortaöğretim, Akademik Başarı

ABSTRACT

Discipline and education are two closely related concepts, from their word origins to their application areas. It is possible to talk about the existence or lack of discipline wherever there is education. The education process of individuals, which starts in the family, continues at schools. Schools that bring together individuals from different cultures are usually crowded environments. In order to prevent possible problems among students, some rules and regulations are needed that encourage them to develop themselves and respect the rights and freedoms of others. These regulations, which can be defined as school discipline, aim to facilitate students' adaptation to social life while completing their personal development. During the education process at schools, students experience different disciplinary problems and therefore receive disciplinary punishments.

In this study, the opinions of teachers about the disciplinary problems that are frequently experienced in secondary education institutions, the types of punishment applied, the causes of disciplinary problems, the relationship between academic success and disciplinary problems, the measures that can be taken regarding disciplinary problems and the disciplinary rules in the Secondary Education Institutions Regulation are included. In this study, which was conducted with the phenomenology design, one of the qualitative research methods, the interview method was used as the data collection method. The data collection tool is a semi-structured interview form. There are 12 teachers in the study group. The data were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the research, it has been revealed that the disciplinary problems that are frequently experienced in Secondary Education Institutions, their causes, the penalties applied, the problems experienced in the implementation process and the disciplinary problems are related to academic success as well.

Keywords: Discipline, Secondary Education, Academic Achievement

1. GİRİŞ

Farklı öğretim programlarının uygulandığı liselerin tamamı ortaöğretim kurumları olarak ifade edilir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 6'ncı maddesine göre ortaokul ya da imam hatip ortaokulları üzerine yatılı veya gündüzlü olarak 4 yıl süreyle eğitim veren kurumlar ortaöğretim kurumlarıdır.

Ortaöğretim Kurumları, öğrencilerin gelişim seviyeleri nedeniyle genellikle 14-18 yaş arasında öğrenim gördükleri okullardır. Ergenlik dönemine denk gelen bu süreçte öğrencilerin kimlik arayışı içinde bulunmaları, otoriteye karşı gelme ve kendi kurallarını belirleme isteği duymaları disiplin problemlerine yol açmaktadır (Akpınar ve Özdaş, 2013).

¹ Aynı isimli seminer çalışmasından makaleye dönüştürülmüştür.

Türkçe anlamı “sıkı düzen” olan disiplin kelimesi dilimize Fransızcadan alınmıştır. Fransızca sözcük ise “talimat vermek; birini izleyen, peşinden giden ve öğrenmek” anlamlarına gelen kelimelerden türemiş olan Latince bir sözcük kökenine dayanmaktadır (Toprakçı, 2017).

Disiplinin amacı bireye içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştıracak, toplum düzenini gerektiğinde kendi çıkarlarının üzerinde tutacağı davranışları kazandırmaktır (Bayraklı, 1994).

Disiplin kelimesi farklı bilim dallarının bakış açısına göre çeşitli şekillerde tanımlanabilmektedir. Kişilerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıracak tedbirler almak sosyolojik açıdan disiplini tanımlarken psikolojik açıdan özdenetimin sağlanması, siyaset açısından mevcut düzeni korumayı ve devam ettirmeyi hedefleyen kuralları belirlemek disiplin olarak tanımlanabilir. Yönetim açısından örgütün ortak davranış kurallarını şekillendirmeyi, eğitim açısından ise amaçlanan eğitimin hedeflerine uygun biçimde devamını sağlayan kuralların oluşturulması disiplin olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017).

Bireylerin hem grup içinde hem de bireysel olarak hedefledikleri eğitim amaçlarına ulaşabilmeleri için davranışlarını kontrol altında tutabilmeleri disiplin ile mümkün olabilir. Okullarda öğrencilerin disiplinli davranışları elbette askeri nizamda tavır ve davranışlar sergilemeleri anlamına gelmemelidir. Çünkü, eğitimin amacı kalıcı davranışlar kazandırmaktır. Korku merkezli bir disiplin anlayışı öğrencilerin yalnızca otoritenin yanında iken istenen davranışları göstermesine sebep olabilir. Bu sebeple, öğrencileri incitmeyen, özsayıgılarını zedelemeyen sevgi ve saygı temelli disiplin yaklaşımları öğrenciler üzerinde etkilidir (Halis, 2001).

Çevresindeki bireyler tarafından engelleyici davranışlara maruz bırakılan kişilerin haklarını korumayı amaçlayan disiplin, bir toplumdaki tüm bireylerin birbirlerine karşı saygılı ve özenli davranmasını hedeflemektedir (Celep, 2002).

Bireyin kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerini düzenleyen hem bireysel hem toplumsal hak ve özgürlükleri koruyan ilkeler, değerler ve kurallar bütününden oluşan disiplin, sevgi ve güven içeren olumlu bir temel üzerinde inşa edilmelidir (Arıcak, 2004).

Okul disiplini ise eğitimin genel amaçlarına erişmek için içinde bulunulan öğretim seviyesinin özel amaçlarına ulaşmak üzere birlikte olan okul paydaşlarının, belirlenen ortak kurallara uymasınıdır. Okul disiplininin uygulayıcısı ve denetleyicisi okul müdürüdür (Toprakçı, 2017).

Disiplin, okullarda istendik davranışları, belirlenen ilke ve kuralları öğrencilere öğretmek; öğrencilerin bu sürece uygun davranışlarda bulunup bulunmadıklarını gözlemlemek; olumlu davranışlar sergileyenleri ödüllendirirken olumsuz davranışlarda bulunan öğrencilere yaptırım uygulamaktır. Disiplin yalnızca cezalandırma veya yaptırım süreci değil aynı zamanda öğrencilerin ödüllendirilme durumunu da içeren bir süreçtir (Halis, 2001).

Okul disiplin kuralları, bu amaçları temel alarak uygulanmaktadır. Kant’a göre insan eğitim sayesinde önce disipline maruz bırakılmalıdır ki insanlığa zarar vermesine sebep olabilecek itaatsizliği ve kural tanımazlığı dizginlenebilsin (Kaya, 2020).

Bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilen disiplin, öğrencilerin okula başladıkları andan itibaren sosyalleşme süreçleri boyunca edinecekleri farklı toplumsal kimliklere hazırlanmalarını ve gelişim seviyelerine göre özdenetimlerini kazanmalarını amaçlamaktadır. Bu sebeple, disiplin uyulması gereken kuralları içermekle birlikte amaçlanan etkinlikleri, çevreye uyum sağlamayı ve sosyal bir varlık olan insanın birlikte çalışma alışkanlığı edinmesini, bunları yaparken de kendisini kontrol edebilmesini içinde barındıran bir kavramdır. Disiplin, öğrencilere çevresindeki bireylerin hak ve özgürlüklerine saygı duyarak çalışmayı, yaşamayı ve kendilerini değerlendirme yetisini kazandırmayı amaçlamaktadır (Halis, 2001).

Kültürel ve toplumsal değerlerin kişilere aktarılmasında ailelerinden sonra en etkili kurum okuldur. Okullar, bireylerin ahlaklı, karakterli, çevresiyle uyumlu iyi vatandaşlar olmasını amaçlarken araştıran ve sorgulayan bireylere dönüşmelerini de beklemektedir. Okulun bu işlevleri gerçekleştirmesi etkili bir disiplin sistemi ve anlayışı ile mümkündür (Kabaklı Çimen ve Karaboğa, 2015).

Öğrencilerin ilgisini cezbeden, yeteneklerine uygun bir eğitim programı; ortaya çıkması olası sorunları önceden fark ederek gerekli önlemleri alabilen iyi bir rehberlik servisi; okul çalışanlarına ve öğrencilere destek veren etkili bir okul-veli ilişkisi; öğrencilerin rahat hareket etmesini sağlayan okul binası, uygun renklerde boyanmış ve ışık alan sınıflar, sportif aktivitelerin düzenlenebileceği okul bahçesi bir okulda disiplini sağlamayı kolaylaştıran etkenlerden bazılarıdır (Halis, 2001).

Okulda disiplin sağlanmasında etkili olan değerlendirme sistemi, sınıf geçme sistemi, ders geçme sistemi gibi alt sistemler mevcuttur (Halis, 2001). Bu sistemlerin işleyiş biçimi ve kuralları yönetmeliklerle belirlenmektedir. Okullarda ortaya çıkan disiplin problemleri öğrencilerin gelişim seviyelerine göre farklılık göstermektedir. Bu

sebeple, disiplin kuralları ve yaptırımlarında da farklılık mevcuttur. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim Kurumları ve Ortaöğretim Kurumları disiplin kuralları farklı yönetmeliklerde yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada MEB'e bağlı Ortaöğretim Kurumlarında karşılaşılan disiplin problemleri ve bu problemlerin akademik başarıya etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin alınması, bu görüşler ışığında problemlerin ortaya çıkma sebeplerinin tespit edilmesi ve sorunlara sebep olan durumların en aza indirilmesi için öneriler sunmak amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında sıklıkla yaşanan disiplin problemleri nelerdir?
- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında disiplin problemlerinin ortaya çıkma sebepleri nelerdir?
- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında en fazla uygulanan disiplin ceza türleri nelerdir?
- ✓ Öğrencilere verilen disiplin cezalarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- ✓ Yönetmelikle belirlenen disiplin cezalarının öğrencileri istenmeyen davranıştan caydırıcı etkisi nasıldır?
- ✓ Akademik başarı yüksek okullarda disiplin problemleri yaşanma sıklığı nedir?
- ✓ Disiplin cezası alan öğrencilerin akademik başarıları nasıldır?
- ✓ Öğrencilerin akademik başarılarında ceza sonrasında değişim gözleniyor mu?
- ✓ Disiplin problemleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörler nelerdir?
- ✓ Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan disiplin kuralları ile ilgili öğretmen önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Okullarda yaşanan disiplin problemleri, öğrencilerin yaşamlarının belirli bir zamanında bulunabilecekleri örgün eğitim sürecini verimsiz geçirmelerine sebep olabilmektedir. Özellikle Covid-19 salgın sürecini okuldan uzak geçirdikten sonra yeniden okul ortamında bulunan öğrencilerin, okul ve disiplin kurallarına uyum konusunda zorluk yaşadıkları öğretmenler tarafından gözlemlenmektedir. Bu çalışmanın, Ortaöğretim Kurumlarındaki öğrencilerin disiplin problemleri yaşama sebeplerini, problemlerin akademik başarılarına etkilerini ve alınması gereken önlemleri öğretmenlerin bakış açısıyla ortaya koyan güncel bir çalışma olması sebebiyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin onuncu kısım üçüncü bölümünde yer alan disiplin cezalarının türü, uygulanma sıklığı, işlevselliği hakkında; disiplin problemleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki bağlantıya ilişkin olarak disiplin problemlerini önlemeye yönelik tedbirler hakkında yalnızca öğretmen görüşleri incelenmiştir. Yönetici, veli ve öğrenci görüşlerini içeren farklı çalışmaların alana katkı sağlaması mümkündür. Ayrıca, disiplin problemlerinin her öğretim seviyesinde değişim göstermesinden dolayı İlköğretim Kurumlarında karşılaşılan disiplin problemleri ve akademik başarıya etkilerine yönelik yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerini içeren çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımı

MEB'e bağlı Ortaöğretim Kurumlarında karşılaşılan disiplin problemlerine, nedenlerine, önlemek için alınabilecek tedbirlere ve bu problemlerin akademik başarıya etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmada Samsun ilinde çalışmakta olan 12 öğretmenle görüşülmüştür. Katılımcıların, yarı yapılandırılmış mülakat formunda yer alan ve araştırmacı tarafından kendilerine yöneltilen sorulara samimi ve objektif cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmada Ortaöğretim Kurumlarında karşılaşılan disiplin problemleri, nedenleri, uygulanan cezalar hakkında öğretmen görüşleri alınırken 2013 yılında yayımlanan MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan disiplin kuralları esas alınmıştır.

2.1. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

Resmî Gazete'de 07.09.2013 tarihinde yayımlanan MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin onuncu kısmında "Öğrenci Davranışları, Ödül ve Disipline İlişkin Hükümler" yer almaktadır. Bu kısımda toplam on bir bölüm bulunmaktadır. (MEB, 2013):

Birinci bölümde öğrencilerden beklenen davranışlara yer verilmektedir. Eğitim öğretim yılı başında veya okula başladıkları ilk hafta öğrencilerin ve velilerin öğrencilerden beklenen davranışlar konusunda okul yönetimi tarafından okul- öğrenci- veli sözleşmesi aracılığıyla bildirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, okul yönetimi öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları göstermemesi ve kurallara uymaması durumunda karşılaşılabilecekleri

yaptırımlar hakkında öğrencileri ve velileri bilgilendirmelidir. Kınama cezasından daha hafif yaptırım gerektiren davranışlarda bulunan öğrenciler sözlü veya yazılı olarak uyarılırlar.

Öğrencilerin maruz kalabilecekleri çeşitli olumsuz davranışlardan korunmaları hakkındaki maddeler öğrencilerin korunması başlığı altında bu bölümde yer almaktadır. Ayrıca, olumsuz eylem ve davranışlarının suça dönüşmesini engellemek amacıyla öğrencilerin kişilik ve onurunu incitmeden okul ve eklentilerinde arama yapılmasını uygun gören hususlar bu bölümde yer almaktadır.

İkinci bölüm öğrencilerin olumlu örnek teşkil edecek davranışlarının ve başarılarının ödüllendirilmesi ile ilgili hususlara yer vermektedir. Olumlu davranışların niteliklerine göre öğrencilerin teşekkür, takdir, onur ve üstün başarı belgeleri ile ödüllendirilmesine ilişkin maddeler bu bölümde bulunmaktadır. Ödüllendirme kriterleri ve ödül verilirken göz önünde bulundurulması gereken kriterler bu bölümde mevcuttur.

Üçüncü bölüm, bu çalışmanın temelini oluşturan disiplin problemlerinin var olması durumunda uygulanacak cezaların ve her bir ceza türünün uygulanmasını gerektiren davranışların yer aldığı bölümdür. Disiplin cezası gerektiren eylem ve davranışlarının niteliklerine göre öğrencilere uygulanabilen ceza türleri şöyledir:

- ✓ Kınama,
- ✓ Okuldan kısa süreli uzaklaştırma,
- ✓ Okul değiştirme,
- ✓ Örgün eğitim dışına çıkarma.

Yaşanan disiplin problemleri sonucunda uygulanmasına karar verilen cezalardan, kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası okul müdürünün; okul değiştirme cezası, ilçe öğrenci disiplin kurulunun, örgün eğitim dışına çıkarma cezası ise il öğrenci disiplin kurulunun onayına sunulur.

2.2. İlgili Araştırmalar

Ortaöğretim Kurumlarında yaşanan disiplin problemleri ile ilgili çeşitli çalışmalar literatürde mevcuttur. Nelson (2002), Doğu Tenessa'daki yirmi okulda yaptığı araştırma sonucunda disiplinli bir ortam oluşturulmadığı sürece öğretmenler ve öğrenciler için verimli bir eğitim öğretim gerçekleşmediğini belirterek disiplin ve akademik başarı arasındaki bağlantıyı vurgulamıştır.

Güçlü (2004) Kayseri ilindeki ortaöğretim öğrencileri üzerindeki çalışması sonucunda öğrencilerin disiplin problemleri yaşamaları konusunda sınıf seviyelerinin, cinsiyetlerinin, akademik başarılarının, ailelerinin ekonomik ve eğitim durumlarının, büyüdüleri çevrenin önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Akpınar ve Özdaş (2013) Diyarbakır ilindeki sekiz ortaöğretim kurumunun disiplin kayıtlarını incelemek suretiyle yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin bulundukları çevrenin sosyo-ekonomik durumunun, öğrencilerin gelişimsel döneminin ve öğretmenler ile yönetici tavırlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Kabaklı Çimen ve Karaboğa (2015), okullarda disiplin problemlerine sebep olan olayların öğrencinin kendisinden, içinde büyüdüğü aile ortamından, ailesinin ekonomik imkânlarından, okulun bulunduğu konumdan ve kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Vestine (2017), Ruanda'da bulunan bir lisede yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin okul disiplin kurallarına uymaları ile akademik başarı seviyeleri arasında pozitif bir orantı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kaçar (2018), çocuğun disiplin sorunları yaşamasının temelinde aile ortamının, aile içi iletişimin, ailesinden aldığı eğitimin ve ailedeki disiplin anlayışının etkili olduğunu belirtmiştir.

Tekke vd. (2018), yaptıkları çalışmada öğrencilere ceza verilirken bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini, cezaların etkisinin öğrenciden öğrenciye göre değişim gösterdiğini, davranış problemi olan öğrencilerde cezanın yararlı olmadığını ve öğrencilerin cezaya neden maruz bırakıldığı konusunda net bir biçimde bilgilendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Karadağlı (2020), Türkiye'de bulunan tanınmış liselerin akademik ve sosyal başarılarının temelinde disiplin problemlerinin az yaşanmasının, eğitim öğretim ortamının huzurlu olmasının ve geçmişten bugüne kadar devam eden okul kültürünün etkili olduğunu belirtmiştir.

Innocent ve Andala (2021), yaptıkları çalışma sonucunda lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili olan faktörler arasında derse düzenli katılmanın yanı sıra disiplin kurallarına uymanın da bulunduğunu belirterek akademik başarı ve disiplin arasındaki bağlantıyı ortaya koymuşlardır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Ortaöğretim kurumlarında son zamanlarda sıklıkla yaşanan disiplin sorunlarını tespit etmek, bu sorunların nedenlerini ve nasıl önlenebileceğini ortaya koymak; disiplin sorunları ve akademik başarı arasındaki bağlantıyı öğretmenlerin bakış açılarıyla ortaya çıkarmak ve disiplin kurallarının istenmeyen davranış üzerindeki caydırıcılığı hakkında öğretmen görüşlerini sunmak amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde esas amaç, araştırma konusu ile ilgili gerçekçi ve betimsel bir sunumu okuyucuya paylaşmaktır. Bu sebeple ulaşılan veriler, konu ile ilgili detaylı ve derinlemesine bilgi içermelidir. Çünkü verilerin detaylar içeren biçimde sunulması, araştırmanın sonunda elde edilen sonuçların geçerlik ve güvenilirliği hakkında önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırma yöntemleri, kişilerin önem verdiği şeyleri, belirlenen konu hakkındaki bilgilerini, düşüncelerini ve hislerini ortaya çıkararak tecrübelerine yükledikleri anlamların bireysel ve kültürel biçimde ifade edilmesini sağlayan yöntemlerdir (Patton, 2002/2018).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden odak noktası bireylerin deneyim ve problemleri ile ilgili ortak sorunlar olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Tamamlayıcı bir araştırma yaklaşımı olan fenomenolojide bireylerin deneyimledikleri durumların yapısı ve esasları, olguların doğasını ve önemini anlamak için tanımlanmaktadır. Katılımcıların taraflı biçimde aktardıkları deneyimler araştırmacı tarafından objektif biçimde değerlendirilmektedir (Şata, 2020). Bu araştırma, öğretmenlerin Ortaöğretim Kurumlarında çalıştıkları süreçte karşılaştıkları disiplin problemlerini, bu problemlerin nedenlerini, alınabilecek tedbirleri ve disiplin problemleri yaşayan öğrencilerin akademik başarıları hakkındaki öğretmen görüşlerini içeren fenomenolojik bir çalışmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Fenomenoloji araştırmalarında yararlanılan bilgi kaynakları, araştırmaya konu olan olguyu tecrübe etmiş ve bu tecrübeyi paylaşabilen, dışa aktarabilen bireyler ya da gruplardır. Çalışmaların örneklemini bu kişiler veya gruplar oluşturmaktadır. Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacılar, hakkında bilgi edinmek istedikleri olgunun kapsamına uygun örneklem seçmelidir. Örneklem seçiminde esas olan daha fazla örneklemin temsil edilmesi değil, araştırma konusu ile ilgili detaylı bilgiyi sağlayabilecek birey veya grupların seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde esas amaç, araştırmacı tarafından veya ölçüt listesi kullanılarak önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların üzerinde durulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma grubunda 7 kadın, 5 erkek olmak üzere toplam 12 öğretmen yer almaktadır. Katılımcı öğretmenler en az 10 kıdem yılına sahip ve en az 2 farklı kurumda çalışmış olma ölçütüne göre seçilmişlerdir. Katılımcıların, araştırma konusu hakkında ayrıntılı gözlem yapabilmeye fırsatı bulmuş, farklı deneyimler yaşamış olmaları beklentisiyle en az 10 kıdem yılı çalışma ölçütü ve farklı kurumlarda farklı disiplin sorunlarıyla karşılaşmış olma durumlarının araştırma konusunda etkisi olması sebebiyle en az 2 farklı okulda çalışmış olma ölçütü belirlenmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Tablosu

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem Yılı	Çalıştığı Kurum Sayısı	Unvan
K1	Kadın	36-45	16-20	4	Öğretmen
K2	Kadın	25-35	10-15	4	Öğretmen
K3	Kadın	36-45	10-15	5	Öğretmen
K4	Kadın	36-45	16-20	5	Öğretmen
K5	Kadın	46-55	21-25	10	Öğretmen
K6	Kadın	36-45	16-20	9	Öğretmen
K7	Kadın	25-35	10-15	5	Öğretmen
K8	Erkek	56-60	26-35	6	Öğretmen
K9	Erkek	46-55	26-35	10	Öğretmen
K10	Erkek	36-45	16-20	7	Öğretmen
K11	Erkek	56-60	26-35	5	Öğretmen
K12	Erkek	36-45	10-15	10	Öğretmen

Tabloda görüldüğü üzere 7’si kadın, 5’i erkek olmak üzere toplam 12 katılımcı mevcuttur. 25-35 yaş aralığında 2, 36-45 yaş aralığında 6, 46-55 yaş aralığında 2, 56-60 yaş aralığında 2 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların, 4’ü 10-15 arası kıdem yılına, 4’ü 16-20 kıdem yılına, 1 tanesi 21-25 kıdem yılına, 3 tanesi ise 26-35 kıdem yılına sahiptir. Katılımcıların 2’si 4 farklı kurumda, 4’ü 5 farklı kurumda, 1 tanesi 6 farklı kurumda, 1 tanesi 7 farklı kurumda, 1 tanesi 9 ve 3 tanesi de 10 farklı kurumda çalışmışlardır.

Araştırma raporunda katılımcıların kimliklerini ortaya çıkaracak herhangi bir bilgiye yer verilmemiş ve katılımcılar K1, K2, K3, vb. şekilde kodlanmışlardır. Katılımcı ifadelerinden bazılarına alıntılar biçiminde destekleyici kanıtlar olarak bulgular kısmında yer verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre görüşme yöntemi, bireylerin bazen birbirlerini duymadığı, mesajların yanlış anlaşıldığı, derinliğin bulunmadığı sıradan konuşmalardan farklıdır. Nitelikli bir görüşmede dinlememe veya önyargılı dinleme gibi günlük iletişim sürecinde ortaya çıkan hatalara yer verilmez. Görüşme, araştırma konusu hakkında detaylı bilgi sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve vd., 2021). Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar, yarı yapılandırılmış mülakat formunda yer alan soruları görüşme öncesinde hazırlar ancak, görüşme esnasında soru ekleme veya soru çıkarma esnekliğine sahiptirler. Görüşme esnasında soruların sıralamasını değiştirebilir ya da soruları katılımcıya tekrar sorarak cevapları açık ve net hale getirme fırsatı sunabilirler (Çepni, 2012).

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu demografik sorular ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sorular aşağıdaki şekildedir:

Demografik sorular;

- ✓ Yaşınız kaçtır?
- ✓ Cinsiyetiniz nedir?
- ✓ Mesleki kıdem yılınız kaçtır?
- ✓ Meslek hayatınız boyunca kaç farklı okulda çalıştınız?

Araştırma soruları;

- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında sıklıkla yaşanan disiplin problemleri nelerdir?
- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında disiplin problemlerinin ortaya çıkma sebepleri nelerdir?
- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında en fazla uygulanan disiplin ceza türleri nelerdir?
- ✓ Öğrencilere verilen disiplin cezalarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- ✓ Yönetmelikle belirlenen disiplin cezalarının öğrencileri istenmeyen davranıştan caydırıcı etkisi nasıldır?
- ✓ Akademik başarı yüksek okullarda disiplin problemleri yaşanma sıklığı nedir?
- ✓ Disiplin cezası alan öğrencilerin akademik başarıları nasıldır?
- ✓ Öğrencilerin akademik başarılarında ceza sonrasında değişim gözleniyor mu?
- ✓ Disiplin problemleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörler nelerdir?
- ✓ Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan disiplin kuralları hakkında önerileriniz nelerdir?

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu süreçte araştırmacı, katılımcılarla kendilerine uygun olan gün ve saatte belirlenen yerlerde buluşmuştur. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve istedikleri an görüşmeyi sona erdirebilecekleri katılımcılara bildirildi. Katılımcıların yapacağı paylaşımların akademik çalışmalar dışında kullanılmayacağı ve gizli kalacağı belirtildi. Görüşme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve görüşmenin akışı doğrultusunda ek sorular katılımcılara soruldu. Araştırmacı, katılımcı cevaplarını onların ifadeleriyle yazdı. Görüşme sonunda katılımcıların cevapları kendilerine okundu ve katılımcılar tarafından teyit edildi. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürdü.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmacı, katılımcıların cevaplarını analiz ederken betimsel analiz yöntemini kullanmıştır. Betimsel analiz yönteminde oluşturulan tematik çerçeveye göre veriler işlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır. Betimsel analizin amacı, ulaşılan bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunulmasıdır. Sistematik ve net bir biçimde betimlenen verilerin neden sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlar yazılırken katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntı yapılarak sonuçlar desteklenir (Çepni, 2012).

4. BULGULAR

4.1. Ortaöğretim Kurumlarında Sıklıkla Yaşanan Disiplin Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcılar, Ortaöğretim Kurumlarında sıklıkla yaşanan disiplin problemlerine ilişkin Tablo 2'de belirtilen temalara yoğunlaşmışlardır.

Tablo 2. Ortaöğretim Kurumlarında Sıklıkla Yaşanan Disiplin Problemleri

Tema	Frekans / f	Yüzde %
Sigara Kullanımı	11	92
Kavga Etmek	9	75
Akran Zorbalığı	7	58
Kılık-kıyafet Kuralına Uymamak	3	40
Öğretmene Saygısızlık	2	17

Derste Akıllı Cep Telefonu Bulundurmak-Kullanmak	1	8
Okul Araç Gereçlerine Zarar Vermek	1	8
Küfür-Hakaret İçeren Konuşmalar	1	8
Dersin İşleyişine Engel Olmak	1	8

En sık yaşanan disiplin problemlerinin sigara kullanımı, kavga etmek ve akran zorbalığı olduğu görülmektedir. Katılımcılar bu fikirlerini şöyle ifade etmişlerdir:

K1- “Öğrenciler birbirlerine karşı aşırı tahammülsüzler. Ergenlik döneminde olmalarından veya kendilerini kanıtlama çabaları buna sebep olabilir. Kavga etmeleri için birbirlerine bakmaları bile yeterli olabiliyor bazen.”

K3- “Kız arkadaşları ya da erkek arkadaşları varsa birbirlerini kışkırdıkları için kavga edebilirler.”

K5- “Kendilerinden güçsüz olduğunu düşündükleri arkadaşlarına karşı acımasız davranabiliyorlar. Sözlü ya da fiziksel zorbalık yapıyorlar.”

K6- “Teneffüs saatlerinde tuvaletlerde ya da yangın merdivenleri boşluğunda sıklıkla karşılaştığımız bir sorun, sigara içmeleri.”

K7- “Öğle arasında sadece dışarı çıkmak için izin kartı olan öğrenciler okul dışına çıkabiliyor. Çıkamayanlar okul sınırları içinde yasak olmasına rağmen sigara içiyorlar.”

K8- “Sigara kullanımı lise çağındaki öğrencilerde maalesef çok fazla ve okulda da bundan vazgeçmiyorlar. Nöbet esnasında en çok yoran sorun bu oluyor.”

4.2. Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Problemlerinin Ortaya Çıkma Sebeplerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara göre sık yaşanan disiplin problemlerinin ortaya çıkma sebepleri Tablo 3’de sunulduğu şekildedir.

Tablo 3. Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Problemlerinin Ortaya Çıkma Sebepleri

Tema	Frekans / f	Yüzde / %
Okulun Bulunduğu Çevre	8	67
Öğrencilerin Aile Ortamı	7	58
Öğrencilerdeki Amaçsızlık	4	33
Sigara Bağımlılığı	3	25
Öğrencilerin Akademik Başarısı	3	25
Öğrencilerin Gelişim Dönemleri	2	17
Öğrencilerin Okulu Benimsememeleri	2	17
Sosyal Medyanın Hatalı Kullanımı	2	17
Disiplin Kurallarının Caydırıcı Olmaması	2	17
Öğretmenlerdeki Tükenmişlik / Yorgunluk Hissi	1	8

Katılımcı görüşlerine göre disiplin problemlerinin sık yaşanma sebepleri çeşitlilik göstermektedir. Okulun bulunduğu çevre, öğrencilerin yetiştikleri ve yaşadıkları aile ortamı ve öğrencilerin geleceğe dair amaçlarının olmaması disiplin problemlerinin ana sebepleri olarak görülmektedir. Bunlarla birlikte öğrencilerin akademik başarılarının az olması, sosyal medyayı yanlış kullanmaları, sigara bağımlılığı ve öğrencilerin ortaöğretim kurumlarında bulundukları gelişimsel dönemin de disiplin sorunlarının yaşanma sebepleri arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların görüşlerini ifade şekilleri şöyledir:

K2- “Öğrenci ailesinden şiddeti öğrenmiş olarak okula geliyor. Aynı şeyleri okulda da yapıyor.”

K3- “Sosyal medyada birbirlerini rahatsız edecek mesajlar atıp, okulda bunu kavgaya dönüştürebiliyorlar.”

K10- “Çocuk kendisini değersiz hissediyor. Ailesinde şiddete tanık olmuş, kavga etmek normal geliyor.”

K12- “Ceza türleri yanlış, öğrenci için yeteri kadar caydırıcı değil. Çocuk aldığı disiplin cezasını övünerek anlatıyor. Şiddeti normalleştirmişler kendi aralarında.”

4.3. Ortaöğretim Kurumlarında Sıklıkla Uygulanan Disiplin Ceza Türlerine İlişkin Bulgular

Katılımcı görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarında sıklıkla uygulanan disiplin ceza türleri Tablo 4’te yer verildiği şekildedir:

Tablo 4. Ortaöğretim Kurumlarında Sıklıkla Uygulanan Disiplin Cezaları

Tema	Frekans / f	Yüzde / %
Kınama	10	83
Okuldan Kısa Süreli Uzaklaştırma	7	58
Uyarı	5	42
Okul Değiştirme	1	8

Katılımcı görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarında en sık verilen ceza türleri kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma ve uyarı cezaları iken en az verilen ceza okul değiştirme cezası olarak görülmektedir. Disiplin cezaları arasında Yönetmelik'te yer alan başka bir ceza türü olan örgün eğitim dışına çıkarma cezası ise katılımcı görüşleri arasında dahi yer almamıştır. Katılımcıların en sık uygulanan ceza türlerine yönelik ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

K4- “Disiplin kuruluna sevk etmeden önce sözlü olarak birkaç kez uyarıyorum sorun yaşadığım öğrencileri.”

K9- “Uyarı, kısa süreli uzaklaştırma ve okul değiştirme cezaları.”

K11- “Kınama ve kısa süreli uzaklaştırma en çok verilen cezalar.”

4.4. Öğrencilere Verilen Disiplin Cezalarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Disiplin Kurulu'nun öğrencinin istenmeyen davranışı sonucunda uygulanması gereken disiplin cezasına karar vermesinin ardından bazı sorunlar yaşanabildiğini belirten katılımcılar bu sorunlar hakkında görüşlerini paylaşmışlardır. Disiplin cezalarını uygularken yaşanan sorunlara dair katılımcı görüşleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilere Verilen Disiplin Cezalarının Uygulanması Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Tema	Frekans / f	Yüzde / %
Veli Tepkileri	5	42
İstenmeyen Davranış ve Cezanın Sıradan Karşılanması	6	50
Cezaların İlçe veya İl Kurullarınca Onaylanmaması	3	25
Süreç ve Uygulamanın Zaman Alması	3	25
Öğretmen ve İdarecilerin Ortak Tavır Sergilememesi	1	8

Katılımcılar, cezaların uygulanması sürecinde öğrencilerin kendilerine verilen cezayı önemsemediklerini, sıradan karşıladıklarını; velilerin ceza tebliği sırasında istenmeyen davranışı olağan karşıladıklarını ve cezaya tepki gösterdiklerini, olay çıkardıklarını belirttiler. Cezaya karar verilmesi ve cezanın öğrenciye tebliğ edilme sürecinde geçen zamanın uzun olması sebebiyle cezanın öğrencinin istenmeyen davranışı üzerindeki etkisinin azalması ve öğretmen ve idarecilerin ceza alan öğrenciye ortak tavır sergilememesi cezaların uygulanma sürecine dair katılımcılar tarafından sorun olarak ortaya koyulan diğer görüşlerdir. Katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

K7- “Çocuk disiplin cezası gerektiren davranışı yaptıktan sonra dilekçeyle bu durumun bildirilmesi, dilekçenin işleme konması, ceza verilmesi, cezanın tebliği ve uygulanması derken çocuğun davranışı yapmasının üzerinden yaklaşık 10 gün geçiyor ve cezanın etkisi kalmıyor. Süreç uzun.”

K9- “Okul değiştirme cezalarında sıkıntı yaşanıyor. Çocuğun gidebileceği aynı programda başka okul yoksa çocuğa uzak olmasından dolayı başka okula gönderilmesi onaylanmıyor. Özellikle örgün eğitim dışına çıkarma cezası pek uygulanmıyor. Çocuk sistem dışına çıkarılırsa kaybedilir düşüncesi var. Bu yüzden bu cezalar genellikle İlçe veya İl öğrenci disiplin kurullarından geri dönüyor.”

K10- “Veli, öğrencinin davranışını normal karşılıyor. Örneğin, ‘çocuk okulda sigara kullanmış, adam mı vurmuş hocam, bunun neyine ceza veriliyor?’ gibi tepkiler veriyorlar.”

4.5. Yönetmelikle Belirlenen Disiplin Cezalarının Öğrencileri İstenmeyen Davranıştan Caydırıcı Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların disiplin cezalarının istenmeyen davranış üzerindeki caydırıcı etkisine dair görüşleri Tablo 6'da sunulduğu biçimdedir.

Tablo 6. Disiplin Cezalarının İstenmeyen Davranış Üzerindeki Caydırıcı Etkisi

Tema	Frekans / f	Yüzde / %
Kısmen Etkilidir	7	58
Caydırıcı Etkisi Yoktur	4	33
Caydırıcı Etkisi Vardır	1	8

Katılımcılardan bir tanesi disiplin cezalarının istenmeyen davranış üzerindeki caydırıcı etkisine inandığını belirtirken çoğu katılımcı cezaların kısmen caydırıcı olduğunu ve 4 katılımcı da caydırıcı etkisinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

K5- “Ceza almayı alışkanlık haline getirmiş öğrenciler için caydırıcılık söz konusu değil ama ilk kez ceza almış olan öğrenciler üzerinde caydırıcılıktan bahsedilebilir.”

K6- “Üst sınıflardaki öğrenciler için cezalar caydırıcılığını yitirmiş durumda. Çocuk alışmış, önemsemiyor. Alt sınıflardaki öğrenciler cezadan çekiniyor, önemsiyor.”

K12- “Uyarı ve kınama cezaları caydırıcı da değil etkili de.”

4.6. Akademik Başarısı Yüksek Okullarda Disiplin Problemleri Yaşanma Sıklığına İlişkin Bulgular

Akademik başarısı yüksek olan okullarda disiplin problemlerinin yaşanma sıklığına dair katılımcı görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir. Katılımcılara göre akademik başarı ve disiplin problemleri yaşanma sıklığı birbirleriyle bağlantılıdır.

Tablo 7. Akademik Başarısı Yüksek Okullarda Disiplin Problemleri Yaşanma Sıklığı

Tema	Frekans / f	Yüzde / %
Nadiren	12	100
Sıklıkla	0	0

Katılımcıların tamamı akademik başarısı yüksek olan okullarda öğrencilerin disiplin problemleri yaşama sıklığını nadiren olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

K1- “Başarılı okul daha az disiplin sorunu yaşar.”

K2- “Başarılı okullarda disiplin sorunları neredeyse hiç yoktur çünkü öğrencilerin amaçları vardır.”

K3- “Okul başarısı az ise disiplin sorunu çoktur.”

K8- “Başarı varsa problem az olur.”

4.7. Disiplin Cezası Alan Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara disiplin cezası alan öğrencilerin akademik başarılarına dair fikirleri sorulduğunda elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulduğu gibidir. Katılımcıların tamamı, disiplin problemi yaşayan ve ceza alan öğrencilerin akademik başarısının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 8. Disiplin Cezası Alan Öğrencilerin Akademik Başarıları

Tema	Frekans / f	Yüzde / %
Düşük Başarı	12	100
Yüksek Başarı	0	0

Disiplin cezası alan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğuna dair katılımcı ifadeleri aşağıda sunulduğu gibidir:

K3- “Disiplin suçu işleyen öğrencinin derslerle ilgisi olmuyor genelde. Başarısı da yüksek olmuyor.”

K11- “Ceza alan öğrencilerin akademik başarıları da genelde düşük oluyor.”

K12- “Öğrencinin amacı yok, ailesi takip etmiyor. Ceza alan öğrenciler de durum bu olduğu için başarı da düşük oluyor.”

4.8. Öğrencilerin Akademik Başarılarının Ceza Sonrasındaki Değişime İlişkin Bulgular

Katılımcılara göre akademik başarı öğrencilerin disiplin cezası almasından sonra kısmen etkilenebiliyor ya da hiç değişmiyor. Öğrencilerin disiplin cezası alması sonrasında akademik başarılarında değişim gözlenip gözlenmediğine dair katılımcı görüşlerine Tablo 9’de yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Akademik Başarılarının Ceza Sonrasındaki Değişimi

Tema	Frekans / f	Yüzde / %
Değişim Yoktur	5	42
Kısmen Olabilir	4	33
Değişim Vardır	3	25

Katılımcılar, disiplin cezası sonrasında öğrencilerin akademik başarılarındaki değişime dair görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmişlerdir:

K1- “Akademik başarıda değişim olmaz çünkü zaten başarılı öğrenciler disiplin suçu işlemez.”

K2- “Değişim yoktur veya cezadan cezaya ya da disiplin suçuna göre değişir. Örneğin, kılık kıyafetle ilgili ceza almışsa bu akademik başarısına bağlanmayabilir. Ama kavga ile ilgili cezalarda başarı genelde aynı kalır ya da daha da düşer.”

K5- “İlk kez ceza almışsa öğrenci başarısı artabilir.”

K11- “Başarıda artış olmaz ama ceza sonrasında derslerden kopabilir ve başarıda düşme olabilir.”

4.9. Disiplin Problemleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Katılımcılara göre akademik başarı ve disiplin problemleri arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörler çeşitlilik göstermektedir ve bu faktörler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Disiplin Problemleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi Etkileyen Faktörler

Tema	Frekans / f	Yüzde / %
Amaç	9	75
Aile Ortamı	8	67
Motivasyon	6	50
Geleceğe Dair Plan	4	33
Kendine Güven	2	17
Ailenin Sosyo-Ekonomik Şartları	2	17

Katılımcıların çoğu amacı olmayan öğrencilerin disiplin problemi çıkarmaya eğilimli olduklarını ve bunun sonucunda akademik başarılarının düşük olduğunu belirttiler. Ayrıca öğrencilerin içinde yaşadıkları aile ortamının okulda disiplin problemi yaşamalarına sebep olabildiği gibi sorunlara engel olabileceğini belirten katılımcılar huzurlu bir aile ortamına sahip öğrencilerin disiplin problemi yaşamadıklarını, derslerine odaklandıkları için başarılarının da yüksek olduğu yönünde görüş bildirdiler. Ders çalışma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin kendilerine güvendiklerini ve bu güveni başarılarıyla kanıtlamaya yöneldikleri için akademik başarılarının yüksek olduğunu belirten katılımcı görüşleri de mevcuttur. Tablo 4.9’da ortaya çıkan temalarla ilgili katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

K6- “Ailesi ilgiliyse çocuk disiplin sorunu yaşadığında tekrarlanmaması için önlem alır. Bu durum çocuğu etkiler. Başarısını artırır. Disiplin problemlerinden uzaklaştırır.”

K10- “Öğrencinin ailesi ilgili ise, evinde huzur varsa motivasyonu yüksek oluyor. Amacı oluyor ve derslerine yöneliyor. Dolayısıyla başarısı artıyor. Başarısı arttıkça kavgadan, tartışmadan uzak durmaya çalışıyor.”

K11- “Çocuğun geleceğe dair planları olduğunda, aile-okul-öğrenci ilişkisi varsa, ailesinin sosyo-ekonomik durumu da iyiye disiplin sorunu yaşamaz. Çünkü, sorunlarıyla ilgilenen ve anında çözüm bulan bir aileye sahiptir. Derslerine odaklanır. Başarısı artar.”

4.10. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde Yer Alan Disiplin Kuralları ve Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Önerilerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yer alan disiplin kuralları ve uygulamalarına ilişkin önerileri sorulduğunda belirttikleri görüşleri sonucunda ortaya çıkan temalara Tablo 4.10’da yer verilmiştir. Tablo 4.10’un altında katılımcı ifadeleri bulunmaktadır. Katılımcıların çoğu, disiplin ceza türlerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Mevcut cezaların, öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmasında ya da istenmeyen davranıştan vazgeçmeleri konusunda yeteri kadar etkili olmadıklarını ifade etmişlerdir. Okul değiştirme cezalarının daha kolay onaylanmasını, ders esnasında sorun çıkaran öğrencinin dersten çıkarılması konusunda düzenleme getirilmesini, Disiplin Kurulu’nun işleyişine dair işlemler için mevcut sürenin uzatılmasını, örgün eğitim dışına çıkarma cezasının kaldırılmasını, disiplin suçu tekrarı yaşayan öğrencinin psikolojik tedavi görmesini ve veli eğitim seminerleri verilmesi konusunda düzenleme yapılmasını öneren katılımcılar da mevcuttur.

Tablo 11. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde Yer Alan Disiplin Kuralları ve Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Önerileri

Tema	Frekans / f	Yüzde / %
Okul değişim cezaları daha kolay uygulanmalı	3	25
Ceza türleri artırılmalı	9	75
Disiplin Kurulu’nun işleyişine dair işlemlerin süreçleri uzatılabilir	1	8
Ders esnasında problem çıkaran öğrenciler dersten çıkarılabilir	1	8
Örgün eğitim dışına çıkarma cezası kaldırılmalı	1	8
Disiplin suçunu tekrar eden öğrenciler psikolojik tedaviye yönlendirilmeli	1	8
Düzenli veli görüşmeleri ve eğitimleri Yönetmelik’e eklenmeli	1	8

K4- “Cezalar caydırıcı olmadığı için aynı disiplin suçları tekrarlanıyor. Cezaların yaptırım gücü artırılmalı.”

K5- “Öğrenci okul değişim cezası aldığı anda bu ceza daha kolay onaylanmalı. Ceza alan öğrencinin daha uzakta olan bir okula gönderilmesi onun mağduriyeti olarak görülmemeli. Davranışının sonucuna katlanmalı. Ceza türleri artırılmalı, sosyal hizmet cezası uygulanmalı mesela.”

K6- “Daha caydırıcı cezalar olmalı. Mesela okul türlerine göre cezalar da farklılık gösterebilir.”

K7- “Cezanın öğrenciye tebliğ edilmesi sürecinde bazen öğrenci sağlık sorunları vb. sebeplerle okulda olmuyor, işlemler aksıyor. Disiplin dilekçeleri yığılabiliyor ve hepsinin işleme koyulması zaman alıyor.”

K8- “Ders işlerken sorun çıkaran öğrencinin dersten çıkarılması yasak. Ama çıkmadığında dinleyen öğrenciler mağdur oluyor. Bununla ilgili bir düzenleme yapılmalı.”

K12- “Öğrenciler başka okula gönderilmek yerine Açık Liseye ya da Meslekî Eğitim Merkezlerine yönlendirilmeliler. Okul değişim ya da örgün eğitim dışına çıkarma cezaları yapıcı cezalar değil.”

5. TARTIŞMA

MEB’e bağlı Ortaöğretim Kurumlarında karşılaşılan disiplin problemleri ve bu problemlerin akademik başarıya etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin alınması, bu görüşler ışığında problemlerin ortaya çıkma sebeplerinin tespit edilmesi ve sorunlara sebep olan durumların en aza indirilmesi için öneriler sunmak amacıyla yapılan bu çalışmada gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre öğretmen görüşleri on tema başlığı altında incelenmiştir. Bu temaların başlıkları:

- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında sıklıkla yaşanan disiplin problemleri
- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında disiplin problemlerinin ortaya çıkma sebepleri
- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında sıklıkla uygulanan disiplin cezaları
- ✓ Öğrencilere verilen disiplin cezalarının uygulanması sürecinde yaşanan sorunlar
- ✓ Disiplin cezalarının istenmeyen davranış üzerindeki caydırıcı etkisi
- ✓ Akademik başarısı yüksek okullarda disiplin problemleri yaşanma sıklığı
- ✓ Disiplin cezası alan öğrencilerin akademik başarıları
- ✓ Öğrencilerin akademik başarılarının ceza sonrasındaki değişimi
- ✓ Disiplin problemleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörler
- ✓ 10.Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yer alan disiplin kuralları ve uygulamalarına ilişkin öğretmen önerileri

Yukarıda yer alan tema başlıklarından 9’u tartışma bölümünde ele alınmıştır.

Disiplin kuralları ve uygulamalarına ilişkin öğretmen önerilerini içeren son tema başlığı ise çalışmanın sonuç ve öneriler kısmında incelenecektir.

Araştırmanın ilk temasında katılımcılara göre Ortaöğretim Kurumlarında sıklıkla yaşanan disiplin problemlerinin neler olduğu incelenmiştir. Bulgulara göre en sık yaşanan disiplin problemlerinin sigara kullanımı, kavgaya etmek ve akran zorbalığı olduğu; az yaşanan disiplin problemlerinin ise kılık kıyafet kuralını ihlâl etmek, okul araç gereçlerine zarar vermek, öğretmene saygısızlık, derste cep telefonu kullanmak, küfür veya hakaret içerikli konuşmalar yapmak ve ders işlenişine engel olmak olduğu ortaya çıkmıştır. Akpınar ve Özdaş (2013), liselerdeki disiplin sorunlarını sınıf değişkenleri açısından inceledikleri çalışmalarında sigara içmek veya bulundurmak, öğretmene saygısızlık, kavgaya etmek, kılık kıyafet kuralını ihlâl etmek ve dersin işlenişine engel olmak gibi davranışların disiplin cezalarına sebep olan davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Duran (2011) ve Demirtaş ve Pehlivan (2020) çalışmaları sonucunda ortaöğretim kurullarında sık yaşanan disiplin problemlerine dair bu çalışmayla benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Araştırmanın ikinci temasında analiz edilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında ortaya çıkan disiplin problemlerinin yaşanma sebepleri olarak okulun bulunduğu çevre, öğrencilerin aile ortamı, gelişim dönemleri, akademik başarıları, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmemeleri, geleceğe dair amaçlarının olmaması, sigara bağımlılığı, sosyal medyanın hatalı kullanımı, öğretmenlerin farklı disiplin anlayışları ve disiplin cezalarının caydırıcı olmaması sonuçları elde edilmiştir. Literatürde, bu çalışmada ulaşılan sonuçları destekleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Dedeoğlu (2010), benzer konuda yaptığı bir çalışmada öğrencilerin disiplin problemi yaşamalarında yetiştikleri aile ortamının büyük ölçüde etkili olduğunu, ailenin disiplin anlayışının öğrencinin okuldaki davranışlarını da etkilediğini ortaya koymuştur. Çerçi (2009), benzer konudaki çalışmasında öğrencilerin disiplin problemleri yaşamalarında aile ortamının, öğrencinin içinde bulunduğu gelişimsel dönemin ve öğretmenlerin disiplin anlayışlarındaki farklılıkların önemli rol oynadığını belirtmiştir. Güçlü (2004), çalışması sonucunda okullarda ortaya çıkan disiplin problemlerinde öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının ve yaşadıkları çevrenin etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü temasında elde edilen bulgulara göre Ortaöğretim Kurumlarında sıklıkla uygulanan disiplin cezaları uyarı, kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezalarıdır. Akpınar ve Özdaş (2013), disiplin cezalarının sınıf düzeyine göre dağılımını ortaya koydukları çalışmadaki bulgular incelendiğinde okuldan kısa süreli uzaklaştırma, kınama ve uyarı cezalarının liselerde en sık uygulanan cezalar arasında olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın dördüncü temasında ortaya çıkan bulgulara göre disiplin cezalarının uygulanma sürecinde yaşanan sorunların başında veli tepkileri ve istenmeyen davranış ile verilen cezaların normal karşılanması gelmektedir. Kabaklı Çimen ve Karaboğa (2015)’nin çalışmalarında yer alan öğretmenlerin de velilerin, öğrencilerin sergiledikleri disiplinsiz davranışlara gerekli tepkileri göstermedikleri konusunda yüksek oranda hemfikir oldukları görülmektedir.

Araştırmanın beşinci temasında ortaya çıkan bulgulara göre disiplin cezalarının öğrencileri istenmeyen davranıştan kısmen caydırıcı olduğu ve caydırıcı etkisinin durumdan duruma değişkenlik göstereceği sonucuna varılmıştır. Kabaklı Çimen ve Karaboğa (2015) benzer konudaki çalışmalarında disiplin kurallarının istenmeyen davranışı önleme konusunda yetersiz ve yeteri kadar caydırıcı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın altıncı temasında ortaya çıkan bulgulara göre akademik başarısı yüksek olan okullarda disiplin problemleri daha az yaşanmaktadır. Demirtaş ve Pehlivan (2020) benzer konuda yaptıkları çalışmalarında Fen Liselerinde yaşanan disiplin sorunlarının Meslek Liselerine oranla çok daha az olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın yedinci temasında ortaya çıkan bulgulara göre disiplin cezası alan öğrencilerin akademik başarıları genellikle düşüktür. Güçlü (2004) benzer konuda yaptığı çalışma sonucundaki bulgulara göre okuldaki başarı durumu zayıf olan öğrencilerin disiplin suçu işleme eğiliminin daha fazla olduğunu, öğrenci başarısı arttıkça disiplin cezası alma durumunda azalma olduğunu belirtmiştir. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin disiplin kurallarına aykırı davranışlar sergileyebileceğini belirten Dedeoğlu (2010) problemlı davranışların da öğrenmeyi ve başarıyı olumsuz biçimde etkileyebileceğini aktarmıştır. Vestine (2017) liselerdeki akademik başarı ve disiplin arasındaki bağlantıyı incelediği araştırması sonucunda okul kurallarına uyan öğrencilerin uymayanlara kıyasla daha başarılı olduklarını ve disiplin kurallarının sıkı biçimde uygulandığı okulların akademik başarısının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın sekizinci temasında elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğu, öğrencilerin akademik başarılarında ceza sonrasında herhangi bir değişim olmadığını, bazıları ise başarının düşebileceğini ve bu durumun disiplin suçu işlemeye göre değişim gösterebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, ilk kez ceza almışsa öğrenci bu durumdan etkilenip daha çok ders çalışabilir ve başarısını arttırabilir görüşü de mevcuttur.

Araştırmanın dokuzuncu temasında elde edilen bulgulara göre disiplin problemleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Öğrencileri disiplin problemi yaşamaya veya disiplin suçu işlemeye iten sebepler onların akademik yönden başarısız olmalarına da sebep olabilmektedir. Yaşadıkları aile ortamı ve ekonomik şartları, ders çalışma veya hayata dair motivasyonları, geleceğe dair plan ve hedeflerinin olması, kendilerine güvenmeleri gibi faktörler öğrencilerin disiplin problemleri yaşamalarını ve dolayısıyla akademik başarılarını etkilemektedir. Güçlü (2004), Çerçi (2009), Dedeoğlu (2010), Kaçar (2018) çalışmalarında benzer bulgulara ulaşmıştır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

MEB'e bağlı Ortaöğretim Kurumlarında karşılaşılan disiplin problemleri ve bu problemlerin akademik başarıya etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin alınması, bu görüşler ışığında problemlerin ortaya çıkma sebeplerinin tespit edilmesi ve sorunlara sebep olan durumların en aza indirilmesi için öneriler sunmak amacıyla yapılmış olan bu çalışmada araştırmacının araştırma problemlerine ilişkin ulaştığı sonuçlar şöyledir:

- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında sıklıkla yaşanan disiplin problemleri olarak katılımcıların %92'si okulda sigara kullanmak, %75'i kavga etmek, %58'i akran zorbalığı, %40'ı kılık kıyafet kuralına uymamak, %17'si öğretmene saygısızlık, %8'i ise okul araç gereçlerine zarar vermek, hakaret veya küfür içerikli konuşmalar ve dersin akışını bozmak olduğunu belirttiler.
- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında disiplin problemlerinin ortaya çıkma nedenleri ise katılımcıların %67'si tarafından okulun bulunduğu çevre, %58'ine göre öğrencilerin aile ortamı, %33'üne göre öğrencilerdeki amaçsızlık, %25'ine göre sigara bağımlılığı ve öğrencilerin akademik başarıları, %17'sine göre öğrencilerin bulundukları gelişimsel dönem, okulu benimsememeleri, sosyal medyanın hatalı kullanımı ve disiplin kurallarının caydırıcı olmaması, %8'ine göre öğretmenlerdeki tükenmişlik hissi olarak değerlendirilmiştir.
- ✓ Ortaöğretim Kurumlarında en sık uygulanan ceza türleri katılımcıların %83'ü tarafından kınama, %50'sine göre okuldan kısa süreli uzaklaştırma, %42'sine göre uyarı ve %8'ine göre okul değiştirme cezaları olarak belirtilmiştir.
- ✓ Öğrencilere verilen disiplin cezalarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar olarak katılımcıların %50'si disiplin suçunun ve cezanın olağan karşılanması, %42'si velilerin cezayı kabul etmek istememeleri ya da disiplin suçunu problemlı davranış olarak görmemeleri, %25'i cezaların İlçe veya İlçe Disiplin Kurullarından geri çevrilmesi, %8'i ise ceza sonrasında öğretmen ve idarecilerin ortak tavır sergilememesi olduğunu belirtmişlerdir.
- ✓ Katılımcıların %58'i disiplin cezalarının istenmeyen davranış üzerinde kısmen caydırıcı olduğunu, %33'ü caydırıcı etkisi olmadığını ve %8' caydırıcı etkisi bulunduğunu belirtmiştir.

- ✓ Katılımcıların %100'ü akademik başarıları yüksek olan okullarda disiplin problemlerinin nadiren yaşandığına inanmaktadırlar.
- ✓ Katılımcıların %100'ü disiplin cezası alan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu düşünmektedir.
- ✓ Katılımcıların %42'si ceza alan öğrencilerin akademik başarılarının ceza sonrasında değişmediğini, %33'ü kısmen ve durumdan duruma, cezadan cezaya değişim gösterebileceğini, %25'i ise değişmeyeceğini belirttiler.
- ✓ Akademik başarı ve disiplin problemleri arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörlerin çeşitlilik gösterdiğini belirten katılımcıların %75' öğrencilerin geleceğe dair amaçları varsa disiplin problemi yaşamadıklarını, %67'si öğrencilerin yaşadıkları aile ortamının, %50'si okula ve hayata dair motivasyonlarının, %33 gelecek için planlarının olmasının, %17'si öğrencinin kendine güveninin ve ailesinin sosyo-ekonomik durumunun etkili olduğu hususunda görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın onuncu ve son temasında Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan disiplin kuralları ve uygulamalarına ilişkin öğretmen görüş ve önerilerine yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar Yönetmelik'te yer alan disiplin kurallarında bazı değişimler tavsiye etmektedirler. Katılımcılara göre, disiplin ceza türleri arttırılmalı, okul değişim cezaları daha kolay uygulanmalı, dersin akışını bozan öğrencilerin dersten çıkarılmasını öngören kurallar düzenlenmeli ve Yönetmelik'te yerini almalı, disiplin suçunu tekrar eden öğrenciler psikolojik destek almalı, örgün eğitim dışına çıkarma cezası tamamen kaldırılmalı, Disiplin Kurulu'nun iş ve işlemleri için belirlenen süreler uzatılmalı, düzenli veli eğitimlerine dair kurallar disiplin kurallarına eklenmelidir. Akar (2006) yaptığı benzer bir çalışmada disiplin problemlerini engellemek amacıyla sunduğu öneriler kısmında aile eğitimlerini, disiplin suçu işleyen öğrencilerin psikolojik yardım almalarını, öğretmen ve yöneticilerin disiplin anlayışlarında ortak tavır sergilemelerini tavsiye etmektedir.

Toplunun geleceğini inşa edecek olan gençler öncelikle toplumdaki diğer bireylerin hak ve özgürlüklerine saygı duymayı, onlarla birlikte hoşgörü ile yaşamayı, farklılıkları zenginlik olarak görmeyi ve tüm bunlar için kurallara uymayı öğrenmelidirler. Bu sebeple, okullardaki disiplin kuralları uygulanırken tüm paydaşların aynı özveriyle bu amaç doğrultusunda çalışması beklenmektedir. Okullarda disiplin problemlerini azaltmak veya önlemek amacıyla çeşitli tedbirler alınmalıdır. Örneğin, disiplin suçu işleyen öğrencilerin velileri ile birlikte rehberlik seminerlerine katılmaları sağlanabilir. Böylece, velilerden kaynaklanan disiplin problemleri de azalabilir. Sigara kullanan öğrencilere bağımlılıkla ilgili bilgilendirme toplantıları yapılabilir. İdari para cezaları uygulanabilir. Akran zorbalığını ve kavga etmeyi alışkanlık haline getirmiş olan öğrencilerin Açık Liseye geçmeleri sağlanabilir. Okul araç gereçlerine zarar veren öğrenci velilerinin zarar gören eşyaları tamir etmesini öngören düzenlemeler yapılabilir. Disiplin Kurulunun işleme sürecinde Yönetmelikte belirlenen süreler uzatıldığında cezanın istenmeyen davranış üzerindeki etkisi azalacağından süreyi uzatmak yerine Kurul üye sayısını ve iş bölümünü arttırmak Kurul başkanının zaman problemini çözebilir. Disiplin kurallarının uygulanmasında sadece cezalar değil ödüllerin ön plana çıkması, olumlu davranışlar sergileyen öğrencilerin diğerlerini imrendirecek biçimde ödüllendirilmesi de disiplin suçuna eğilimli öğrenciler için caydırıcı tedbir olarak görülebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, Nilay (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları (Denizli ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi] Denizli Pamukkale Üniversitesi. (<http://acikerisim.pau.edu.tr/>)
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). Lise disiplin sorunlarının sınıf değişkeni açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1365-1376.
- Arıca, T., (2004). Sınıf içi disiplin. M. Gürsel, H. Sarı & B. Dilmaç (Eds.), Sınıf yönetimi (s.239-274). Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Bayraktar, F., (1994). Eğitimde disiplin, ceza ve dayak üzerine. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1, 97-106.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Celep, C. (2002). Sınıf yönetimi ve disiplini. Anı Yayıncılık.
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Celepler Matbaacılık
- Çerçi, H. Y. (2009). *Devlet okullarında görevli öğretmenlerin disiplin yaklaşımları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi
- Dedeoğlu, Ö. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin disipline aykırı davranışta bulunmalarında ailenin etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi. (<https://tez.yok.gov.tr/>)

- Demirtaş, H. ve Pehlivan, F. (2020). Devlet ortaokulu ve liselerinde yaşanan disiplin problemleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 166-197. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.583537>
- Duran, C. (2011). *Ortaöğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları ve okul yöneticilerinin çözüm yaklaşımları*. [Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi. (www.ulusaltezmerkezi.net)
- Güçlü, M. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında disiplin cezası alan öğrencilerin sosyo-ekonomik yönden incelenmesi: Kayseri örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi. (<https://tez.yok.gov.tr/>)
- Halis, İ. (2001). Demokratik sınıf ortamı için profesyonel sınıf yönetimi. Mikro Yayınları.
- Innocent, S., & Andala, H., O. (2021). Relationship between students' discipline and academic performance in secondary schools in Rwanda. *Journal of Education*, 4(7), 20-37. <https://doi.org/10.53819/810181025021>
- Karadağlı, M. (2020). *Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi. (<https://acikbilim.yok.gov.tr/>)
- Kaçar, T., (2018). Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 524-534. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2566>
- Kaya, Y., (2020). Immanuel Kant'ın eğitim felsefesinde disiplinin rolü. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10 (3), 736-748. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.807297>
- Kabaklı Çimen, L. ve Karaboğa, Y. (2015). Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 613-628. <https://doi.org/10.14486/IJSCS327>
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013, Eylül 7). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Nelson, F. (2002). *A qualitative study of effective school discipline practices: perceptions of administrators, tenured teachers, and parents in twenty schools*. Electronic Theses and Dissertations. <https://dc.etsu.edu/etd/718>
- Patton, M.Q., (2018). Nitel uygulamaların özellikle uygun olduğu durumlar (Çev. M.Sümer ve T.Kargın). M.Bütün ve S.B.Demir (Eds.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 143-203) (2002). Pegem Akademi.
- Şata, M., (2020). Nitel araştırma yaklaşımları. E.Oğuz (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 99-117). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Tekke, M., Özer, B. ve Taş, E. (2018). Türkiye’de sınıf içi eğitimde cezanın etkisi: disiplin kurallarının bilimsel uygulanması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 19-27.
- Toprakçı, E., (2017). Sınıf yönetimi. Pegem Akademi.
- Vestine, M., (2017). *School discipline and academic achievement of students in boarding secondary schools: A case study of secondary schools in Gasabo district, Rwanda*. [Unpublished master's thesis]. Mount Kenya University.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of
Social, Humanities And
Administrative Sciences
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 53
Year: 2022 JUNE
Pp: 759-770

Arrival
01 May 2022
Published
30 June 2022

Article ID
62751
Article Serial Number
4

DOI NUMBER
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.62751>

How to Cite This Article
Öner, Ş., & Özbey, S. (2022).
"Okul Öncesi Dönemdeki
Çocukların Sosyal Bilgiyi
İşleme Becerileri İle Psikolojik
Sağlamlık Düzeyleri
Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi", Journal Of
Social, Humanities and
Administrative Sciences,
8(53):759-770



International Journal Of Social,
Humanities And Administrative
Sciences is licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.
This journal is an open access, peer-
reviewed international journal.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri İle Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Investigation Of The Relationship Between Social Information Processing Skills And Psychological Resilience Levels Of Preschool Children

Şeyda ÖNER Saide ÖZBEY

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim ABD., Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

Araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın modeli betimsel ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muş ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden, normal gelişim gösteren, 60-66 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden basit tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 350 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; 'Genel Bilgi Formu', 'Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi' ve 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Sosyal bilgiyi işleme toplam puanlarının cinsiyet, devam edilen okul türü ve öğretmenin kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Psikolojik sağlamlık düzeyinin ise cinsiyet ve öğretmenin kıdemi değişkeninde anlamlı farklılık gösterirken; devam edilen okul türünde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplamı ile PERİK Öz-Kontrol/ Düşüncelilik, Atılçanlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; İletişim Kurma / Sosyal Performans alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Sosyal Bilgiyi İşleme, Psikolojik Sağlamlık

ABSTRACT

The research was carried out to examine the relationship between the social information processing skills of preschool children and their psychological resilience levels. The model of the research is the descriptive relational survey model. The population of the research consists of 60-66 months old children with normal development who attend the official kindergartens and kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Muş province in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 350 children selected from the population by simple random cluster sampling method. As a data collection tool; 'General Information Form', 'Social Information Processing Process Test' and 'Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children (PERİK)' were used. As a result of the research; It was determined that the total scores of social information processing showed a significant difference according to the variables of gender, type of school attended and teacher's seniority. While the level of psychological resilience differed significantly in terms of gender and teacher's seniority, no significant difference was found in the type of school attended. It was determined that there was a positive and low relationship between the Total of Social Information Processing Tests for Preschool Children and the sub-dimensions of PERİK Self-Control/ Thoughtfulness, Assertiveness, Emotional Stability/ Coping with Stress, Task Orientation, and Enjoyment of Exploration; there was a positive and moderately significant relationship between the Communication / Social Performance sub-dimension ($p<0.05$).

Keywords: Preschool, Social Information Processing, Resilience

1. GİRİŞ

Yaşamın tüm alanlarında etkisi görülen ve kritik bir gelişim dönemi olarak adlandırılan erken çocukluk dönemi; birçok becerinin edinildiği fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişimin temellerinin atıldığı bir dönem olarak tanımlanmaktadır. (İvrendi, 2020). Erken çocukluk döneminde çocuğun sağlıklı bir kişilik oluşturmaya ve çevreyle pozitif etkileşimlerde bulunabilmesi açısından, sosyal duygusal gelişimin niteliği önemli görülmektedir (Kandır ve Alpan, 2008; Aydoğan, Özyürek ve Akduman, 2014).

Sosyal duygusal gelişim; bireyin hayatla barışık, uyum içinde, duygu kontrolünü sağlayarak kendini ifade edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Saarni, 2001). Çocukların sosyalleşme sürecinde toplumsal değerlere uygun olarak uyum içinde yaşayabilmeleri için; yardımlaşma, işbirliği yapma, duygularını kontrol etme, sorumluluk alma ve olumlu iletişim becerilerine sahip olması önem taşımaktadır (Katz ve McClellan, 1991).

Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması ve toplum içerisinde gerekli olan sosyal becerileri kazanması, büyük ölçüde başkalarıyla kurulan iletişim ve etkileşimdeki sıklık ve nitelikle ilgilidir (Atmaca, Akduman ve Sarıbaş, 2021).

¹ Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Saide Özbey danışmanlığında Şeyda Öner tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca çalışmanın bir kısmı 1-5 Mayıs tarihleri arasında Havana'da düzenlenen Latin Amerika 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde bildiriler olarak sunulmuştur.

Sosyal çevrenin gerçek anlamda ilk kurulduğu yıllar, okul öncesi dönemi kapsamakta ve bu dönemde çocuğun özellikle akranlarıyla kurduğu nitelikli etkileşim, çocuğun edindiği sosyal becerileri etkilemekte ve sosyal bilgiyi işleme sürecine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Buna bağlı olarak Dodge (1986) tarafından geliştirilen sosyal bilgiyi işleme süreci, çocukların sosyal çevrelerini inceleyip yorumlayarak tepkide bulunmalarını ve çocukların sosyal kabul düzeyi ve iletişimlerine etki eden sosyal bilginin nasıl anlamlandırıldığı ve oluşan tepkileri anlamada fayda sağlamaktadır(Şenol, 2017).

Sosyal yaşamdaki görevleri yerine getirmek için temel oluşturan ve çevreyle olumlu iletişimi güçlendirmenin özel yolu olarak bilinen sosyal beceriler, sosyal bilgiyi işlemenin ipuçlarını vermekte ve birçok unsurdan etkilenecek, zamanla şekillenmektedir (Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015). Erken çocukluk döneminde geliştirilmesi gereken önemli sosyal becerilerden olan öz farkındalık, özdenetim, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumluluk becerileri, tüm gelişim alanlarını etkilemesinin yanısıra sosyal duygusal gelişimde kritik bir rol oynamaktadır. Öz farkındalık, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini, güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek, bu özelliklerinin hayatına etkilerinin bilincinde olmasıdır. Özdenetim, duygu ve düşüncelerin organize edilip kontrol altına alınmasıdır. Sosyal farkındalık, çocuğun etrafındaki insanların içinde bulunduğu ruh halini anlayıp, empati kurması ve onların haklarına saygı göstermesi olarak tanımlanırken; İlişkisel beceriler, çocuğun gerekli iletişim becerilerine sahip olup, diğer insanlarla iletişim halinde kalması ve ilişkiyi sürdürebilmesidir. Sorumluluk becerisi ise, çocuğun davranışlarının ve aldığı kararların arkasında durarak sorumluluğu üstlenebilme becerisi olarak görülmektedir (Yaşar,2013).

Öz farkındalık, özdenetim, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumluluk becerileri, sosyal bilgi işleme becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu becerilerin edinilmesi ve işlenmesi sürecinde, sosyalleşmeye bağlı edinilen gerçek yaşam deneyimleri sonucu sosyal tepkiler belirlemekte ve bu tepkiler içsel ve zihinsel bir veri tabanı oluşturmaktadır. İlişkisel beceriler, sorumluluk, sosyal farkındalık, özdenetim ve öz farkındalık becerileri gelişmiş çocuklarda, sosyal bilgi veri tabanı gelişmekte, dikkat yetisi artmakta, sosyal bilgiyi işleme kapasitesi ve hızı atış göstermekte ve kazanılan sosyal bilgi işleme örüntüleri ve davranış eğilimlerinde kararlılık gözlenmektedir (Çorbacı, 2008).

Sosyal bilgiyi işleme becerileri olarak günümüz literatüründe yer alan öz farkındalık, özdenetim, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumluluk becerileri; aynı zamanda sosyal problem çözme becerileri, bağlanma, öz düzenleme, yardım alabilme, doyumu erteleyebilme, girişkenlik, özgüven, sosyal yeterlilik ve duygu kontrolü gibi becerileri de geliştirmektedir (Şahan Aktan ve Önder, 2018). Bu beceriler aynı zamanda psikolojik sağlamlık düzeyini de artırmakta ve çocuğun dayanıklılığının gelişerek, problemlerin üstesinden gelebileceğini göstermektedir. Sosyal ipuçlarının kodlanıp, yorumlanıp, bir davranış tepkisinin oluşturulması ve bu tepkinin değerlendirilmesi olarak bilinen sosyal bilgiyi işleme modelinin zihinsel süreçlerine destek olan duyguları düzenleme ve yönetebilme becerileri, istenmeyen dürtü ve davranışları engelleyip, duygusal problemlerden ve zorluklardan kurtulma becerisi ve yeteneklerini fark edip özgüven kazanma becerisi aynı zamanda psikolojik dayanıklılığı sağlamlaştıran unsurlar olarak bilinmektedir (Özbey, 2019; Şenol, 2017). Bu nedenle sosyal bilgiyi işleme becerisi gelişmiş çocukların aynı zamanda psikolojik sağlamlık düzeylerini destekleyecek nitelikte beceriler kazanabileceği düşünülmektedir.

Literatürde psikolojik sağlamlık zorlu yaşam olayları, yaşamın getirdiği stres karşısında dayanıklı olma, pes etmeme, çabuk uyum sağlama, üstesinden gelip, toparlanma gücü olarak tanımlanmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2014). Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek kişilerde empati kurma, pozitif iletişimde bulunma, duygularını doğru yorumlayıp ifade etme, sosyal becerilere ve problem çözme becerilerine sahip olma, özerk davranışlarda bulunabilme, iyimser, canlı, neşeli, meraklı ve heyecanlı olma, zorluklara karşı mücadeleci davranma ve yeni deneyimleri iyi karşılama gibi becerilerin geliştiği saptanmıştır (Mayr ve Ulich, 2009). Aynı zamanda bu kişilerde zorluklar karşısında yılmama, olumlu sosyal ilişkiler kurarak daha mutlu, sağlıklı ve uzun bir ömür sürdürme ve işlerinde başarılı bir performans göstererek depresyona girme olasılığını azaltma davranışları gözlenmektedir (Özbey, 2019).

Psikolojik sağlamlık, mücadeleci, dirençli, özgüvenli ve hayata olumlu bakabilen bireylerin oluşmasını sağlarken; psikolojik açıdan dayanıklılık eşiği düşük kişilerde çabuk pes etme ve tükenme, sorunların üstesinden gelememe, özgüven sorunlarıyla boğuşma ve hayata olumsuz bakma gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Gizir, 2007; Gün ve Akduman, 2022). Bu nedenle stresin olumsuz etkilerini azaltan ve hayata uyum sağlamayı destekleyen sağlamlık faktörünün oldukça önem arz ettiği ve zamanla öğrenilip desteklenerek bir kişilik özelliğine dönüştüğü bilinmektedir (Basım ve Çetin, 2011). Toplumda geçerli olan sosyal davranış becerilerini kazanan çocukların toplumla bütünleşip, uyum sağlaması beklenmektedir ve bu becerilerin çok önemli olduğu gözlenmektedir (Çağdaş, 2009). Sosyal becerilerin edinilmesi ve işlenmesi sürecinde birçok değişken etkili olmakta ve bu becerilere ait alan yazına bakıldığında çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Son yıllarda sosyal becerileri etkileyen unsurlar, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından oldukça dikkat çekmekte ve akademik çalışmalarla alana katkı sağlanmaktadır (Pekdoğan, 2016).

Sosyal becerilerin gelişiminde rol oynayan unsurlardan psikolojik sağlamlık düzeyine yönelik yapılan araştırmalar, sosyal becerilerden olan kişiler arası olumlu iletişim kurma, başkalarını anlayarak empati kurabilme, karar verme ve problem çözme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyinin bağlantılı olduğunu belirtmektedir (Kararımak, 2006). Masten ve Coasworth (1998) yaptığı çalışmada, psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek kişilerin özgüven, öz saygı ve öz yeterlilik becerileri ile sosyal becerilere sahip olduğunu belirtmekte, aynı zamanda sağlamlık düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal bir çevrenin içinde yer alarak, iletişim becerilerine olumlu yön verdiğini de kaydetmektedir.

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiyi işleme sürecinin desteklenerek sosyal problemleri çözme becerisi, duygu kontrolünü sağlayabilme, sosyal yeterlilik ve öz düzenleme becerilerinin artırılabilmesine yönelik yapılan çalışmalarda, literatür katkısı önemli bir destek sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmanın alan yazına yeni bir soluk getireceği, sosyal bilgiyi işleme sürecinin desteklenmesi sonucu kendine güvenen ve başkalarına saygı duyan, sosyal iletişimi gelişmiş, sorumluluk alabilen, gerektiğinde yardım alan ve doyumunu erteleyebilen, karar verme ve öz düzenleme becerilerine sahip, işbirliğine hazır, sağlam bireylerin yetiştirilmesi için hazırlanacak erken çocukluk programlarını geliştirmede araştırma verilerinin öneminin büyük olduğu; aynı zamanda araştırmanın geniş çaplı ulusal projelere yön vereceği ve erken çocukluk döneminde sosyal bilgiyi işleme becerilerini etkileyen unsurlara yönelik yapılacak olan araştırmalara dayanak sağlayacağı öngörülmektedir. Alan yazında psikolojik sağlamlık düzeyinin sosyal becerilere katkılarına yönelik araştırmalar yer almakta ve önemi vurgulanmaktadır. Ancak yapılan literatür taramasında sınırlı sayıdaki psikolojik sağlamlık düzeyi ile ilgili araştırmaların, erken çocukluk dönemine yönelik çalışmalara sınırlı düzeyde katkı sunduğu görülmektedir (Sipahioğlu,2008).

Bu nedenle bu çalışmanın; erken çocuklukta sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından ilk olması nedeniyle dikkat çekeceği ve sosyal bilgiyi işleme sürecinde etki eden unsurlara yönelik farkındalık katarak yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular neticesinde psikolojik sağlamlık düzeyini artırmaya yönelik yapılan çalışmalarda, sosyal bilgiyi işleme sürecinin desteklenmesinin öneminin kavranması açısından ve farklı yöntem ve tekniklerle sosyal bilgiyi işleme becerilerinin desteklenerek psikolojik sağlamlık düzeyini destekleyici eğitim programlarının oluşturulmasında, araştırmanın erken çocukluk dönemi çalışmalarına yön vereceği düşünülmektedir. Çalışmanın aynı zamanda sosyal bilgiyi işleme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde çeşitli bileşenlerin varlığına dikkat çekmesi önem taşımaktadır. Çalışmada elde edilecek olan bulguların okul öncesi dönem çocuklarının edindikleri sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiye dair literatüre önemli katkı sağlayarak, bu alanda çalışan araştırmacılara rehberlik sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal bilgiyi işleme becerilerinin ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin çocuğun cinsiyeti, okul türü ve öğretmenin kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ve çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı konusuna odaklanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma olarak planlanan bu araştırmanın modeli, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından betimsel ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Betimsel ilişkisel tarama modeli; araştırmada herhangi bir durumu olduğu haliyle tasvir eden ve söz konusu duruma neden olan değişkenlerin etkisini, ilişkisini, derecesini olduğu gibi ortaya çıkaran bir model olarak tanımlanmaktadır (Kaya, Balay ve Göçen, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muş ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden, normal gelişim gösteren, 60-66 aylık 3976 çocuk oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturmak amacıyla Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Muş ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarını gösteren bir liste elde edilmiştir. Elde edilen liste incelenerek, araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemi, evrenden basit tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 350 çocuk oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ' Genel Bilgi Formu', sosyal bilgiyi işleme becerilerini ölçmek için 'Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi' ve psikolojik sağlamlık düzeyini ölçmek amacıyla 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)' kullanılmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Çocukların cinsiyeti, devam ettiği okul türü ve öğretmenin kıdemi gibi bilgilerin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir.

2.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi

Ziv ve Sorongon (2011) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi; çocuğun yaşlıları ile karşılaştığı durumlarda, sonuçları algılama ve kavrama şekillerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Toplamda beş öyküden oluşan testte kız ve erkek çocukları için ayrı formlar bulunmakta ve her iki formda da paralel resim ve öyküler bulunmaktadır. Altı bölüme ayrılmış olan testin ilk bölümünde çocuklardan, belirli yüz ifadelerinin bulunduğu (mutlu, korkmuş, üzgün, şaşkın ve sinirli) resimleri inceleyerek doğru ifadeyi belirtmeleri istenmektedir. Ardından kalan 5 bölümün hikâyeleri okunmaktadır.

İlk hikâyede, arkadaşlarının rahatsız ettiği bir çocuğun durumu anlatılmakta ve çocuktan duruma yanıt vermesi istenmektedir. Dördüncü hikâyede de birinci hikâyeye benzer bir durumdan bahsedilerek çocuğun tepkisi ölçülmektedir. İkinci ve beşinci hikâyede çocuktan, iki akranının oyun oynarken onlara katılma girişiminde bulunan bir çocuğun durumuna yanıt vermesi beklenmektedir. Üçüncü hikâyede ise annesiyle etkileşimde bulunan bir çocukla ilgili yanıt verilmesi beklenmektedir. Testin orjinal formunda Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .87'dir.

Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci Testinin alt boyutları 5 bölümden oluşmaktadır. Yüz ifadelerini tanımada, çocukların gösterilen ifadelerdeki doğru yüz ifadesini tanıyıp tanımadığı kontrol edilerek dönüt verilmektedir. Sosyal ipuçlarını kodlamada, hikâyeyi özetlemeleri istenirken; Sosyal ipuçlarını yorumlamada, davranıştaki esas niyet belirlenir. Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılmasında ise cevapların yeterli olup olmaması durumuna göre değerlendirme yapılırken, Tepki kararı ve değerlendirmede, sunulan alternatif tepkilere verilen yanıtların doğruluğu test edilmektedir (Ziv ve Sorongon, 2011).

Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanarak, geçerlik güvenirlik çalışması Şenol ve Metin (2019) tarafından yapılmış ve analizler sonucunda kapsam geçerliliği sağlanarak, ölçek maddelerinin tümünün gerekli olduğu saptanmıştır. Ölçme aracının bütünü için güvenirlik katsayısının (Alpha (α)=0.890) ve madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğuna yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Kurder Richardson ve Cronbach Alfa ile güvenirlik analizleri yapılan testte, madde toplam puan ve eşdeğer araştırmacı güvenirliği türleri kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde; ölçeğin güvenirlik katsayısının 0,923 olduğu görülürken, Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması alt boyutunun 0,705; Sosyal İpuçlarını Yorumlama alt boyutunun 0,695; Tepki Kararı ve Değerlendirme alt boyutunun 0,921 olduğu saptanmıştır. 0,69 ve üzeri olan bu değerler, SBİST'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve geçerlik güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Şenol ve Metin,2019).

Bu araştırma kapsamında, okul öncesi eğitime devam eden 350 çocuktan elde edilen verilerin güvenirlik analizleri hesaplanmasında Cronbach Alpha ve KR-20 katsayıları kullanılmıştır. Analizler neticesinde güvenirlik katsayılarının ,678 ile ,803 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin yüksek ve orta düzeyde olduğu yani kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

2.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)

Çocuk eğitiminde öğrenmeye istekli, motivasyonu yüksek, zorluklarla başa çıkma becerileri gelişmiş çocuklar yetiştirebilmek için hem duygusal hem de sosyal anlamda sağlam bulunmanın gerekliliğinden bahseden ve uygulanan programlarda hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için mutlu çocuklar yetiştirmek gerektiğini belirten Mayr ve Ulich(2009), uzun yıllar deneysel çalışmalar yaparak 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ni geliştirmiştir. "İyi oluş (well-being)" ve "pozitif gelişim (positive development)" kavramlarına odaklanılarak hazırlanmaya başlanan ölçek; temelde "ruh sağlığı (mental health)", "psikolojik sağlamlık (resilience)" ve "okula hazırbulunuşluk (school readiness)" kavramlarına dayanmaktadır. Uzun yıllar yapılan araştırmalarla ortaya çıkan ölçeğin geliştirilme sürecinde; pozitif gelişimin temelinde sosyal duygusal yeterliliklerin bulunması önemli görülmektedir.

Geniş çaplı deneysel çalışmalar sonucunda Mayr ve Ulich (2006) tarafından 6 alt ölçek ve 36 madde ile son şeklini alarak tamamlanan ölçeğin, Özbey (2019) tarafından Türkçe 'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Dil geçerliği ve kapsam geçerliği incelenen çalışmada ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği test edilerek, Türkçe ve İngilizce ölçekten alınan toplam puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonucunda ölçeğin dil geçerliliğinin olduğu kabul edilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçek olup, çocuklar adına öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Alt ölçeklerin her birinden alınabilecek en yüksek puan 30 olurken, en düşük puan 1'dir (Özbey,2019).

Ölçeğin Doğrulamalı Faktör Analizi yapılarak, analiz sonucunda ölçeğin orijinalindeki altı faktörlük yapısı doğrulanmıştır. Uyum indeksleri değerlendirilen ölçeğin model veri uyumunu sağladığı belirlenerek, Pearson Korelasyon testi yapılmış ve ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Testin sonucunda ölçek faktörleri arasında anlamlı ve orta- yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur (Özbe, 2019).

Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları .86 ile .95 arasında; Sperman Brown İki Yarı Test güvenirlik katsayıları .74 ile .94 arasında olduğu kaydedilmiştir. Test Tekrar Test güvenirlik katsayıları .94 ile .99 arasında değişen ölçeğin, oldukça güvenilir/yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirtilmiştir (Özbe, 2019).

Bu araştırma kapsamında güvenirlik analizleri için Cronbach Alpha katsayılarına bakılmış ve analizler neticesinde Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ve alt ölçeklerine ilişkin güvenirlik katsayılarının ,778 ile ,942 arasında yani yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından çocuklara birebir ölçeğin uygulanması ve gözlem yapılması yoluyla elde edilmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim güz yarıyılında 60-66 aylık normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu anaokulu ve anasınıflarından elde edilecek olan veriler için çocuklarla tanışma etkinlikleri düzenlenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Örneklem sayısının çokluğu sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Örneklem dağılımı ve örneklem sayısı(n:350) normallik kriterlerini sağladığı için bütün ölçek alt boyutlarında parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların bazı demografik değişkenlere göre (cinsiyet, okul türü, kıdem yılı) farklılaşp farklılaşmadığı hakkında karar vermek için bağımsız gruplar t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler ise korelasyon analizi yapılarak SPSS paket programında sorgulanmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası anlamlı fark çıkan değişkenlerde farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptayabilmek için Tukey testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen istatistiklerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Değişkenler parametrik olduğu için gruplar arası korelasyon Pearson korelasyon testi ile değerlendirilmiştir. Regresyon analizlerinde ise alt boyutların birbirini yordama durumları basit doğrusal regresyon analizi ile belirlenmiştir. Analizlere başlamadan önce kayıp değer ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp veri değerine rastlanmamıştır. Yapılan normallik testlerinde veriler (çarpıklık-basıklık değerleri) normal dağılım gösterdiği için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Testinden ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, devam edilen okul türü ve öğretmenin kıdemi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ve sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiyi İşleme/Cinsiyet

Tablo 1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi” Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri Ölçeği	Çocuğun Cinsiyeti	n	X	Sd	t	P
Yüz İfadelerini Tanıma	Kız	170	4,98	348	,398	,691
	Erkek	180	4,98			
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Kız	170	13,71	348	-1,573	,117
	Erkek	180	13,37			
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Kız	170	3,29	348	,153	,879
	Erkek	180	3,31			
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Kız	170	2,06	348	-1,335	,183
	Erkek	180	1,87			
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Kız	170	44,52	348	-1,319	,188
	Erkek	180	44,27			
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam	Kız	170	68,56	348	-2,020	,044*
	Erkek	180	67,80			

*p<0,05

Tablo 1 incelendiğinde Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam puanları ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kız çocuklarının lehine olduğu görülmektedir. Tabloda kız çocuklarının okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci testi (X=68,56) toplam puanlarının erkek çocuklarının puanlarına (X=67,80) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiyi İşleme/Devam Edilen Okul Türü

Tablo 2. Çocukların Devam Ettiği Okul Türüne Göre “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi” Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri Ölçeği	Okul Türü	n	X	Sd	t	P
Yüz İfadelerini Tanıma	Anaokulu	127	4,98	348	-,289	,773
	Anasınıfı	223	4,98			
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Anaokulu	127	13,55	348	,134	,894
	Anasınıfı	223	13,52			
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Anaokulu	127	3,34	348	,770	,442
	Anasınıfı	223	3,28			
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Anaokulu	127	1,87	348	-1,033	,303
	Anasınıfı	223	2,02			
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Anaokulu	127	44,03	348	-2,459	,015*
	Anasınıfı	223	44,60			
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam	Anaokulu	127	67,76	348	-1,507	,133
	Anasınıfı	223	68,40			

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde çocukların devam ettikleri okul türüne göre *Tepki Kararı ve Değerlendirme* (t=-2,459, p<0,05) alt boyutundan alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın anasınıfına devam eden çocukların lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin diğer boyutlarında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Sosyal Bilgiyi İşleme/Öğretmenin Kıdemi

Tablo 3. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Çocukların “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri Ölçeği	Kıdem Yılı	n	X	S	Sd	F	P	Farkın kaynağı
Yüz İfadelerini Tanıma	1.1-5 yıl	103	5,00	,000	2	2,774	,064	
	2.6-10 yıl	177	4,98	,168				
	3.11-15 yıl	70	4,94	,234				
Sosyal İpuçlarını Kodlama	1.1-5 yıl	103	13,17	1,817		6,904	,001*	
	2.6-10 yıl	177	13,44	2,053				Fark
	3.11-15 yıl	70	14,29	2,044				5<11-15
								6-10<11-15
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	1.1-5 yıl	103	3,30	,575		3,461	,032*	
	2.6-10 yıl	177	3,37	,697				Fark
	3.11-15 yıl	70	3,11	,843				11-15<6-10
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	1.1-5 yıl	103	2,06	1,327		,706	,495	
	2.6-10 yıl	177	1,88	1,431				
	3.11-15 yıl	70	2,04	1,135				
Tepki Kararı ve Değerlendirme	1.1-5 yıl	103	44,39	1,592		,236	,790	
	2.6-10 yıl	177	44,45	1,980				
	3.11-15 yıl	70	44,27	1,641				
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam	1.1-5 yıl	103	67,92	3,458		,920	,399	
	2.6-10 yıl	177	68,12	3,695				
	3.11-15 yıl	70	68,66	3,340				

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yıllarının, “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi” *Sosyal İpuçlarını Kodlama* (F=6,904, p<0,05) ve *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* (F=3,461, p<0,05) alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; *Sosyal İpuçlarını Kodlama* alt boyutunda kıdem yılı 11-15 yıl ile 1-5 ve 6-10 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine sonuçlandığı belirlenmiştir. *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* alt boyutunda kıdem yılı 6-10 yıl ve 11-15 yıl grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve analizlerin kıdem yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine sonuçlandığı tespit edilmiştir.

Psikolojik Sağlık Düzeyi/Cinsiyet

Tablo 4. Çocukların Cinsiyetlerine Göre “PERİK” Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

PERİK	Çocuğun Cinsiyeti	n	X	Sd	t	P
İletişim Kurma / Sosyal Performans	Kız	170	24,51	348	-2,757	,006*
	Erkek	180	22,92			
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	Kız	170	25,75	348	-4,499	,000*
	Erkek	180	23,38			
Atılglanlık	Kız	170	25,05	348	-1,882	,061
	Erkek	180	24,14			

Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Kız	170	22,54	348	-3,220	,001*
	Erkek	180	21,07			
Görev Yönelimi	Kız	170	23,06	348	-1,707	,089
	Erkek	180	22,18			
Keşfetmekten Hoşlanma	Kız	170	25,49	348	-1,887	,060
	Erkek	180	24,57			

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde çocukların cinsiyetlerinin “PERİK” *İletişim Kurma / Sosyal Performans* ($t=-2,757$, $p<0,05$); *Öz-Kontrol / Düşüncelilik* ($t=-4,499$, $p<0,05$) ve *Duygusal İstikrar / Stresle Başa Çıkma* ($t=-3,220$, $p<0,05$) alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının iletişim kurma / sosyal performans ($X=24,51$); öz-kontrol / düşüncelilik ($X=25,75$) ve duygusal istikrar / stresle başa çıkma ($X=22,54$) puanlarının erkek çocuklarının puanlarına göre anlamlı oranda yüksek olduğu saptanmıştır.

Psikolojik Sağlık Düzeyi/Devam Edilen Okul Türü

Tablo 5. Çocukların Devam Ettiği Okul Türüne Göre “PERİK” Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

PERİK	Okul Türü	n	X	Sd	t	P
İletişim Kurma / Sosyal Performans	Anaokulu	127	23,89	348	,516	,607
	Anasınıfı	223	23,58			
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	Anaokulu	127	25,07	348	1,500	,135
	Anasınıfı	223	24,23			
Atılmanlık	Anaokulu	127	24,65	348	,179	,858
	Anasınıfı	223	24,56			
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	Anaokulu	127	21,69	348	-,295	,768
	Anasınıfı	223	21,84			
Görev Yönelimi	Anaokulu	127	22,89	348	,814	,416
	Anasınıfı	223	22,45			
Keşfetmekten Hoşlanma	Anaokulu	127	25,43	348	1,287	,199
	Anasınıfı	223	24,78			

Tablo 5 incelendiğinde çocukların devam ettikleri okul türüne göre “PERİK” *İletişim Kurma / Sosyal Performans* ($t=,516$, $p>0,05$); *Öz-Kontrol / Düşüncelilik* ($t=1,500$, $p>0,05$); *Atılmanlık* ($t=,179$, $p>0,05$); *Duygusal İstikrar / Stresle Başa Çıkma* ($t=-,295$, $p>0,05$); *Görev Yönelimi* ($t=,814$, $p>0,05$) ve *Keşfetmekten Hoşlanma* ($t=1,287$, $p>0,05$) alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Psikolojik Sağlık Düzeyi/Öğretmenin Kıdemi

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Çocukların “PERİK” Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

PERİK	Kıdem Yılı	n	X	S	Sd	F	P	Farkın kaynağı
İletişim Kurma / Sosyal Performans	1.1-5 yıl	103	25,10	4,916	2	11,906	,000*	Tukey testi
	2.6-10 yıl	177	23,89	5,622				
	3.11-15 yıl	70	21,13	5,016				
								11-15<1-5 11-15<6-10
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	1.1-5 yıl	103	25,40	4,651		7,863	,000*	
	2.6-10 yıl	177	24,85	5,243				Fark
	3.11-15 yıl	70	22,47	4,824				11-15<1-5 11-15<6-10
Atılmanlık	1.1-5 yıl	103	24,84	4,493		1,448	,236	
	2.6-10 yıl	177	24,77	5,062				
	3.11-15 yıl	70	23,76	3,334				
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	1.1-5 yıl	103	22,36	4,350		5,166	,006*	
	2.6-10 yıl	177	22,02	4,477				Fark
	3.11-15 yıl	70	20,34	3,627				11-15<1-5 11-15<6-10
Görev Yönelimi	1.1-5 yıl	103	23,76	4,449		15,506	,000*	
	2.6-10 yıl	177	23,00	4,972				Fark
	3.11-15 yıl	70	19,93	3,957				11-15<1-5 11-15<6-10
Keşfetmekten Hoşlanma	1.1-5 yıl	103	26,33	4,105		15,194	,000*	
	2.6-10 yıl	177	25,22	4,910				Fark
	3.11-15 yıl	70	25,02	3,674				11-15<1-5 11-15<6-10

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yıllarının, “PERİK” *İletişim Kurma / Sosyal Performans* ($F=11,906$, $p<0,05$); *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik* ($F=7,863$, $p<0,05$); *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* ($F=5,166$, $p<0,05$); *Görev Yönelimi* ($F=15,506$, $p<0,05$) ve *Keşfetmekten Hoşlanma* ($F=15,194$, $p<0,05$) alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; *İletişim Kurma / Sosyal Performans*, *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik*, *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma*, *Görev Yönelimi* ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutlarında öğretmenin kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olan çocukların puanlarının, öğretmenin kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Analizlerin kıdem yılı 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ve bu öğretmenlerden de 1-5 yıl kıdemi olanların lehine sonuçlandığı tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiyi İşleme/Psikolojik Sağlık

Tablo 7. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	İletişim Kurma/Sosyal P.	Öz-Kontrol/ D.	Atılganlık	Duygusal İstikrar/Stresle Başa Ç.	Görev Yönelimi	Keşfetmekten Hoşlanma
Yüz İfadelerini Tanıma	r ,072 p ,180 n 350	,094 ,078 350	,016 ,763 350	,060 ,262 350	,113* ,035 350	,059 ,274 350
Sosyal İpuçlarını Kodlama	r ,206** p ,000 n 350	,236** ,000 350	,163** ,002 350	,120* ,025 350	,225** ,000 350	,196* ,000 350
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	r -,004 p ,938 n 350	-,097 ,069 350	-,099 ,065 350	,026 ,629 350	-,075 ,164 350	-,115* ,031 350
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	r ,371** p ,000 n 350	,360** ,000 350	,318** ,000 350	,255** ,000 350	,267** ,000 350	,283** ,000 350
Tepki Kararı ve Değerlendirme	r ,094 p ,079 n 350	,018 ,730 350	-,001 ,992 350	,016 ,766 350	,072 ,180 350	,069 ,199 350
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplam	r ,307** p ,000 n 350	,265** ,000 350	,194** ,000 350	,181** ,001 350	,255** ,000 350	,233** ,000 350

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 7 incelendiğinde *Yüz İfadelerini Tanıma* alt boyutu ile PERİK *Görev Yönelimi* alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Katsayılara bakıldığında *Sosyal İpuçlarını Kodlama* alt boyutu ile PERİK tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* alt boyutu ile PERİK *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, *Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması* alt boyutu ile PERİK *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma*, *Görev Yönelimi* ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; *İletişim Kurma / Sosyal Performans*, *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik* ve *Atılganlık* alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Toplamı* ile PERİK *İletişim Kurma / Sosyal Performans* ($r=.307$), *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik* ($r=.265$), *Atılganlık* ($r=.194$), *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma* ($r=.181$), *Görev Yönelimi* ($r=.255$) ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasındaki ilişki ($r=.233$) olarak belirlenmiştir. Katsayılara bakıldığında Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi *Toplamı* ile PERİK *Öz-Kontrol/ Düşüncelilik*, *Atılganlık*, *Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma*, *Görev Yönelimi* ve *Keşfetmekten Hoşlanma* alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; *İletişim Kurma / Sosyal Performans* alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

4. TARTIŞMA

Tablo 1 incelendiğinde çocukların cinsiyetlerinin *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi* toplamından alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve söz konusu farklılığın kız çocuklarının lehine gerçekleştiği görülmektedir. Çorbacı Oruç (2008) yaptığı çalışmada kız çocuklarının problem durumlarına alternatif üretirken daha çözüm odaklı olduğu, sosyal davranış eğilimlerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu ve kız çocuklarının daha ılımlı ve pozitif sunduğu çözümlere karşılık erkek çocuklarının daha saldırgan ve yıkıcı çözümler sunduklarını belirtmektedir. Eisenberg vd. (1989), yaptığı çalışmada kız çocuklarının sosyal durumlara verdiği tepkilerde daha çok empati kurduklarını ve davranışını içselleştirerek daha olumlu tepkiler

sunduklarını belirtmektedir. Bu durum; ülkemizde çocuk yetiştirme tarzından kaynaklı kız çocuklarının sosyal beklentilere karşı duyarlılığının fazla olması ve kendinden beklenen sosyal davranışları cinsiyet rolüne uygun olarak gerçekleştirmesi ve buna bağlı olarak olayları yatıştırma ve çözüm odaklı düşünmeye yönelik eğilimlerinin fazla olduğunu düşündürmektedir. Aynı zamanda cinsiyete bağlı doğuştan gelen bazı farklılıkların olduğu ve kız çocuklarında sosyal durumlara daha çabuk çözüm yolları üretme becerilerinin erkeklere oranla daha hızlı geliştiği, biyolojik faktörlerin de ön planda olduğu söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde çocukların devam ettikleri okul türüne göre *Tepki Kararı ve Değerlendirme* ($t=-2,459$, $p<0,05$) alt boyutundan alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın anasınıfına devam eden çocukların lehine olduğu saptanmıştır. Özbey (2009) yaptığı çalışmada anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların, sosyal beceri düzeyi arttıkça problem davranışlarında azalma görüldüğünü belirtmektedir. Bu durum, anasınıfı ortamlarının anaokullarına göre daha kalabalık olması, örgün öğretime daha fazla ağırlık verilmesi ve daha kurallı ve sistematik bir şekilde eğitim içeriğinin uygulanması sonucu çocukların doğru tepki kararı alıp, uygun olan davranışı geliştirme ve buna yönelik değerlendirme yapmasına bağlı olarak sosyal bilgi işleme becerilerinde ön planda olmaları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 3’de Öğretmenlerin kıdem yıllarının, Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testinin *Sosyal İpuçlarını Kodlama* ve *Sosyal İpuçlarını Yorumlama* alt boyutlarından alınan puanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunda kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin lehine iken; Sosyal ipuçlarını yorumlama alt boyutunda kıdem yılı 6-10 yıl olan çocukların lehine sonuçlar tespit edilmektedir. Şeker (2000) öğretmenlerin sosyal iletişim becerilerinin incelendiği çalışmada kıdem yılı ile doğru orantıda bir artış gözlemlenmiş ve 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdem yılına sahip öğretmenlere oranla iletişim becerilerine ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu durumda sosyal iletişim becerileri yüksek öğretmenlerin rol model olarak çocukların sosyal bilgiyi kodlama ve yorumlama becerilerine katkı sağladığı, bilgi ve tecrübesini aktarma konusundaki deneyimi ile çocuklar üzerinde olumlu etki ettiği ve çocukların empati becerilerinin gelişimini destekleyecek eğitim ortamlarını yarattığı sonucuna varılabilir.

Tablo 4 incelendiğinde kız çocuklarının iletişim kurma / sosyal performans, öz-kontrol / düşüncelilik ve duygusal istikrar / stresle başa çıkma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kız çocukları lehine olduğu saptanmıştır. Oktan, Odacı ve Çelik (2014), 450 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benard (1991) ve Garnezy (1993), erkeklerin kızlara oranla psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha düşük olduğunu, zorlu yaşam koşullarıyla karşılaştıklarında daha çabuk yıldıklarını ve mücadeleci tavır sergilemek yerine yıkıcı tavırlar sergilediklerini belirtmektedir. Turgut(2016), ergenler üzerinde yaptığı çalışmada kızların psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum; kızların iletişim kurmada daha sağlıklı ilişkiler kurduklarını, benlik saygılarının daha yüksek olduğunu, stres yaratan durumlarla baş etmede ve alternatif çözümler üretmek öz kontrol sağlamada daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Tablo 5’e göre çocukların devam ettikleri okul türüne göre Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Erata ve Özbey (2020), yaptığı çalışmada psikolojik sağlamlık düzeyi ile çocukların devam ettiği okul türü değişkeni arasında, anaokuluna devam eden çocukların lehine anlamlı bir farklılık saptamışlardır. Özkara ve Özbay (2019) yaptığı çalışmada psikolojik sağlamlık düzeylerinin çocukların devam ettiği okul türüne göre farklılık göstermediğini belirtmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre bu örneklem grubunda okul türü değişkeninin psikolojik sağlamlık düzeyi üzerinde etken olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yıllarının, “PERİK” alt boyutlarından alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve farklılığın öğretmenin kıdem yılı 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında olan çocukların kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erata ve Özbey (2020), okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeyleri ile öğretmenlerinin kıdemi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılığın öğretmenin kıdemi 15 yıl ve üzeri olan çocukların lehine olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulguları neticesinde kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin; idealist kişiliklerini daha canlı tutmaları ve mesleki doyumu sağlamaya yönelik eğitim faaliyetlerini sürdürmede daha istekli davranmalarına bağlı olarak, okul çağındaki çocuklar için çok büyük bir rol model oldukları gerçeği göz ardı edilmeden, psikolojik sağlamlığı yüksek çocukları destekleyen uygun yöntem ve teknikleri kullandıkları söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplamı* ile *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin* tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katsayılara bakıldığında *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Toplamı* ile *PERİK Öz-Kontrol/ Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi* ve

Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; *İletişim Kurma / Sosyal Performans* alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Yörük (2019), yaptığı çalışmada akran ilişkileri puanları yüksek olan özel yetenekli çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Shapiro (1996), sosyal iletişim becerilerinin gelişimine destek sağlayan ortamlarda büyüyen çocukların, psikolojik dayanıklılığının da arttığını ve stres yaratan durumlar karşısında makul çözümler sunarak duruma baş etme ve üstesinden gelme davranışlarının görüldüğünü belirtmektedir. Gizir (2004) sosyal iletişim becerileri ve empati kurma yeteneği gelişmiş çocukların aynı zamanda akademik sağlamlığının da geliştiğini saptamış; Eminağaoğlu (2006) ise yaşlıları arasında güçlü iletişim becerilerine sahip ve sosyal anlamda aktif bireylerin aynı zamanda psikolojik sağlık düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucundan yola çıkarak sosyal bilgiyi işleme beceri puanları yüksek olan çocukların aynı zamanda psikolojik sağlık düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre sosyal bilgi işleme testi puanları cinsiyet değişkenine göre kız çocuklarında, öğretmenlik kademisi değişkenine göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, okul türü değişkenine göre ise anasınıfına devam eden çocuklarda daha yüksek sonuçlar elde edilmiştir. Sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık ölçeği puanlarına göre kız çocuklarının ve kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin öğrencilerinin sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, okul türü değişkeninin etki etmediği saptanmıştır. Ölçeklerin toplam puanlarına bakıldığında *Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci Testi* toplam puanlarının *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği*'nin tüm alt boyutları arasında orta ve ortaya yakın pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları neticesinde sosyal bilgiyi işleme becerileri gelişmiş olan çocuklarda aynı zamanda psikolojik sağlık düzeyi yüksek olan bireylerde görülen sosyal problem çözme becerileri, bağlanma, öz düzenleme, yardım alabilme, doyum erteleyebilme, girişkenlik, özgüven, sosyal yeterlilik ve duygu kontrolü gibi becerilerin geliştiği ve zorluklara karşı dayanıklılığı gelişen çocukların problemlerin üstesinden gelmede daha başarılı oldukları söylenebilir. Buna yönelik olarak çocukların sosyal bilgiyi nasıl anlamlandırdığı ve olaylara karşı verdiği tepkileri nasıl yorumladığına dair ipuçları yakalanarak, sosyal bilgiyi işleme becerileri artırılmalı ve buna yönelik eğitim fırsatları sunulmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir;

- ✓ Araştırmanın bulguları ışığında sosyal bilgiyi işleme becerisi yüksek çocukların aynı zamanda psikolojik sağlık düzeyinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Sosyal bilgiyi işleme temelli eğitim programları, alternatif eğitim programları arasında sunulabilir, MEB aracılığıyla yaygınlaştırılabilir, seminerler düzenlenebilir ve eğitim ortamlarında çocukların sağlık düzeylerini ve sosyal becerilerini artırmaya yönelik planlamalar yapılabilir.
- ✓ Araştırma sonucunda sosyal bilgiyi işleme becerisi yüksek olan çocukların öğretmenlerinin kıdem yılının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak özellikle yeni mezun veya henüz mesleki deneyimi yeterli olmayan öğretmenlere yönelik, çocuklarda sosyal beceriyi artıracak hizmet içi eğitimlerin sağlanması ve gerekli rehberlik çalışmalarının yapılması önerilebilir.
- ✓ Çalışma Muş ili Merkez ilçesine bağlı 60-66 aylık okul öncesi öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmanın kapsamı genişletilebilir ve farklı yaş grupları ile farklı iller de dahil edilerek daha kapsamlı bir çalışma elde edilebilir.

KAYNAKÇA

Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.

Atmaca, R. N. , Gültekin Akduman, G. & Şepitci Sarıbaş, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin annelerinin empati becerileri ile ilişkisi . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (77) , 134-151.

Aydoğan, Y., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G. (2014). *Öğrenme ve Öğretme Teknikleri*. Ankara: Vize Yayıncılık. ISBN: 978-605-4551-69-9.

Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Bulut, G. (2021). *Yetişkinlerde psikolojik sağlık ile sosyal zekâ seviyesi ve kişilerarası duyarlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).

- Çağdaş, A. (2009). Anne-baba-çocuk iletişimi. Ankara: Kök yayıncılık.
- Çorbacı Oruç A. (2008). 6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi [Doktora Tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Dodge KA. A social information processing model of social competence in children. Minnesota symposium on child psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 1986.
- Eisenberg, N., Fabes, R. ve Shea, C. (1989). Gender differences in empathy and prosocial moral reasoning: Empirical investigations. M. M. Brabeck (Ed.). Who cares? Theory, research, and educational implications of the ethic of care içinde (s. 127-143). New York: Praeger.
- Eminağaoğlu N. (2006). *Güç Koşullarda Yaşayan Sokak Çocuklarında Dayanıklılık (Sağlamlık)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erata, B. U. F., & Özbey, S. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*.
- Garmezy, N. (1993). Children in povert: Resilience despite risk. *Journal of Pediatrics*, 217-136.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Ankara.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 114- 128.
- Gün, R. Ş., Gültekin Akduman, G. (2022). Okul Öncesi Çocuklarının Psikolojik Sağlamlıklarının Akran Zorbalığı Davranışları ile İlişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (1) , 107-123.
- İvrendi, A. (2020). Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 66-87.
- Kararımak, Ö . (2006). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26) , 129-142 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21446/229856>
- Kandır, A. & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Katz LG, McCaellan DE. The teacher's role in the social development of young children. Urbana: ERIC; 1991.
- Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama ve Eğitim İhtiyacı Düzeyleri. *International Journal of Human Sciences [Online]*. (9)2, 1229-1259.
- Masten, A.S. ve Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 2, 205-220.
- Mayr, T. ve Ulich, M. (2006). Perik: Positive entwicklung und resilienz im kindergartenalltag. Staatinstitut fur frühpädagogik IFP.
- Mayr, T. ve Ulich, M. (2009). Social-Emotional welll-being and resilience of children in early childhood settings-PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 29(1), 45-57.
- Oktan, V., Odacı, H., & Çelik, Ç. B. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özbey, S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Ankara
- Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756- 786. DOI: 10.26466/opus.518062
- Özkara, A. B., & Özbay, S. (2019). Lise Düzeyindeki Sporcu Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 207-214.
- Öztürk, M. O. ve Uluşahin A. (2014). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. (12. baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

- Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4), 1946-1965.
- Saarni, C. (2001). Cognition, Context and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. Social Development, 10 (1), 125- 127.
- Saraçoğlu, Asuman Seda; Kumral, Orhan (2007). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 27-29 Nisan 2007 Eskişehir. (sayfa 354-359)
- Shapiro, J. P. (1996). Invincible kids. U.S. News & World Report, 121, 62-71.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahan Aktan, B, Önder, A. (2018). Okul Öncesi Dönemde Psikolojik Dayanıklılık. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4 (2) , 20-30. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuatd/issue/38280/442770>
- Şeker, A. (2000) “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim becerileri ile sınıf atmosferi Arasındaki ilişkinin Çeşitli Değişkenler açısından İncelenmesi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenol, F. B. (2017). Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi.
- Şenol, F.B., & Metin, E.N. (2019). Okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci testi: Türkçe’ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kastamonu Education Journal, 27(4), 1445-1456. doi:10.24106/kefdergi.2829.
- Turgut, Ö. (2016). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Yaşar, M. (2013). Okul öncesi eğitimde sosyal ve duygusal öğrenme. Arıkan A, editör. Özel öğretim yöntemleri II. Eskişehir: Açık öğretim Fakültesi Yayınevi.
- Yörük, İ. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yıldırım, Ö. (2019). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul*.
- Ziv Y, Sorongon A. Social information processing in preschool children: Relations to sociodemographic risk and problem behavior. Journal of Experimental Child Psychology. 2011;109(4):412-29.



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of
Social, Humanities And
Administrative Sciences
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 53
Year: 2022 JUNE
Pp: 771-775

Arrival
07 May 2022
Published
30 June 2022

Article ID
62837
Article Serial Number
5

DOI NUMBER
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.62837>

How to Cite This Article
Yılmaz, E. (2022). "Demokrat
Parti Döneminde (1950-
1960) Demografik Yapının
Öne Çıkan Bazı Özellikleri",
Journal Of Social, Humanities
and Administrative Sciences,
8(53):771-775



International Journal Of Social,
Humanities And Administrative
Sciences is licensed under a
Creative Commons
Attribution-NonCommercial
4.0 International License.
This journal is an open access,
peer-reviewed international
journal.

Demokrat Parti Döneminde (1950-1960) Demografik Yapının Öne Çıkan Bazı Özellikleri

Some Characteristics Of The Demographic Structure In The Period Of The Democratic Party (1950-1960)

Ensar YILMAZ

Doç. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, İstanbul, Türkiye

ÖZET

1950'li yıllardan önce, ölüm ve doğum oranlarının yüksek olduğu, göçün olmadığı geleneksel köy toplumlarında hane ve topluluk düzeyindeki yaşam döngüleri toprakla ve devletle var olan dengeler çerçevesinde sürmüştür. DP'nin, 1950'de iktidara gelmesi ve 1960 yılına kadar iktidarda kaldığı dönemde siyasal ve ekonomik alanlarda olduğu gibi sosyal alanlarda da etkisini göstermiş köklü değişimlerin yaşanmasının yolunu açmıştır. Kır nüfusu 1950 yılına kadar kent nüfusuna göre yüksek artış göstermiş ancak 1955 yılından itibaren azalışa geçmeye başlamıştır. Türkiye'de iç ve dış göçler, nüfusun ülke içindeki dağılımında büyük değişimlere sebebiyet vermiş, özellikle göç alan yerlerde demografik yapıyı kısa sürede ve önemli ölçüde değiştirmiştir. 1950-1960 arası dönemde demografik anlamda kentleşmenin hız kazanması ve kentleşmenin kendini ortaya koyuş biçimi, siyasi iktidarın yapısı ve bu yapıya uygun olarak takip edilen politikalar kapsamında belirmiştir. Söz konusu yıllar Türkiye'nin hızlı bir kalkınma atığı yaptığı, siyasi, ekonomik ve toplumsal yapıda büyük değişimlerin yaşandığı dönemlerdir. Türkiye'de kentleşme hareketinin gelişimi incelendiğinde 1950 öncesi ve sonrası yıllar olmak üzere farklı dönemlerden söz etmek mümkündür. 1950'ye kadar çok yavaş artış kaydeden kent nüfusu, bu tarihten sonra özellikle kırsal alanlardan kaynaklanan çözülmenin, kentlere yönelik yoğun göçlere neden olması sonucunda hızlı bir artış sürecine girmiştir. 1950'den sonra makineli tarıma geçilmesiyle artan ve kırdan kente yönelik göçlerin şekillendirdiği hızlı bir kentleşmedir bu süreç.

Anahtar Kelimeler: Demokrat Parti, Nüfus, Göç, Kentleşme

ABSTRACT

Life cycles at the household and community level continued within the framework of the balances that existed with the land and the state in traditional village societies where death and birth rates were high and there was no migration before the 1950s. The DP paved the way for radical changes that showed their effects in social areas as well as in political and economic areas when it came to power in 1950 and remained in power until 1960. The rural population showed a high increase when compared to the urban population until 1950, but started to decrease after 1955. Internal and external migrations in Turkey caused great changes in the distribution of the population in the country, and changed the demographic structure in a short time and at significant levels, especially in the places that received immigration. The acceleration in urbanization in the period between 1950-1960 in demographic terms and the way urbanization manifested itself emerged in the scope of the structure of political power and the policies followed in line with this structure. These years were also constituted the period when Turkey made a rapid development leap and experienced great changes in its political, economic, and social structure. When the development of the urbanization movement in Turkey is examined, it is possible to mention different periods, including the years before and after 1950. The urban population, which increased very slowly until 1950, entered a rapid increase as of this date as a result of the dissolution that emerged from rural areas, causing intense migration to cities. This was a rapid urbanization process, which increased with the transition to mechanized agriculture after 1950 and was shaped by migration from rural to urban areas.

Keywords: Democratic Party, Population, Immigration, Urbanization

1. GİRİŞ

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından 1950'lere değin yavaş bir tempoda seyreden kentleşmeye, 1923'lerde bilhassa devlet teşekkülleri biçiminde kurulan sanayi kuruluşları da ivme kazandıramamıştır. Bu süreç, daha çok İkinci Dünya Savaşı'nın ardından Marshall yardımları ve tarımda makineleşme süreciyle ortaya çıkmış, bu da köylerde yaşayan ve büyük bölümü toprağa bağlı kitlelerin sosyal yaşamında ciddi bir değişime neden olmuştur. Bu nedenle ülkemizde köklü bir sosyal değişime yol açan kentleşme sürecinin Demokrat Parti (DP) iktidarında başladığını söylemek yanlış olmaz (Koyuncu, 2015: 27).

Türkiye'de 1950 yılına değin geleneksel köy toplumları, göçlerden etkilenmeyen, doğum ve ölüm oranları yüksek bir karakter taşıyan, toprak ve devletle hane ve topluluk seviyesinde yürütülen bir ilişki biçimine sahipti (Özdemir, 2012: 3). Ancak 1950 yılında DP'nin iktidara gelmesiyle birlikte 1960 yılına değin süregelen dönemde, ülkemiz salt ekonomik ve politik alanlarda değil, toplumsal alanlarda da köklü dönüşümlere sahne olmuştur.

1950 yılına değin kent nüfusuna oranla yüksek bir artış kaydeden kır nüfusu, 1955'ten sonra düşüşe geçmeye başlamıştır. Yurdumuzda nüfusun dağılımında büyük değişimlere neden olan iç ve dış göçler, bilhassa göç alan bölgelerde demografik yapıyı kısa sürede ve büyük oranda değişime uğratmıştır (Sertkaya ve Bostan, 2019: 73).

2. 1950-1960 ARASI TÜRKİYE'DE KENTLEŞME VE GÖÇLER

Ülkemizde köy nüfusunun kentlere göçünü belirleyen ana faktörlerin başında, kırsal alanda yaşanan yapısal değişimler gelmektedir (Yurtoğlu, 2014: 264). Toprak sahibi olmayan kesimler, tarımda meydana gelen makineleşme süreciyle birlikte işsiz kalmış ve yeni geçim yolları aramaya başlamışlardır. Mevcut araştırmalar göstermektedir ki, Türkiye’de ilk nüfus hareketinin başlamasında tarımda makineleşme sürecinin hatırı sayılır bir payı vardır (Yurtoğlu, 2014: 263).

1950 ile 1960 yılları arasını kapsayan dönemde Türkiye’de ilk kez, en yoğun ve en hızlı kentleşme süreci yaşanmıştır. Öyle ki, 1950 yılında kent nüfusunun 5.244.337 olduğu görülürken, 1960 yılında bu rakamın, 10 yıl gibi kısa bir sürede yüzde 69 oranında yükselerek 8.859.731 kişiye çıktığı anlaşılmaktadır. Aynı şekilde, kent nüfusunun toplam nüfus içindeki payı da ciddi oranda artış kaydetmiş, yüzde 25.1’den yüzde 31.9’a yükselmiştir. Bir başka deyişle, Türkiye’de her 4 kişiden birinin kentlerde yaşadığı 1950 yılından 1960 yılına gelindiğinde, bu verinin 1/3 oranında kentlerin lehine, kırların aleyhine değiştiği izlenmiştir. Söz konusu dönemde kentlerin nüfusundaki en yüksek artışın ise 1950’li yılların ortalarında gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Örneğin, 1945-1950 yıllarını kapsayan dönemde kent nüfusundaki artış hızı binde 22.4 oranındayken, 1950-1955 arasında binde 55.3’e yükselmiş, ancak 1955-1960 arasında ise az da olsa yavaşlayarak binde 49.0’a gerilemiştir. Ne var ki 1950-1960 arası dönem bir bütün olarak değerlendirildiğinde, mevcut artış hızının ortalama binde 51.3 olduğu görülmektedir; bu da söz konusu dönemdeki kentleşme sürecinin hızını göstermesi bakımından oldukça önemli bir veridir. Kentleşme sürecinin başladığı ve kısa sürede hız kazandığı 1950-1960 arasını kapsayan yıllar, aynı zamanda Türkiye’nin sosyoekonomik yapısında meydana gelen hızlı değişimlerin de yaşandığı yıllar olmuştur. Kırsal kesimdeki topraksızlaşma ve düşük verimliliğe tarım alanındaki makineleşme de eklendiğinde bu durum işsizliğe yol açmış, öte yandan hızlı nüfus artışının da etkisiyle kentlerde ortaya çıkan yeni iş imkânları ve yüksek gelirin yanı sıra, sağlık, eğitim, altyapı gibi kamusal hizmetler de kentleri cazibe merkezleri haline getirmiştir. Kentleri çekim merkezine dönüştüren bir başka gelişme de, ulaşım ve haberleşme alanında yaşanan gelişmelerdir. Yine de 1950’li yılların başları itibarıyla yüksek ivme kazanan kentleşme sürecinde, 1960’ların ilk yıllarına gelindiğinde bir yavaşlama eğilimi gözlemlenmiştir (Kapluhan, 2014, s. 124-125).

1950’den önceki kentleşme hareketlerinde, var olan kentsel nüfusun kendi iç dinamikleriyle artış gösterdiği Türkiye’nin (Koyuncu, 2015: 27) sözelimi bir önceki beş yılı incelendiğinde –1945 ile 1950 yılları arası–, köyden kente yönelik içgöçün 214 bin olduğu, ancak sonraki beş yıllık dönemde (1950 ile 1955 yılları arası) bu rakamın 904 bine yükseldiği görülmüştür (Özdemir, 2012: 4).

Bu dönem ülkedeki toplam nüfus ve artış oranının belirlenmesinde dışgöçlerin de payı vardır. 1950’den sonra Bulgaristan’dan gelen Türk kökenli göçmenler ülke nüfusunun artmasına neden olmuş; 1950-1951 göçü sonucunda Türkiye nüfusuna 154.393 kişi daha katılmıştır. Dışgöç hareketi sonraki yıllarda, 1954 yılıyla birlikte bu kez Yugoslavya üzerinden sürdürülmüştür. Söz konusu dönemdeki göç hareketlerinin nedenleri; Türkiye’nin Kore savaşına asker göndermesine koşut olarak NATO’ya üye olmasının ardından, Sovyetler Birliği güdümündeki demirperde (sosyalist doğu bloğu) ülkelerinin Türk kökenli vatandaşlara uyguladığı baskıcı politikalarıdır (Sertkaya ve Doğan, 2019: 73, 74).

1950 ile 1960 yılları arasını kapsayan dönemde Türkiye’nin nüfusu, Balkanlardan gelen göçmenler nedeniyle yüzde 8 oranında artış göstermiştir. Bilhassa Trakya nüfusu 1940-1950 yılları arasında bir gerileme içindeyken, 1950-1960 yılları arasında ise yüzde 20’nin üzerine çıkmıştır (Kasarcı, 1996: 257).

Demokrat Parti döneminde yol ve köprü inşaatı da kentleşme sürecini belirleyen bir başka etkidir. Bir yandan mevcut yollar iyileştirilmiş, diğer yandan köylerin birçoğuna yeni yolların yapımıyla piyasa ekonomisine açılması sağlanmış, köy insanının hayatında ciddi dönüşümler meydana gelmiştir (Aslan, 2014, s. 63-64). Söz konusu dönemin idari yapısına bakıldığında, ilçe sayısının 1950 yılında 422 olduğu görülürken, 10 yıllık bir zaman dilimi sonrası, 1960 yılında bu rakamın 570’e çıktığı belirlenmiştir (Gürsoy, 2008: 86).

Elbette ki karayollarının yapımıyla birlikte ulaşım gelişerek köy-kent bütünleşmesi yakalanmış, bir diğer deyişle, köyler kentlerin etki alanına girmiştir. Öte yandan, ekonomik anlamda da yeni gelişmeler ortaya çıkmış; ihtiyaç odaklı üretim doğrultusunda faaliyet yürüten tarım işletmeleri pazar odaklı üretime geçmiş, o günün şartlarına uygun bir teknolojiye yararlanmıştır. Bütün bu değişimler sadece kent yaşamını değil, köy yaşamını da değişime uğratmış, kentlere özgü hayat tarzını benimseyen köylerin geleneksel yapısında da bozulma emarelerinin görülmesiyle sonuçlanmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de 1950’li yıllarda başlayan sosyal, iktisadi ve siyasi dönüşümün günümüze değin uzanan bir karakter taşıdığını (Özensel, 2015: 111) söylemek mümkündür.

3. DP DÖNEMİ NÜFUS POLİTİKALARI

Her ne kadar nüfus politikaları genel hatlarıyla nüfusu kontrol altında tutma eğilimi olarak görülse de, daha ziyade, ülkelerin tarihsel süreç içindeki konum ve alanlarda gösterdiği yayılma stratejisine göre farklılıklar içermektedir. Bir ülkenin nüfus yapısını doğumlardan ölümlere, göç hareketlerinden kimi rekreatif durumlara kadar bazı olgular şekillendirmektedir; bu olgular o ülkenin nüfusunda artışlara ve gerilemelere yol açtığı gibi, dağılımlarını da belirler. Tarihsel süreçte ülkeler açısından beslenme ve savunma öncelikli sırada yer alan meseleler olduğu içindir ki, ana perspektif nüfusun çokluğu üzerine kurulmuştur. Geçmiş dönemlerde nüfus politikalarını belirleyen ana etkenler, salgınlar, savaşlar, tarımsal faaliyetlerdeki işgücü gereksinimi ve sanayinin henüz tam anlamıyla gelişmiş olmamasıydı (Doğan, 2011: 294-297).

Benzer süreçlerden geçen ülkemizin nüfus politikası da bu doğrultuda belirlenmiş, cumhuriyetin ilk yıllarında nüfus artışına yönelik planlamalarla ülke insanımızın çocuk yapma gerekliliği öne çıkarılmıştır. Bir yandan sıtma ve tifüs gibi öldürücü, salgın hastalıklar ve Birinci Dünya Savaşı ile Kurtuluş Savaşı'nda verilen ağır kayıplar; diğer yandan ülkenin dış güvenlik meselesi, insan kaynağının yoksunluğu, bebek ve çocuk ölümlerinin yüksekliği gibi sebepler o dönemde doğurganlığı ve nüfus artışına yönelik politikaları zaruri hale getirmiştir (Aksu, 1998: 306). Nüfus artışına dayalı politika sadece Cumhuriyet Halk Partisi'nin benimsediği bir politika değil, Demokrat Parti'nin 1946 yılındaki parti programında da vurguladığı, 1950'lerde ise Menderes hükümetlerinin de izlediği bir politika olmuştur (Demir, 2016: 46).

İmparatorluğun çöküş dönemi ve cumhuriyetin kurulma serüveninde genç nüfusun –bilhassa da erkeklerin– genel nüfus içindeki oranı, uzun yıllara yayılan hastalıklar ve savaşlar yüzünden ciddi ölçüde düşmüştü; 1920'li yıllardan 1965 yılına değin nüfus artışına yönelik politikaların hedeflenmesi de bu nedenledir (Gökburun, 2017: 71-72). Ülkeler için nüfus ulusal güç kaynağı olarak görüldüğünden, yeni rejim de kuruluş dönemlerinde öncelikle nüfusu eski seviyesine getirebilmek için politikalar belirlemiş, sonraki süreçte de artırılması noktasında hareket etmiştir (Tunç, 1989: 368).

Ülkelerin gelişmişlik seviyeleri, demografik döngünün temel belirleyenisidir. Ülkemizde yaşanan demografik dönüşümün ilk etabı, 1923 ile 1950 yıllarındaki Yüksek Durağanlık Evresi'dir ve bu dönemde pronatalist, yani nüfus artırıcı politikalar hayata geçirilmiştir. Erken Gelişme Evresi olarak kabul edilen ikinci aşaması ise 1950 ile 1985 yılları arasında kapsamaktadır ve bunun 1950 ile 1963 yıllarını kapsayan döneminde de yine pronatalist nüfus politikaları sürdürülmüştür (Gökburun, 2020: 12).

Nüfus artışının hedeflendiği ve çocuk yapımının desteklendiği cumhuriyetin ilk yıllarının ardından 1950-1955 yıllarına gelindiğinde, binde 27.8'lik bir oranla nüfus artış hızının alabildiğine yükseldiği, 1955-1960 yıllarında ise binde 28.5'lik oranıyla ülke tarihinin en yüksek seviyesine çıktığı görülmektedir. T.C. hükümetlerinin bu konudaki geleneksel politikalarını değiştirmeye başlaması ise 1950'li yılların sonlarıdır; buradaki politika değişikliği, tıbbi sebeplerle, bilhassa da yasadışı bir biçimde yapılan kürtajlar nedeniyle çok sayıda kadının hayatını kaybetmesi üzerine olmuştur. Öte yandan, kent nüfusundaki hızlı artış ve istihdam meselesi de nüfus politikalarındaki değişikliğin bir başka sebebidir. Sağlık Bakanlığı'nın öncülüğünde gerçekleşen bu değişimin ilk adımı, sınırlı bir biçimde de olsa, gebeliği önleyen ilaç ve araç-gereçlerin ithalidir. Söz konusu dönemde, denetimsiz ve kontrolsüz nüfus artışının doğurabileceği sorunlar ve zararlar da Hıfzısıhha Enstitüsü tarafından araştırılarak tespit edilmiş, bu doğrultuda devlet tedbirli politikalar hedeflenmiştir (Aksu, 1998: 306-307).

4. NÜFUS SAYIMI SONUÇLARINDA ÖNE ÇIKAN BAZI HUSUSLAR

1950 yılında 18.790.174 olan ülke nüfusunun 4.687.102'sini kentlerde yaşayan insanlar oluşturuyordu. Bir başka ifadeyle, nüfusun yüzde 24.22'si kentlerde yaşarken, 14.103.072 kişi ile nüfusun yüzde 75.06'sını ise kırlarda yaşayan yurttaşlar oluşturuyordu.

Türkiye nüfusu 1955 yılına gelindiğinde, 20.947.188 olarak kayıtlara geçmiştir. 1955 yılı genel nüfus sayımı incelendiğinde; kent nüfusunun yüzde 25.03'lük oranla 5.244.337 olduğu, köy nüfusunun ise yüzde 74.97'lik oranla 15.702.851 olarak belirlendiği ortaya çıkmıştır.

1960 yılı genel nüfus sayımında ise nüfusun 24.064.763'e ulaştığı belirlenmiş; kent nüfusunun 6.927.343 ile oransal olarak yüzde 28.78'e yükseldiği, köy nüfusunun da 17.137.420 ile oransal olarak yüzde 71.22'ye gerilediği görülmüştür (Özdemir, 2012: 3).

Ülke nüfusuna yaş grupları açısından bakıldığında; 1950 yılında 0-14 yaş arasının yüzde 38.49 olduğu tespit edilirken, 1955 yılına gelindiğinde ise yüzde 40.16'ya çıktığı, 1960 yılında da yüzde 42.24'e ulaştığı saptanmıştır. Yine 1950 yılında ülke nüfusunda 15-64 yaş arası da yüzde 57.12'lik bir orana sahipken, 1955 yılında yüzde 55.77'ye gerilediği görülmektedir, ancak 1960 yılına gelindiğinde ise yeniden yüzde 59.93'e çıktığı tespit edilmiştir. Genel

nüfus içinde 65 yaş üstü nüfus incelendiğinde ise, 1950 yılında bu grubun yüzde 3.39'luk bir paya sahip olduğunu, 1955 yılında yüzde 3.46'ya yükseldiğini, 1960 yılında da yüzde 2.83'e düştüğünü görmekteyiz (Tunç, 1989: 374).

1950 yılının verilerine göre yıllık nüfus artış hızının binde 21.73 olduğu, 1955 yılında binde 27.75'e ulaştığı, 1960 yılında ise binde 28.53'lük bir oranla pik yaptığı saptanmıştır. Bir ülkede nüfusun büyüklüğünü tayin eden olgu, nüfusun iç dinamiği olarak tanımlanan doğal nüfus artış hızıdır. Türkiye'de 1945 ile 1950 yılları arasında doğum oranı binde 38.8 iken, ölüm oranı ise binde 17.6 olmuş, doğal nüfus artışı da binde 21.2 olarak kaydedilmiştir. 1950 ile 1955 yılları arasında ise doğum oranının binde 42.2'ye yükselmesi ve ölüm oranının binde 14.12'ye gerilemesine paralel bir biçimde, doğal nüfus artışı da binde 28.1'e ulaşmıştır (Tunç, 1989: 369-370).

Ancak 1955 ile 1960 yılları arasını kapsayan döneme bakıldığında, doğum oranının binde 44.0 ile artış göstermeye, ölüm oranının da binde 12.6 ile gerilemeye devam etmesi sonucu doğal nüfus artış oranının binde 31.4'e ulaştığı görülmektedir (Tunç, 1989: 371).

Demografik veriler içinde sıklıkla başvurulacak kriterlerden biri, belli bir yıl içinde her bin kişiye düşen doğum sayısına karşılık gelen Kaba Doğum Hızı'dır (KDH). Ülkemizde kaba doğum hızı 1940 yıllarında binde 45 olarak saptanmış; ancak 1950 ile 1955 yılları arasında bu rakam binde 48'e çıkarak tavan yapmıştır. 1955 ile 1960 yıllarında bir kadına düşen çocuk sayısının ise 6.6 olduğu görülmektedir. Öte yandan, ülke genelindeki kaba ölüm hızı ise 1945 ile 1950 arasında binde 27'ye gerilemiştir. 1955 ile 1960 yılları arasında kaba doğum hızı ile kaba ölüm hızı arasındaki oransal fark, binde 28 ile yüksek bir seviyeye ulaşmış; 1955 ile 1960 yılları arasında ise bu fark, binde 28.5 ile ülkedeki en yüksek seviyesini görmüştür (Tunç, 1989: 374).

Tüm toplumlarda doğurganlık ve ölüm hızlarının yüksekten düşüğe doğru geçişini tanımlayan demografik dönüşüm kuramı, dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların birincisi, doğum ve ölüm oranlarının bir hayli yüksek olmasıdır; ikinci aşaması, ölüm oranları düşse dahi doğum oranlarının halen yüksek olmasıdır; üçüncü aşaması, doğum ve ölüm oranlarının düşerek dengeli nüfus artışına geçilmesidir; dördüncü ve son aşaması ise, doğum ve ölüm oranlarının çok düşük olmasıdır (Sertkaya-Bostan, 2019: 63). Dolayısıyla Demokrat Parti dönemi demografik dönüşüm açısından değerlendirildiğinde, ülkede ölüm oranları gerilese bile, doğum oranlarının yüksek olması nedeniyle ikinci aşamada kalmıştır.

5. SONUÇ

Dünya sahnesinde yaşanan konjonktürel bazı gelişmeler; DP döneminde, İkinci Dünya Savaşı koşullarının değişmesiyle birlikte ülkemizin uluslararası gelişmelere angaje olmasını beraberinde getirmiştir. Siyasal yapının dönüşümüne koşut olarak ekonomik alandaki değişimler göreceli bir refah süreci sağlamış, bu da doğum oranlarının artması ve ölümcül hastalıkların tedavisiyle ölüm oranlarının azaltılmasına neden olarak ülkemizin nüfus artışını ve hızını alabildiğine yukarılara taşımıştır. Örneğin, en hızlı nüfus artışının gerçekleştiği dönem 1950 ile 1960 yılları arasındadır. Öte yandan, tarımda yaşanan yapısal dönüşümler ve kent yaşamında yeni iş imkânlarının oluşmaya başlaması da kırsal alandan kentlere doğru büyük göç hareketleriyle sonuçlanmıştır.

Türkiye'de 1950 ile 1960 yılları arasında demografik açıdan hızlı kentleşmeyi de, kentleşmenin kendine özgü yapısını da siyasi iktidarın yapısı ve buna uygun bir biçimde izlediği politikaları şekillendirmiştir. Sözü edilen dönem, ülkemizin hızlı bir ekonomik kalkınma içine girdiği bir dönem olmuş; sosyal, iktisadi ve siyasi yapıda büyük değişimler meydana gelmiştir (Batmaz-Erdem, 2016: 212).

1950 yılı, ülkemizin kentleşme süreci açısından cumhuriyet tarihinde, deyim yerindeyse bir milat niteliği taşımaktadır. Öyle ki 1950 yılına değin alabildiğine yavaş bir biçimde artış gösteren kent nüfusunun, bilhassa kırsal kesimdeki dağılmanın ardından kentlere doğru yoğun göç hareketleriyle hızlı artışına neden olmuştur. Bu süreç, 1950 yılıyla birlikte tarımın makineleşmesine koşut olarak kırsal alandan kentlere doğru içgöç hareketinin biçimlendirdiği hızlı bir kentleşmedir (Yılmaz-Çitçi, 2011: 258).

Ne var ki çok hızlı ve kısa bir zaman diliminde gerçekleşen bu göç hareketi, yapısal olarak Batılı sanayi toplumlarının kentleşme sürecine taban tabana zıttır. Bu süreç, kentlerin sosyokültürel açıdan kuşatılmasıyla tam bir kent olmasını engellemiş, bazı büyük kentleri köye dönüştürmüş, altyapı sorunlarıyla kendinden önceki kent nüfusunun sahip olduğu olanakları da zora sokmuştur. Yine bu süreçte, Batı Anadolu istikametine doğru yoğunlaşan kentleşmenin doğu-batı düzlemindeki kentleşme hızında büyük bir fark oluşturduğunu, bunun da bölgelerarası ayrımları ve dengesizlikleri artırdığını söylemek mümkündür (Yurtoğlu, 2014: 268).

KAYNAKÇA

Aksu, L. (1998). "Dünya'da ve Türkiye'de Nüfus Analizleri Üzerine", *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, (25), 219-307

- Aslan, E. (2014). Türkiye'nin İç Siyasetinde Demokrat Parti (1950-1960), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Batmaz, N. Y. & Erdem, Ç. (2016). "Türkiye'de 1950-1960 Döneminde Kentleşme Sürecini Siyasi İktidarın Yapısı ve Uygulamaları Açısından Yorumlamak", Muhafazakâr Düşünce Dergisi, 1(47), 201-212.
- Demir, O. (2016). "Nüfus Politikaları ve Çin, Fransa ve Türkiye Örneklerinin Değerlendirilmesi", Social Sciencs, 11(1), 41-61
- Doğan, M. (2011). "Türkiye' de Uygulanan Nüfus Politikalarına Genel Bakış", Marmara Coğrafya Dergisi, (23), 294-305.
- Gökburun, İ. (2017). 1950-2015 Yılları Arasında İstanbul'da Nüfus Hareketleri, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İ.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, , İstanbul.
- Gökburun, İ. (2020). "Türkiye'nin Demografik Dönüşüm Sürecinde Nüfus Politikalarının Rolü", Gelecek Vizyonlar Dergisi, Coğrafya Özel Sayısı, 1-15
- Gürsoy, E. Z. (2008). "Cumhuriyet Döneminde Yeni İl ve İlçe Kurulmasındaki Yaklaşımlar", Türk İdare Dergisi, (458), 81-94
- Kapluhan, E. (2014). "Türkiye'de Turizme Bağlı Kentleşmelere Farklı Bir Örnek: Milas(Muğla)", Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5(15), 120-141
- Kasarcı, R. (1996). "Türkiye'de Nüfus Gelişimi", Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, (5), 247-266
- Koyuncu, A. (2015). Kentleşme ve Göç, Hikmetevi Yayınları, İstanbul.
- Özdemir, H. (2012). "Türkiye'de İç Göçler Üzerine Genel Bir Değerlendirme", Akademik Bakış Dergisi, (30), 1-15
- Özensel, E. (2015). Türkiye'de Kırsal Yapıların Dönüşümü, Çizgi Yayınevi, Konya.
- Sertkaya Doğan, Ö. & Bostan, H. (2019). "Türkiye'nin Demografik Dönüşümü ve Nüfus Projeksiyonlarına Göre Fırsatlar", Doğa Coğrafya Dergisi, (41), 61-90
- Tunç, H. (1989). "Türkiye'nin Demografik Yapısı ve Sorunları", İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Dergisi, 47(1-4), 367-378
- Yılmaz, E. & Çitçi, S. (2011). "Kentlerin Ortaya Çıkışı ve Sosyo-Politik Açısından Türkiye'de Kentleşme Dönemleri", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(35), 252-267
- Yurtoğlu, Nadir(2014), Demokrat Parti Döneminde Tarım Politikaları ve Siyasi Sosyal Ekonomik Hayata Tesirleri, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of
Social, Humanities And
Administrative Sciences
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 53
Year: 2022 JUNE
Pp: 776-788

Arrival
07 May 2022
Published
30 June 2022

Article ID
62840
Article Serial Number

DOI NUMBER
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.62840>

How to Cite This Article
Koçyiğit, İ., Buhur, İ., İsen, İ.,
Buğday, M., & Gürbüz, M. H.
(2022). "Karizmatik Liderlik,
Sahip Olunması Gereken
Beceriler Ve Bunların Okula
Yansımaları", Journal Of
Social, Humanities and
Administrative Sciences,
8(53):776-788



International Journal Of
Social, Humanities And
Administrative Sciences is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.
This journal is an open
access, peer-reviewed
international journal.

Karizmatik Liderlik, Sahip Olunması Gereken Beceriler Ve Bunların Okula Yansımaları

Charismatic Leadership, Required Skills Andtheir Reflections To The Schoolcharismatic
Leadership

İrfan KOÇYİĞİT İsmail BUHUR İhsan İSEN Mustafa BUĞDAY
Mehmet Halil GÜRBÜZ

MEB, Müdür. Öğretmen Mehmet Sabri Güzel İlkokulu, Diyarbakır, Türkiye
MEB, Müdür. Nazime Tathcı İlkokulu, Diyarbakır, Türkiye
MEB, Müdür. Güler Şevki Özbek Anadolu Lisesi, Diyarbakır, Türkiye
MEB, Müdür Yardımcısı. Öğretmen Mehmet Sabri Güzel İlkokulu, Diyarbakır, Türkiye
MEB, Müdür. Dökmetaş İlkokulu, Diyarbakır, Türkiye

ÖZET

Liderlik kavramının bilimsel ve evrensel anlamda açıklanması ve okullarda nasıl algılandığı önem arz etmektedir. Özellikle eğitim kurumları için liderlik modelleri ve bunların uygulanış şekilleri adaletin dağıtımı, verimlilik ve kalite, iş doyumu, kurumsal devamlılık yönünden gereklidir. Her okulda lider, çalışanlarının performansını, iş doyumunu, güdülenme düzeyini ve örgütsel bağlılığını arttırmak zorundadır. Bu çalışmada Karizmatik Liderliğin okullardaki ortaya koymak amacıyla literatür tarama yönteminden yararlanılmıştır. Öncelikle Lider, Karizmatik Lider, sahip olduğu özellikler ve okullardaki bu tarz liderlik anlayışlarının olumlu ve olumsuz analizinden yola çıkarak, ülkemizdeki ve yurtdışındaki yayımlar analiz edilmiş, ülkemizdeki karizmatik liderlerden örnekler üzerinden konu incelenmiştir. Liderlik, Karizmatik Liderlik, Karizmatik Liderin Özellikleri ve okullardaki yansımaları hakkında görüşler açıklanarak, Karizmatik liderin okul çalışanları üzerine olumlu ve olumsuz etkileri, onları güdeleme ve motivasyonlarını sağlama, okula bağlılık ve kurumsal itibarı arasındaki ilişkileri, bu liderlik tarzının çalışanlarda işe devamlılığını sağlama ile stresin karizmatik liderlik üzerindeki etkileri ortaya konmuştur. Karizmatik lider davranışlarından, liderin çevresel duyarlılık göstermesi, kişisel risk üstlenmesi ve mevcut durumu sürdürmemesi ile çalışanların okula bağlılıkları arasında pozitif yönde ilişki olduğu, stresin olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisinin olmadığı, okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin, okulların kurumsal itibarının bir yordayıcısı olduğu, bu liderlik tarzının iş doyumunu ve verimliliği artırarak işe devamlarda süreklilik sağladığı, karizmatik liderlik ile ilgili var olan kuramlar ışığında stratejiler belirlenmesi, örgütün vizyon ve misyonunu gerçekleştirme sürecinde karizmatik liderlik davranışları göstermesinin yararlı olacağını sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Karizmatik Liderlik, Eğitimde Karizmatik Liderlik

ABSTRACT

It is important that the concept of leadership is explained scientifically and universally and how it is perceived in schools. Especially for educational institutions, leadership models and their implementation are necessary in terms of distribution of justice, efficiency and quality, job satisfaction, and institutional continuity. In every school, the leader has to increase the performance, job satisfaction, motivation level and organizational commitment of his employees. In this study, literature review method was used in order to reveal the Charismatic Leadership in schools. First of all, the publications in our country and abroad were analyzed, based on the positive and negative analysis of the Leader, the Charismatic Leader, their characteristics and such leadership understandings in schools, and the subject was examined through examples from the charismatic leaders in our country. Leadership, Charismatic Leadership, Characteristics of the Charismatic Leader and their reflections in schools were explained, the positive and negative effects of the charismatic leader on school employees, their motivation and motivation, the relationships between school commitment and corporate reputation, the continuity of this leadership style in employees and the charismatic leadership of stress. effects have been demonstrated. Among the charismatic leader behaviors, there is a positive relationship between the leader's environmental awareness, taking personal risks and not maintaining the current situation, and the commitment of the employees to the school, there is no positive or negative effect of stress, the charismatic leadership characteristics of the school principals are a predictor of the corporate reputation of the schools. It has been concluded that the leadership style provides continuity in job attendance by increasing job satisfaction and productivity, determining strategies in the light of existing theories about charismatic leadership, and showing charismatic leadership behaviors in the process of realizing the vision and mission of the organization.

Keywords Leadership: Charismatic Leadership, Charismatic Leadership in Education

1. GİRİŞ

İnsan doğası gereği sosyal bir canlıdır. Bu da insanı toplumla birlikte hayatını yaşamaya mecbur kılar. Dünyanın sürekli olarak hızlı bir değişim ve dönüşüm içinde olmasından dolayı insanında bu değişim ve dönüşüm ayak uydurması büyük bir önem taşımaktadır. Bu değişim süreçlerine uyum sağlamanın en önemli unsurlarından biri de eğitimidir. Ülkeler ya da topluluklar, kültürlerini bir sonraki nesile en hızlı ve en verimli bir şekilde ancak okullar vasıtasıyla aktarabilmektedir Bu nedenle de okulların bu değişim, dönüşüm ve kültürleri aktarabilmesi sürekli olarak kendini güncellemesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğrencilere verilecek kaliteli eğitim ile sistemden iyi yetişmiş insanların ürün olarak çıkacağı kesindir. Bunun için de okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecini iyi bir şekilde planlaması ve yönetebilmesi önem arz etmektedir. Yönetim ve yöneticilik kavramından hareketle okul yöneticilerinin görevini, "okulun mevcut kaynakları en verimli şekilde kullanması ve okulu amaçları doğrultusunda yönetmesi biçiminde tanımlamak mümkündür. (Töremen, 2000, s. 18). Bunun yanında okul yöneticilerinin yöneticilik özelliklerinin yanında bir de okulun liderli olarak kendilerini görmeleri gerekir. Bu

tanımlara bakıldığında okul müdürlerinin mevzuat, yönetmelik ve kanunla belirlenmiş görevlerini yerine getirirken, okulda olumlu bir kültür ve iklim oluşturmaları; öğretmen ve personellerine rehberlik etmesi için liderlik özelliklerine sahip olması gerekliliğini doğurmaktadır.

Günümüzde gelişen ve değişen toplumsal değerlerin etkisiyle tüm örgüt, grup ve yöneticilerin de liderlik davranış ve beklentileri birbirinden farklılık göstermektedir. Hem doğu hem de batı ülkeleri kendi kültürel değerlerine has liderlik davranışlarını ön plana çıkarmaktadırlar. Dolayısıyla etkin liderlerin; otoriter, demokratik, katılımcı, dönüşümcü, hizmetkâr, paternalist veya karizmatik özellikler taşıması durumu toplumdan topluma ya da ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Liderin hangi liderlik tarzını benimsediği önemli olmakla birlikte etki ettikleri insanların nasıl ve ne derecede etkilediği ise bazı temel özelliklerle yakından ilgili görülmüştür. Liderlik kavramı, çok eski dönemlerden bugüne araştırması yapılmış bir konudur. Liderlik kavramının bilimsel olarak 1920'li yılların başında araştırmaya başlanmış ve konu ile ilgili çok sayıda araştırmacı tarafından tanımı yapılmıştır (Erçetin, 2000:3). Bu kadar çok araştırmacı tarafından tanımı yapılmasına karşılık, herkesin hem fikir olduğu bir tanım üzerinde anlaşılammıştır. (Bass, 1990:18).

Liderlik tanımının tarihsel sürecine bakıldığında döneme, duruma, zamana ve koşullara göre, kültürel farklılıklardan etkilenen (Hodgetts ve Luthans, 2003:356) çok fazla sayıda liderlerin ortaya çıktığı, değişenin ise yalnızca liderliğin içeriği ve onun izleyenler tarafından algılanış biçimi olduğu görülmektedir. Bunun nedeni toplumların sürekli bir değişim ve gelişim içinde olması ve bu bağlamda çevre şartları ile insanların sürekli değişmesinden dolayı geçerli olan liderlik şekil, stil ve davranışların günün şartlarının gerisinde kaldığı ve bu nedenle de geçerliliğini kaybederek yeni liderlik tiplerinin ortaya çıkması gerekliliğidir.

Bu özelliklerin en belirgin olanlarından biri ise liderin 'karizma'sıdır. Karizmayı kimi insanlar doğuştan gelen bir özellik, kimilerince eğitimle kazanabilen bir özellik ya da bazı araştırmacılar tarafından da bireysel özellikler ve çevrenin etkileşimi olarak ortaya çıkan bir liderlik özelliğidir. Lider karizması, etkileşimdekilerin lider ve örgüt için koşulsuz ve kendini adanmış olarak çalışması açısından önemli bir faktördür. Bunun yanında; okulun amaçlarına bakıldığında, kendini ifade edebilen, sosyal yönü gelişmiş, ruh ve beden sağlığı yerinde olan, sezgileri kuvvetli, girişimci bir ruha sahip, içinde bulunduğu kültürü benimseyerek içselleştirmiş, geleceğe dair fikirleri ve hedefleri olan öğrencileri yetiştirmektir. Öğretmenlerin de okulun amacını kavrayarak buna uygun davranışları göstermeleri beklenir. Öğretmenlerin, görevlerini ifa ederken, okulun bu amaçlarına hizmet edecek davranışları sergileyebilmesi için okul müdürü tarafından güdülenerek, motive edilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenler öğrencileri yetiştirirken, bu amaçlarla birlikte; bilim dünyasının verilerini anlayan, yorumlayan, kullanan ve yenilerini ortaya koyabilen; hedeflenen bilgi, beceri tutum ve alışkanlıkları davranışa dönüştürmüş, problem çözme yeteneğine sahip bireyler yetiştirme, eğitimde gerçekleşmesi beklenen diğer amaçlar arasındadır. (Şişman ve Turan, 2006).

Karizmatik liderler ile çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışları, okula bağlılık ve liderin kurumsal itibara etkisi birçok çalışmada ele alınmış ve çalışanların asıl görevlerinin yanında, verilen farklı görevleri de yerine getirme becerisinin geliştirilmesi için en uygun liderlik tipi olduğu sonucuna varmışlardır. Karizmatik liderlik stili ile birlikte çalışan, çalıştığı işin önem ve değerine gereken anlamı yüklemekte, işi sahiplenmekte, yeteneğinin farkına vararak çalışma performansını arttırarak, daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemektedir.

Ülkemizde ve yurt dışında bu liderlik tipi ile ilgili Okul Müdürü, belirlenen hedeflere ulaşmada, öğrencileri, öğretmenleri ve diğer personelleri, yönlendirmesi ve onlara rehberlik etmesi gereken lider olmak durumundadır. Okul müdürü sahip olduğu vizyonla okulunu daha emin adımlarla belirlediği hedeflere taşımaktan sorumludur. Peki Türk Milli Eğitim sisteminde okul müdürü bağlı olduğu ve sahip olduğu yetkiler ile bu liderlik özelliklerinin ne kadarına sahip ve bunun ne kadarını kendi okuluna yansıtabildiği problemi ile karşı karşıyayız. Çünkü mevcut sistemde daha çok statükoyu korumaya amaçlayan, çok fazla değişim dönüşümden yana olmayan mevcut durumun devamından yana tavır takınan müdür özellikleri karşımızı çıkmaktadır.

1.1. Problem Konusu:

Karizmatik liderliğin, örgütsel vatandaşlık davranışlara bağlılık, Kurumsal itibar, Proaktif kişilik, Örgüt kültürü etkileri üzerine literatür taraması yapılarak; ülkemizdeki okul müdürlerinin karizmatik liderliğe dair özellikleri ve Milli Eğitim Bakanlığının eksik kaldığı yönler araştırmanın konusu oluşturmaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmada liderlik, Karizmatik Liderliğin özellikleri ve bu liderlik türünün okullardaki yansımalarının neler olabileceği üzerinde açıklama yapmak amaçlanmaktadır.

1.3. Çalışmanın Önemi

Karizma terimini yönetim bilimi literatürüne sokan kişi olan ünlü Alman Sosyolog Max Weber (1947) terimi, geleneğe veya resmi otoriteye değil, liderin istisnai niteliklere sahip olduğu algısına dayanan bir etki biçimini tanımlamak için kullanmıştır. Weber'e göre karizma, bir sosyal kriz sırasında, liderin krizi çözmek için radikal bir vizyonla ortaya çıktığı durumda ve vizyona inanan izleyicileri etkilerken ortaya çıkar. İzleyiciler bu süreçte vizyonu ulaşılabilir kılan bazı başarıları deneyimlerler ve lideri olağanüstü görürler (Yukl, 2013).

Karizmatik liderlik, örgütün içine düştüğü kriz zamanlarında ortaya çıkan, örgütü bu kötü durumdan kurtaracak, farklı kişilik özelliklerine sahip güçlü yönleri olan ve izleyenleri sahip olduğu cesaret, özgüven, motivasyon ve ikna kabiliyetiyle kendine hayran bırakan bir liderlik tarzıdır. (Çelik ve Sünbül, 2008:52).

Liderlik yaklaşımlarından Karizmatik Liderlik, son yıllarda kurumlarda çok sık kullanılmaya başlanan popüler bir liderlik tarzı haline gelmiştir. İlk kez Max Weber tarafından kullanılan “Karizmatik Yetki” kavramıyla literatürde yerini almıştır. (Deliveli, 2010). Max Weber'e göre karizma, liderin kişilik ve karakter özelliklerinin dışı vurumudur. (Hoy ve Miskel, 2010, s.204).

Bu çalışmayla okullarda görev yapan müdürlerinin karizmatik liderlik, karizmatik liderlik özellikleri ile bu özelliklerin okula yansımalarının nasıl olması gerektiği, bu liderlik tarzı ile yönetilen okullarda olması beklenen değişiklikler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Çalışmanın bu anlamda literatür için fayda getireceği ve eğitim kurumlarındaki liderlere rehberlik edeceği hedeflenmektedir.

1.4. Lider Ve Liderlik Kavramı

Liderlik kavramının geçmişten günümüze, farklı bilim adamları ve araştırmacılarca birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları; Davis (1988:141) liderliği, insanları belirli hedeflere doğru gitmesi için yönlendirme, Rost (1991: 102) lider ile izleyenlerin karşılıklı etkileşimleri, Eren (1998:465) takipçileri hareketlendirmek, onları amaçlarına ulaştırmak için kullanması gereken yetenek ve bilginin bütünü, Burns (1978: 425) insanları, birçok alanda belirledikleri hedeflere ulaştırmada birlikte yada tek başına harekete geçirmelerini sağlama, Cook ve arkadaşları (1997) liderin, misyon ve vizyonuna inanma ve onun için çaba sarf etme ve Bass (1990) ise; izleyen ve takipçilerin grup dinamikleri ile, karakter, mevcut gücü kullanma yeteneği, insanların itaat etmesini sağlama hedefe ulaşma, başkasının yardımı olmaksızın karar alma gibi özelliklerin bir yada birkaçının bir arada kullanılması olarak ifade etmiştir. (Çelik ve Sünbül, 2008:50). Koçel (2003), Ertürk (2000: 151), Acuner ve Yılmaz (2000: 2) liderliğin; takipçi ile mevcut ortam şartları arasındaki ağlardan oluşan basit olmayan aksine oldukça karmaşık olan bir süreç olduğunu vurgulamışlardır. Tüm tanımlardan hareketle liderliği, bir grubun, bir kurumun ya da bir ülkenin ve ortak amaçlarının etrafında biçimlenen ve insanları etkileme ve dönüştürme süreci olarak tanımlamak daha uygun olacaktır. Lider ise; insanları yöneten, yönlendiren, belirlemiş olduğu hedeflere yürümelerini sağlayan, bunları yaparken de verdiği emir ve talimatlarla kendine itaat ettiren, izleyenleri aydınlatan, rehberlik edip yol gösteren, beraber yürüdüğü izleyenlerin istek ve ihtiyaçlarını göz ardı etmeyip zamanında bunlara olanak sağlayan yaratıcı kişilerdir (Bakan, 2008).

- ✓ Kantos, liderlerde bulunması gerekli özellikleri şöyle sıralamıştır (Kantos, 2011):
- ✓ Örgütlerin zayıf yönlerini tespit etmek, bunu üyelere göstermek ve geliştirmek için uygun davranışlar sergilemek.
- ✓ Sezgisel olarak güçlü olmak ve geleceğe dair sağlam algılara geliştirmek.
- ✓ Üyelere kendi isteklerinden ziyade, örgütün istek ve ihtiyaçlarının daha önemli olduğu hissiyatını vermek.
- ✓ Liderlik özelliklerinin farkına varmalı, onları izleyenlere karşı kullanmak.

1.5. Karizma ve Karizmatik Liderlik:

Karizma, imkansız gerçekleştirme veya gelecek ile doğru tahmin yapma yeteneği gibi “ilahi armağan” anlamına gelen Yunanca bir kelimedir. (Yukl, 2013). Bir diğer ifadeye göre karizma; duygusal ifade, özgüven, güven, kararlılık, iç istikrar, entelektüel uyarım, tutku ve kendi ve kendi vizyonuna bağlılık olarak ifade edilmiştir (Nikoloski, 2015). İngilizce sözlük anlamıyla karizma, bireye ilahi güç tarafından verilen ve herkeste olmayan güç, kitleleri yetenekleri ile kendine çeken ve sadece liderin kendisine özel olarak verildiği ilham gücü ve yeteneği, House (1976) karizmayı, sosyoloji ve siyaset bilimi literatüründe, sahip oldukları kişiliklerinin gücüyle takipçileri üzerinde derin ve olağanüstü etkileri olan liderleri tanımlamak için yaygın olarak kullanılan bir terim olarak ifade etmiştir. House ve arkadaşları (1991) daha sonraki çalışmalarında tanımı genişleterek karizmayı, izleyenlerin liderin davranış, inanç ve kişisel özelliklerinden dolayı kendi davranış, inanç ve performansları üzerinde değişiklik yaratan bir güç olarak tanımlamışlardır. Bradley ise (1987) karizmayı kişisel karakteristik olarak, lider ve izleyiciler arasındaki ilişki olarak ve sosyal bir yapı olarak incelemiştir. House ve arkadaşları (1991) da bu yaklaşımlar içerisinde ikincisini benimseyerek, karizmayı bir kişisel özellik olarak gören yaklaşımı eleştirerek kavramı lider ve izleyicileri izleyicileri arasında oluşan bir bağ olarak tanımlamışlardır (House, Spangler ve Woycke, 1991). Karizmayı açıklayan davranış

kalıpları farklı kaynaklarda ortak bir şekilde; ‘istisnai ve örnek bireysel davranış + vizyon (bağlamsal kriz durumu) + stres altındaki takipçiler + karizmanın tahsis edilmesi’ olarak ifade edilmiştir (Steyrer, 1998). Tüm bu tanımlardan hareketle Karizma kişinin sahip olduğu özelliklerle, kişileri peşinden sürüklemeye, onları etkilemeye, izleyenlerle ortak bir bağ kurmak suretiyle; onları istediği şekilde yönlendirme yeteneği olarak kabul edilebilir.

Karizmatik liderliğin biçimsel örgüt yapıları üzerinde ilk uygulaması House’un (1977) çalışmasına dayanmaktadır. House çalışmasında kişilik özellikleri, liderlik davranışları ve durumsal faktörleri birleştiren bir çerçeve çizmiştir. House’a göre liderin karizmatikliğine katkıda bulunan dört özelliği vardır. Bunlar; baskın olma, kendine güvenme, etkileme ihtiyacı ve kendi inancının güçlü bir şekilde kabul görmesi olarak belirtilmiştir. Meindl (1990) ise sosyal bulaşma süreci olarak karizmayı açıklar. Toplumsal bulaşma görüşüne göre, lider-takipçi ilişkilerinin karizmatik unsurları, takipçiler arasında gelişen ve kendilerini yöneten süreçlerin bir fonksiyonu olarak ifade edilmektedir. Conger ve Kanungo (1987,1988) da, karizmayı izleyenlerin lidere karizmayı atfetmesi açısından açıklamıştır. Bu anlamda çoğu araştırmacı tarafından lidere atfedilen bir özellik olarak görülen karizma, liderin sadece belirli özellikler göstermesini değil, aynı zamanda karizmatik olarak algılanmasının da önemli olduğunu göstermektedir (Den Hartog ve Koopman, 2001). House’a göre karizmatik liderler, takipçilerini etkileyen ve onları güdüleyen özelliklere sahiptir. İzleyiciler, liderin aldığı kararı ve verdiği emirlerin doğruluğuna inandıklarından, kararlarını sorgulamaz ve tamamıyla ona itaat ederler. Takipçiler, liderlerine gönülden bağlıdırlar, ona saygı duyarlar ve onun misyon ve vizyonundan oldukça fazla etkilenirler. (Cinel, 2008). House, izleyenlerin, ideolojik bir bağlılık içinde liderlerin peşinden gittiklerini, liderlerini kendilerine model olarak seçtiklerini, karizmatik liderlerin de örgütlerin kriz ve zor zamanlarında ortaya çıktıklarını ve bunu ideolojik özelliklerle birleştirerek, sorunlara çözüm ürettiğini dile getirmektedir (Celep, 2004, s.33-36).

Conger ve Kanungo’ya (1994, s.442) göre ise karizma, izleyenlerin, yönetici kişiye yapmış oldukları bir atıftır. Bir kişiye karizmanın atfedilmesi için, o kişinin mevcut riskleri üstlenmesi, izleyenlerde güven oluşturmaya, belirlenen hedef ve amaçları varmada ortaya çıkan maliyetleri karşılaması gerekliliğidir. Bu modele göre; karizmatik liderlik; çalışanların, liderin göstermiş olduğu davranış özelliklerine göre onu algılayış biçimleridir. (Akt. Aslan, 2009). Atıf kuramına göre karizmatik liderlik için, örgütte herhangi bir sorun, problem ya da kriz olması gerekmez. Lider, örgütün içinde bulunduğu durumdan insanların hoşnutsuz olduğunu ve örgütün bulunduğu durumdan daha iyi bir duruma gelebileceğini vadeden bir vizyon ve misyon ile de ortaya çıkabilir.

Shamir ve arkadaşları açısından karizmatik liderliğe bakıldığında ise, lider ile izleyiciler arasındaki etkileşim olarak göze çarpmaktadır. Bu etkileşim sonucunda; liderin vizyon ve misyonu doğrultusunda izleyicilerin öz saygınlığının gelişmesi, izleyiciler tarafından liderin değer ve hedeflerinin güçlü bir şekilde içselleştirilmesi, bu değer ve hedeflere yönelik güçlü kişisel veya moral bağlılığının gelişmesinin yanında izleyicilerin kişisel ilgilerinin belli bir zamandan sonra gönüllü olarak örgüte olan ilgiye dönüştüğü gözlenmektedir (Gül, 2003).

Aşağıda yer alan şekil 1’de ifade edildiği üzere karizmatik liderlik davranışı bir bakıma örgütlerin vizyonları ile ilgilidir. Karizmatik liderler, çalışanlar için yapılan iş ve işlemleri daha cazip bir hale getirerek, onların yaptıkları işlere odaklanma düzeylerini arttırabilir. İzleyenlerin fedakarlıklarını ve performans göstergelerini arttırarak, iş verimleri de artışı sağlar. Bunun sonucu olarak da personelde duygusal bağlılığın artmasına olanak sağlamış olur.

Lider Davranışı	Takipçilerin Kendilerine Güvenlerini Kazanmaları	Motivasyon Mekanizmaları	Bireysel Sonuçları
* Lider yeni bir gelecek belirler	*Takiçileri motive eder	*İşletmenin hedefleri ile takipçilerin çabaları uyumlaştırır.	*Lider ve vizyona Kişisel Bağlılık
*Lider izleyicilerin güvenini kazanmak için bir vizyon ve misyon belirler. Daha sonra takipçilerinin yeteneğini ortaya koyar.	*Takipçiler genel olarak lider ve üyeleri ile ortak bir ilgi alanları oluşturur.	*Performans göstergelerini yükseltecek unsurlar belirler	*Bireysel fedakarlık hareketlerinde bulunulması
*Liderlik için kabul gören şartları gerçekleştirmede beklenen düşünce ve davranışlardır.	*Takipçilerin kendilerine duydukları güvenleri yükseltir.	*Hedeflere ulaşmak için örgüt üyelerinde içsel konulara daha fazla ağırlık verilir.	*İş bağlılığı ve tatmin unsur *Performansın yükselmesi

Şekil 1. Karizmatik Liderlik Modeli (Kirel, 2001: 46).

1.5.1. Karizmatik Liderlik İle İlgili Ülkemizde Yapılan Çalışmalar

Karizmatik liderlik ile ilgili ülkemizde çok fazla sayıda çalışma yapılmıştır. Öztop tarafından 2008 yılında yazılan “Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkinin Nitel Performans Üzerine Etkileri” isimli yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada, bir adet anket uygulanırken, karizmatik liderliğe dair 11 adet soru deneklere sorulmuştur. Bu araştırmanın sonucunda; adhokrasi kültürü ile karizmatik liderlik arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Karizmatik lider ile örgüt yönetimi arasında; Örgütlerde risk alma, girişimciliği destekleme, esnek bir örgüt yapısı ile yeniliklere açık bir örgüt kavramı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aykanat tarafından 2010 yılında yazılan “Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama” isimli yüksek lisans tezi bir diğer araştırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada örgüt kültürü, “Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkinin Nitel Performans Üzerine Etkileri” isimli yüksek lisans tezinden daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır. 5 çeşit örgüt kültürü modeli üzerinde çalışma yapılmıştır. Bunlar sırası ile Deal ve Kennedy’nin örgütsel kültür modeli, Harrison ve Handy’nin örgütsel kültür modeli, Hofstede’in örgütsel kültür modeli, Kets De Vries ve Danny Miller’in örgütsel kültür modeli ve Kilmann modelidir. Bunların yanı sıra, karizmatik liderlik ile örgüt kültürleri arasındaki ilişki çok farklı yönleri ile ele alınmıştır. Bu çalışmada karizmatik liderliği için Conger ve Kanungo’nun 20 sorudan oluşan anketi, örgüt kültürü için ise; Hofstede’in 20 soruluk ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma sonuçlarına bakıldığında ise; Liderin çevreye duyarlılığı, riskleri üstlenmesi, mevcut durumu değiştirmesi ile örgüt kültür arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında, liderin misyon ve vizyonu belirlemesi, çok farklı davranışlar sergilemesi, örgüt çalışanlarının istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve örgüt kültürünü benimsetmesi arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Alan yazında karizmatik liderlik ile eğitim yöneticileri arasındaki ilişkileri kapsayan araştırmalara rastlamak mümkündür. Kocatürk tarafından 2007 yılında yazılan “Meslek Lisesi Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezidir. Bu tezin içeriğinde birkaç kıstas ele alınmıştır. Örneğin; Karizmatik liderlik ile izleyenlerin cinsiyetleri, çalıştıkları okul türleri, öğrenim durumları, branşları ve meslekteki kıdem süreleri göz önünde bulundurulmuştur. “Meslek Lisesi Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Davranışları” adlı bir anket katılımcılara uygulanmıştır. Anketin ilk bölümünde demografik bilgilere ilişkin sorular bulunurken, 32 soruluk ikinci bölüm ve son olarak da, öğretmenlerin görüş ve önerilerini yazmaları için sorular hazırlanmıştır.

Çalışma sonunda mevcut kriterlerle, karizmatik liderlik davranışı arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Kültür tarafından 2006 yılında yazılan “Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tezi bir diğer araştırmadır. Çalışmada sadece karizmatik liderlik değil diğer liderlik tipleri de araştırma konusu olarak ele alınmıştır. Kişilik özellikler olarak; dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, açıklık ve duygusal istikrar özellikleri incelenmiştir. Bu çalışma için Cattell tarafından geliştirilmiş iki adet envanter ölçeği kullanılmıştır. Bunlar “16 Kişilik Faktörü Envanteri” (The Sixteen Personality Factor Questionnaire) ve çoklu faktör-liderlik envanteri MLQ (Multiple Leadership Questionnaire) envanterleridir.

Çalışma sonunda ise; liderlerin birbirinden farklı birçok özelliği ortaya konulmuştur. Öğretmenlere göre; Hoşgörülü, dışadönük, kararlı, hassas, uzak görüşlü, değişime ve eleştiriye açık okul müdürlerinin, karizmatik lider davranışlarını sergilediklerini dile getirmişlerdir. Bu çalışma ile karizmatik liderlik özelliklerinin, okul müdürlerinin okulu yönetirken sahip olması gereken özellikler olması gerektiği, bu özelliklere sahip liderlerin izleyenlerin örgüte olan bağlılıklarını arttırdığını ve örgütü daha etkili bir şekilde yönettikleri sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı üzerine karizmatik liderliğin olumlu sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında örgütte ve çalışanlarda strese neden olan etmenlerle, karizmatik liderlik davranışları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

1.5.2. Karizmatik Liderlik ile İlgili Yurt dışında Yapılan Çalışmalar

Karizmatik liderliği konu alan yurtdışı çalışmalarına bakıldığında üç çalışmanın ön plana çıktığı görülmektedir. Birincisi; Babcock-Roberson ve Strickland (2010) tarafından yazılan “The Relationship between Charismatic Leadership, Work Engagement, and Organizational Citizenship Behaviors” (“Karizmatik Liderlik, İşe Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki”) isimli makaledir. Bu makale de iki hipotez öne sürülmüştür. Bu hipotezlerden ilki, “Karizmatik liderlik çalışanların işe olan bağlılığı ile olumlu yönde ilişkilidir” ve ikinci ise “Karizmatik liderlik örgütsel vatandaşlık davranışı ile olumlu yönde ilişkilidir” hipotezleridir. Üniversitelerde Psikoloji dersi alan 91 öğrenci üzerinde, her iki hipotez ayrı ayrı uygulanarak, çalışma sonuçlandırılmıştır. Çalışmada karizmatik liderlik için, Avolio’nun geliştirdiği MLQ (Çok Faktörlü Liderlik Anketi) anketi, çalışanların bağlılığını ölçmek için de Schaufeli’nin “Çalışan bağlılığı ölçeği” anketi ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ölçülmesi için

Smith, Organ ve Near'ın “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmaya ait veriler incelendiğinde her iki hipotezinde doğru olduğu sonucuna varılmıştır.

İkinci yurtdışı araştırma ise; Crant ve Thomas(2000) tarafından yapılmış olan “Charismatic leadership viewed from above: the impact of proactive personality”(Karizmatik liderliğin, proaktif kişilik üzerine etkisi”) adlı makale çalışmasıdır. Araştırmada karizmatik bir liderin sahip olması gereken özelliklerden biri olan proaktif kişilik (İleriye Etkili) ile liderin algı düzeyi arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Proaktif kişilikli bir lider, çevresindeki izleyenleri etkileyip sürükleyen, risk alıp inisiyatif kullanan, her ortamı fırsata çevirerek bu yönde davranış gösteren ve değişim dönüşüme kendisinden başlayarak kurumunda belirgin değişimler sağlanıncaya kadar çalışmaktan vazgeçmeyen bireyler olduğu açıklanmıştır. Bu konuda iki adet hipotez öne sürülmüştür. Bunlar:

1)“Karizmatik liderlik ile yöneticilerin proaktif kişilikleri arasındaki ilişki”

2) “Proaktif kişilik, karizmaya dair beş faktörlü kişilik modeli, yöneticinin görevine ilişkin davranışı ve sosyal cazibe ile ilişkili olarak algılanmasındaki farklılıkları”.

Karizmatik liderliğin, proaktif kişilik üzerine etkisi adlı makale de sözü geçen karizmaya ilişkin beş faktörün ise; Sorumluluk, dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge ve açıklık olduğu görülmektedir. Çalışmaya 156 çift üzerinde uygulanmıştır. Proaktif kişilik için, Bateman ve Crant'ın 17 maddelik ölçeği, Karizmatik liderlik için, Conger ve Kanungo'nun 25 maddelik ölçeği; beş faktörlü kişilik modeli için 12 maddelik NEO Beş-faktör envanteri; görev performansı davranışı için William ve Anderson'un 7 maddelik bir ölçeği; sosyal cazibe için ise Marlow-Crowne'un 10 maddelik Sosyal Cazibe Ölçeği kullanılmıştır.

Yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; karizmatik liderlik ile yöneticilerin proaktif kişilikleri arasında olumlu ilişkilerin olduğu görülmüştür. Yine aynı çalışmada öne sürülen proaktif kişilik ile karizmatik liderliğe ilişkin beş faktörlü kişilik modelinin algılanmasındaki farklılıkların olduğu görüşü doğrulanmıştır.

Yurtdışında yapılan üçüncü çalışma ise; Boerner, Dütschke ve Wied (2008) tarafından yapılmış olan “Charismatic leadership and organizational citizenship behaviour: examining the role of stressors and strains (Karizmatik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı: stres faktörlerinin ve gerilimlerin rolünün incelenmesi) ” adlı çalışmadır. Bu çalışma da Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Karizmatik Liderlik arasındaki ilişkiyi ölçmüştür. Çalışma 3 hastaneden toplam 142 hemşire üzerinde yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında iki adet hipotez öne sürülmüştür. Bu hipotezler:

- ✓ Karizmatik liderliğin, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı arasındaki ilişki de stres faktörü ve bu faktörün lider ve izleyen üzerindeki etkisi,
- ✓ Karizmatik liderlik ve izleyenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları arasındaki ilişkide çalışanların emek ve çabalarının etkisi.”

Çalışmada, karizmatik liderlik, , izleyenlerin gayreti ve strese sebep olan faktörleri ölçmek için Waldman'ın 13 maddelik ölçeği kullanılmıştır.

Çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, öne sürülen karizmatik liderliğin, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı arasındaki ilişki de stres faktörü ve bu faktörün lider ve izleyen üzerindeki etkisi hipotezinin doğrulanmadığı gözlemlenmiştir. Hipotezin doğrulanmamasının sebeplerine bakıldığında, stres düzeyinin az veya çok olmasının, karizmatik liderin davranışları ile ilişkisinin olmamasından kaynaklandığı sonucu varılmasıdır. Örgütü strese sokan durumların kaynaklarının farklı olması, karizmatik liderin örgütü yönetirken göstermiş olduğu davranışlarla herhangi bir ilgisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Karizmatik liderlik ve izleyenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları arasındaki ilişkide çalışanların emek ve çabalarının etkisi hipotezinin ise doğruluğunun kanıtlandığı gözlemlenmiştir. Karizmatik liderin göstermiş olduğu samimiyet, çalışanları güdüleyerek motive etmesi, onların fikirlerini alması, varsa sorunlarına dair çözüm üretmesi, çalışanlarda örgüte karşı bağlılık oluşturduğu, verimliliği artırdığı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı üzerine olumlu etki etki yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

1.5.3. Karizmatik Liderlikte Okul Liderlerinin Sahip Olması Gereken Beceriler

Mevcut okul liderlerinin değişen ve dönüşen teknolojik gelişimleri takip etmeleri, çağın gerektirdiği bilgi ile kendilerini donatmaları, öğrencilerine, velilerine ve en önemlisi öğretmenlerine gerekli yardımı ve desteği sağlamaları için; onlara rehberlik edecek düzeyde bilgi sahibi olmaları, eski idarecilere nazaran her alanda kendilerini geliştirmeleri, teknolojik gelişmeleri takip ederek, bunları kullanmaları elzem bir durum haline gelmiştir. Bu anlamda okul lideri, sürekli kendini yetiştirerek geliştirmeli ve okulun sorumluluğunu üzerine almalıdır. Okullar sürekli canlı ve yaratıcılığın olduğu ortamlardır. Okullar, her zaman canlı tutulması gereken eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle de lider gerekli bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olmalıdır. Günümüz okullarının, okul müdürleri; yönetici ve liderlere ait temel özelliklerin ne olduğunun bilincinde olmalı, bu becerileri kazanmalı ve bunu okullarda uygulamalıdır.

Ayrıca okul müdürü, çalışanların davranışlarını istendik yönde değiştirmek için, sahip olduğu formal ve informal gücünü doğru bir şekilde kullanmalı, ona verilen yasal gücün bilincinde olmalıdır. Taymaz'da eğitim yöneticisinin yani okul müdürünün; okulun belirlenen hedef ve amaçlarına ulaştırmak için maddi kaynakların yanında insan kaynaklarını da etkili bir şekilde kullanması gerektiğini vurgulamıştır. Okul müdürünün bu süreçleri yöneten, yönlendiren, politikalar üreten, bunların doğrultusunda kararlar alan ve aldığı kararları uygulatan kişi olarak ön plana çıkması gerekir. (Taymaz, 1995: 15). Okul müdürlerinin liderlik yapma vasıfları ve bunların okul için önemi 19.yüzyılda daha çok önem kazanmıştır. Okulları, diğer kamu kurum ve kuruluşlardan ayıran en temel özelliği insanı şekillendirmesidir. Yani hammaddesinin insan olmasıdır. Okulun hedef ve amaçlarının gerçekleştirilmesi ve istendik davranış değişikliklerinin öğrenci de oluşması için formal ve informal tüm ortamların düzenlenmesinin okul müdürü tarafından yapılması gerekir. Bunun için de okul müdürünün hem yöneticilik hem de liderlik vasıflarının her ikisine de eşit derece de sahip olması beklenir. Bir okulun yönetirken liderin göz önünde bulundurması gereken belli başlı öğeler vardır. Bu öğeleri, iç öğeler ve dış öğeler olarak tanımlamak mümkündür. İç öğelere bakıldığında bunların okul çalışanları ile öğretmenler iken; dış öğelerin ise, öğrenci velileri, okulun çevresini oluşturan gruplar, diğer kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri, sendikalar, üniversiteler, il ve ilçedeki diğer yöneticiler ile diğer dış paydaşlardır. İç öğeleri yönetecek ve yönlendirecek kişi okul müdürüdür. Okul müdürü, bu içi öğelerle birlikte, okulun belirlenen hedef ve amaçlarını gerçekleştirerek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak yönetim tarzını belirlemelidir. (Erçetin, 1993). Türkiye'de okullara müdürler, seçme sınavlarıyla seçilip, atanmaktadır. Bu atama ile okul müdürlerine birtakım yetkiler verilmiştir. (Korkmaz, 2005: 30). Bu formal yetkilere bakıldığında üç grupta toplandıklarını görmekteyiz. Bunlar: yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güçtür. (Çelik, 2000:6). Bu yetkilerin, okul müdürlerine verilmiş olması, onu formal bir lider durumuna getirmektedir. Bu durumda, okul müdürlerinden liderlikten çok yöneticilik yapmaları beklenmektedir. Okul liderleri, okulu yönetirken bu güçlerinin yanında, kişisel güçlerini de kullanmaları gerekir. Liderlere bakıldığında, izleyenden farklı olarak, kendine güveni daha fazla olan, bireysel davranmaktan kaçınan, yönettiği ortamdaki insanlara karşı hassas olan kimselerdir. Liderliğin bazı yetenekler gerektirdiği bir gerçektir. Bunlar liderin, insanlarla iletişim durumları, olayların çözümleme şekilleri ve belirli işleri yapabilecek kimselerin seçiminde yararlanabileceği yeteneklerdir. Ayrıca araştırmacılar bunların dışında da liderlerin kişilik öge ve özelliklerinin bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Bunların, öz kontrol, cesaret, ileri görüşlülük, sosyal uyum, önlem alma, direşme, bağlılık ve özgüven olduğudur. (Bursalıoğlu, 1998: 212-213) Ancak araştırmalarda çıkan bir diğer önemli özellikte, bir liderin başka bir grupta liderlik vasıflarını ortaya koyamadığıdır. (Bursalıoğlu, 1998: 212-213). Okul müdürlüğünde liderlik, hem örgüte yönelik olmalı hem de örgütün içindeki dinamitlerden çalışanlar ve öğretmenlere yönelik olmalıdır. Bu konuda yapılan araştırmalarda, hem çevrenin okulu desteklemesi, gelişmesine yardımcı olması hem de personel ve öğretmenlerin çevre baskısından korunmasını sağlayan yöneticilerin, iyi bir lider olabilecekleridir. (Bursalıoğlu, 1998:213). Bir yöneticinin okul müdürü olarak lider kabul edilebilmesi için; okulun belirlenen amaçlara ulaştırılmasındaki iletişim becerisi, bilgi ile donatılmış olması, kriz ortamlarında ya da sorun zamanlarında problem çözme becerisi, kararlarının arkasında durma dirayeti, çok yönlü düşünebilmesi, olayları anlamlandırma, açıklama ve yargılama yönelik kişilik yönetsel becerilerinin okulun tüm paydaşları tarafından benimsenip, içselleştirmesine bağlıdır. Yöneticinin lider olarak kabul edilmesi için yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir (Erkuş, 1997:12). Bir okul müdürü tüm bu sayılan yönetsel ve kişilik özelliklerine sahip değilse, bir yöneticiden öteye geçemeyecektir. Yöneticiden lidere geçme ya da okulu lider bir yönetici olarak yönetebilmesi, okulun işleyiş doğrultusuna ilişkin özel bir bilinç ve anlayışa sahip olmasını gerektirir. (Bursalıoğlu, 1998: 209). Tüm bunlardan yola çıkarak; okullarda okul müdürlerinin karizmatik lider olarak aşağıdaki becerilere sahip olması beklenir;

Tablo 1. Karizmatik ve Karizmatik Olmayan Liderlerin Davranışsal Özellikleri

Değişken	Karizmatik Olmayan Lider (Yönetici)	Karizmatik Lider
Konumla İlişki	Konumuna uyum sağlayarak devam eder.	Mevcut yapıya karşıdır ve onu kaldırmaya uğraşır.
Amaç	Statükodan çok farklı değildir.	Mevcut yapıdan farklı bir vizyona sahiptir.
Sevilirliği	Paylaşılmış bakış açısı onu sempatik yapabilir.	Paylaşılmış vizyonu onu, kendisiyle özdeşlemeye ve taklide değer kahraman yapar.
Uzmanlık	İçerisinde bulunduğu ortamdaki araçları kullanarak amaçlara ulaşma.	Geleneksel olmayan araçları kullanarak duruma ve düzene baş kaldırır.
Davranış	Kurallara uyar ve gelenekseldir.	Geleneksel değil veya yeni normlar belirleyici
Doğaya Karşı Hassaslık	Konumunun sürdürülebilirliğine daha az gerek duyulur.	Düzeni değiştirmek için bir çaba gösteren.
İfade Etme	Amaçları ifadede ve liderlikte motivasyon eksikliği.	Vizyonu anlatma çabası
Gücün Kaynağı	Pozisyon Gücü	Bireysel güç (uzmanlık, saygı, övgüye dayalı)
Lider-İzleyen İlişkisi	Uyum arayıcı ve yönlendirici görüşlerini paylaşmaları için emreder.	Girişimci ve örnektir Köklü değişiklikleri paylaştırarak insanları değiştirir.

Kaynak: İşcan (2012: 7)

Söz konusu araştırmacıların bu konuda yaptıkları çalışmaların sonuçlarına göre karizmatik liderler; mevcut durumu diğerlerine göre farklı algılayan ve takipçilerine durumu kendi algısı şeklinde kabul ettirebilen, risk alan ve bu amaç doğrultusunda her şeyi göze alabilen, sıra dışı uygulamalara imza atabilen kimselerdir. Ayrıca karizmatik liderler iyi birer fırsatçı olarak kaos ortamındaki tehditleri fırsata çevirebilen yapıya da sahiptirler. Karizmatik liderler için bir diğer önemli özellikte zekâ ve bilgiyi birlikte kullanma becerileridir. Bilgiye sahip olmak, zekâları sayesinde onu özümsemek, yeni değerler ortaya çıkartmak ve bunları takipçilerini etkilemek için farklı taktikler geliştirmek, karizmatik liderleri önemli kılan özellikleri arasındadır (Zel, 2001: 153).

Bir örgütün karizmatik lideri olarak görev yapmak zor olduğu kadar aynı zamanda bir o kadar da yorucu bir şey olabilir. Ancak öte yandan da bireyi güçlü hissettiren, ona gurur veren ve başarılı hissettiren yüksek bir mevkidir. Örgüt içerisinde aktif ve başarılı olan bir karizmatik lider aynı zamanda heyecan ve özgüvenin mükemmel birleşimini bulmuş bir kişidir. Tüm bunların hepsi tesadüf olarak karşımıza çıkmamaktadır. Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, iyi bir karizmatik liderin sahip olduğu temel özellikler şu şekilde sıralanabilir (<https://www.uplifters.com>):

- ✓ Geleceği öngörebilir risk almaktan çekinmez,
- ✓ Kendi kendini motive edebilir,
- ✓ Kendine güven en üst düzeydedir,
- ✓ Kararlı davranmak,
- ✓ İkna kabiliyeti yüksek ve etkili olmak,
- ✓ Ekip kurabilmek ve yaratıcı olmak,
- ✓ Olağanüstü durumlarda sıra dışı davranış özellikleri göstermek,
- ✓ İnovasyona açık olmak,
- ✓ Kendisine bağlı taraftarlarının talepleri önemsemek,
- ✓ Devamlılığı olan üstün yetenekleri olmak.

“Akıllı insan çok şey bilen değil, İşe yarar şeyleri bilendir.”

Aeschylus

Bir ülkenin geleceğini belirleyen eğitim kurumları olarak okullara yapılan müdür atamalarında maalesef Türkiye’de gerekli hassasiyet gösterilmemektedir. Sadece sınava dayalı atamalar yapılmaktadır. Ancak sınava konularına baktığımızda sadece bilgi ve ezbere dayalı sorular sorulmakta; müdür olarak seçilecek kişinin; iletişim gücü, problem çözme becerisi, öfke kontrolü, soğukkanlılığı, yönetsel becerisi, vizyona sahip oluşu, girişimciliği, mevcudu değiştirme dönüştürme yetisi ve ikna kabiliyeti gibi özelliklerine bakılmamaktadır. Bu durum da tüm okulların tekdüze bir şekilde yönetilmesine, profesyonel yöneticiliğin ve problem çözme kapasitesinin olmamasına, mevcudu koruma şeklinde işlerin yapılmasına ve bir adım ileriye götürülmemesine neden olmaktadır. Hâlbuki okul yöneticilerinin 21.yy.’ın gerektirdiği şekilde bilgi ile donatılmaları, teknoloji kullanım becerilerinin geliştirilmesi, iletişim yönlerinin güçlü kılınması, kriz ortamlarında çözüm üretme kapasitelerinin artırılması ve profesyonel yöneticilik davranışları sergilemeleri gibi konularda yetiştirilmeleri gerekir. Bunlarla birlikte günümüz çağının değişen ve dönüşen şartlarına ayak uydurma özelliği de kazandırılmalıdır (Korkmaz, 1996: 30).

1.5.4. Eğitim ve Okul Yönetiminde Karizmatik Liderlik

“Kazanan savaşçılar, önce kazanır, sonra savaşa giderler,

Kaybedenler ise önce savaşa giderler ve sonra nasıl kazanacaklarını düşünürler.”

Sun Tzu

Liderlik bir etkileme, yönlendirme ve yönetme yeteneğidir. Etkileme ve yönlendirme eğitim yönetiminde çok önemlidir. Özellikle okul yöneticiliği yetkiden çok etkilerinin ağır bastığı bir alandır. Kanunlarda okul yöneticilerinin görevleri ve yetkileri açıkça yazılmıştır. Kanunlarla belirlenen yetki ve sorumlulukların gerçekleşme şansı ise yöneticinin liderlik özellikleriyle doğru orantılıdır. Eğitimde liderlik denince, liderin kullandığı formal güç, etkileme ve yönlendirme ile kendisini göstermektedir. Okul müdürünün sahip olduğu formal güç yöneticiye ancak statü liderliği sağlarken, informal yetki, çalışanlar tarafından okul müdürüne verilmekte olup yöneticiye bir tür liderlik görevi ve ünvanı sağlamaktadır.(Erdoğan,2000)

Eğitim kurumlarında, hedeflere ve amaçlara ulaşmada liderlerin yanı sıra çalışan personellerin de yani öğretmenler ile diğer çalışanların da göstermiş oldukları performans büyük önem arz etmektedir. Okullarda tüm personellerin performansını arttırmak için, okul kültür ve iklimine, etik kurallara, çalışanın iş doyumuna, okul kültürü, okul iklimi, okulun demokratik yapısına, örgütsel sağlığa vb. etmenlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunların yanında okulun verimi arttırmaya yönelik faktörlere örgütsel bağlılıkta eklenmelidir. (Buluç, 2009). Örgütsel bağlılık, örgütlerde iş

bırakmanın neden olduğu tüm olumsuzlukların ortaya çıkmasını yada ortaya çıktıktan sonra neden olduğu etmenlerin ortadan kaldırılmasında önemli bir etmen olarak görülmektedir (Cinel, 2008).

House ve arkadaşları (1991, s.363-396), karizmatik liderliği, çalışanların iş doyumu ve performanslarının artırılması, istenen başarının sağlanması, çalışanların çabasının yükseltilmesi gibi sonuçlarının yanında en önemli sonucunun lider olarak okul müdürünün ve çalışanların aynı vizyon ve misyon ile ortak hedeflere yüksek düzeyde bağlılık göstermeleri olduğunu ifade ettiğini savunmaktadırlar. Seltzer ve Bass (1987) yaptıkları çalışmada karizmatik liderlikle örgütsel bağlılık arasında yüksek korelasyonlu bir ilişki olduğunu belirtirken, Smith' e göre ise, karizmatik liderler, okuldaki tüm paydaşların kendilerine olan güvenlerini arttırdığı ve bunu sonucunda da çalışanların görevlerini daha istek ve iştahla yaptığını belirtmektedir. (Akt. Gül, 2003).

Karizmatik liderlerin vizyon oluşturma ve kendi düşüncelerinin içselleştirilmesini sağlamalarının bir sonucu olarak, bireylerin örgütsel hedeflere sarılması ve örgütle özdeşleşmesi anlamına gelen duygusal bağlılığı arttırdıklarını ifade eden Cinel (2008), karizmatik liderlerin üyelerinin istek ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması, fikirlerini önemsemeleri ve yönetimde söz haklarının olması, çalışanlarda kendilerine değer verildiği ve önemsendiklerin inancının yerleşmesini sağlayacaktır. Kendilerine değer verildiğini gören çalışanların örgüte bakış açıları olumlu yönde olacak ve bu durum örgüte karşı duygusal bağlılıklarında artışı sağlayacaktır.

Karizmatik liderlerin göstermiş oldukları davranış şekilleri, çalışanların okula devamları ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Gül (2003), karizmatik liderlerin, diğer yöneticilerden farklı olarak göstermiş oldukları davranışların ve değişime açık olma, mevcudu değiştirme özelliklerinin çalışanlarda devam bağımlılığını arttırdığını ifade ederken, Cinel (2008), Karizmatik liderlerin sahip oldukları vizyonları ve çalışanlara karşı ilgi ve duyarlılıkları, izleyenlerin; örgütte devam bağıllığı üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu dile getirmiştir. Karizmatik liderlerin, örgütte meydana gelebilecek riskleri üstlenmeleri, örgüt için birçok zarara katlanmaları, çalışanların devam bağıllığı üzerinde pozitif bir etkiyi sağlayacaktır.

Bir lider olarak okul müdürleri, çalıştıkları yer itibari ile bürokratik ortamdan etkilenmektedir. Bu özelliği nedeniyle de diğer kurum liderlerine göre birtakım farklılık göstermektedirler. Okul müdürleri öncelikle okulda çalışanların amiri konumundadır. Yani o kurumun en başındaki kişidir. Okul müdürleri sahip oldukları amirlik rollerinden, liderlik rolüne geçmeleri her ne kadar zorluklar teşkil etse de, bunu sağlamanın birçok yolu vardır. Bunlara baktığımızda;

Birincisi; Bir eğitim yuvası olan okulların, eğitime dair temel değerler ve öğelere sahip olması ve bunları davranışlara dönüştürebilmesidir. Bu temel değer ve öğeler ise: İşbirliği, verim, öğrenci ve öğretmen gelişimi olarak sayılabilir. Bunlar, bir okul müdürünün, liderlik görevlerini tayin etmektedir.

İkincisi; Okul için belirlenen hedef ve amaçların çalışanların istek ve ihtiyaçları ile uyumasıdır. Lider olarak okul müdürü, bunlar arasında denge kurabildiği kadarıyla başarılıdır.

Üçüncüsü ise, okulun içinde bulunduğu, okul kültürü ve iklimidir. Çalışanların kendilerini rahat ve huzurlu hissettikleri okul iklimlerinde daha iyi bir iletişim ve sonucunda da daha mutlu çalışanlar olacaktır. Okullarda bu iklimi yakalamakta yine lider olarak okul müdürünün görevidir. Liderlik, bir grup eylemi iken, amirlik; kişisel hak ve görevleri kapsamaktadır. Bunlardan hareketle, okul yöneticisi, amirden çok grubuna dönük çalışarak, izleyenlerde liderlik imajını yaratabilmelidir (Bursahoğlu, 1971).

Okul liderliğinde başarılı olmanın yazılı kriterleri olmasa da okulda uyumlu bir okul kültürü ve iklimi, kendini adama ve ilkelerin olması gerekir. Okullarda eylemleri başlatıp, sürdürmek ve bunları sonuca bağlamak okul yöneticisinin sorumluluğundadır. Okul müdürleri; öğretmenleri güdülemede, moral motivasyonların sağlamada, okulun hedefleri etrafında onları bir çatı altında birleştirmede, fedakârlık yapmalarını ve eğitim-öğretim sürecini geliştirip dönüştürme de liderlik vasıflarını ortaya koyma durumundadır. (Başaran, 1996).

2. YÖNTEM

Alanyazın, üzerinde çalışılan sorunun kavramsal alanının belirlenmesine yönelik araştırmaların neticelerinin gözden geçirilmesi olarak yapılan bir tarama modelidir. Alanyazın, literatür taraması; bir konuyla ilgili daha önceden ortaya konulmuş bilgileri çalışmanın amacına uygun bir biçimde incelemek ve değerlendirmektir. Bu doğrultuda, belirli bir konu hakkında akademik olarak güvenilir, yetkin kişiler tarafından yayınlanmış olan çalışmaların incelenmesidir. Yani alanyazın literatür; bir konu hakkında oluşturulmuş kaynakların toplamıdır. Bunun tespiti için ülkemizde ve yurtdışında bu alan ile ilgili yazılmış olan makaleler, yüksek lisans tezleri incelenmiştir. Bu çalışmada eğitim kurumlarında çalışan okul müdürlerinin karizmatik liderlik, karizmatik liderlik özellikleri okula yansımaları, örgütsel vatandaşlık davranışlarına bağlılık, Kurumsal itibar, Proaktif kişilik ve Örgüt kültürü üzerine etkilerinin nasıl olduğu, karizmatik liderlik tarzı ile yönetilen okullarda gözlemlenmesi beklenen değişiklikler arasındaki ilişkinin

tespit edilmesi planlanmaktadır. Çalışmanın bu anlamda literatür için fayda getireceği ve eğitim kurumlarındaki liderlere rehberlik edeceği hedeflenmektedir.

Karizmatik liderlik ile ilgili bu çalışmada literatür taraması yapılmış olup; ülkemizdeki 4 adet çalışma incelenirken, yurtdışında yapılan çalışmalardan ise, üç adet araştırma incelenmiştir. Ülkemizdeki araştırmalar; Kültür “Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması” (2006), Kocatürk “Meslek Lisesi Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi”(2007), Öztıp “Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü Tipleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkinin Nitel Performans Üzerine Etkileri” (2008) ve Aykanat “Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama” (2010) iken; yurtdışı kaynaklı çalışmalar ise, Crant ve Thomas(2000) “Charismatic leadership viewed from above: the impact of proactive personality”, Boerner, Dütschke ve Wied (2008) “Charismatic leadership and organizational citizenship behaviour: examining the role of stressors and strains”, Babcock-Roberson ve Strickland “The Relationship between Charismatic Leadership, Work Engagement, and Organizational Citizenship Behaviors” (2010)” dir.

Bu çalışmalarda, Conger ve Kanungo’nun Karizmatik Liderlik Ölçeği, CLIO ölçeği, Deal ve Kennedy’nin örgütsel kültür modeli, Harrison ve Handy’nin örgütsel kültür modeli, Hofstede’in örgütsel kültür modeli, Kets De Vries ve Danny Miller’in örgütsel kültür modeli ve Kilmann modeli, Meslek Lisesi Müdürleri’nin Karizmatik Liderlik Davranışları” anket formu, Cattell’in “16 Kişilik Faktörü Envanteri” ve çoklu faktör-liderlik envanteri MLQ, Avolio’nun “Çok Faktörlü Liderlik Anketi”, Smith,Organ ve Near’ın “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” Bateman ve Crant’ın likert ölçeği; Conger ve Kanungo’un, 25 maddelik 6’lı likert ölçeği; NEO Beş-faktör envanteri, d William ve Anderson 7 maddelik ölçeği; Marlow-Crowne’un Sosyal Cazibe Ölçeği isimli ölçekler ve envanterler kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Yapılan literatür taraması sonucu aşağıdaki bulgular tespit edilmiş ve bu tespitler üzerinden yorum yapılmaya çalışılmıştır.

3.1. Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Okulların Kurumsal İtibarına Etkisi araştırması sonuçlarına göre;

Okulların kurumsal itibarı ile karizmatik liderlik özellikleri arasında gözle görülür bir ilişki tespit edilmiş ve karizmatik liderliğin, okulların kurumsal itibarına olumlu etkiler yaptığı görülmüştür. Karizmatik liderlik özellikleri sayesinde, okulların kurumsal itibarlarıyla ilgili izleyenlerde olumlu anlamda bir değişim gösterdiği ve kurumsal itibarın düzeltilmesi konusunda yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. (Demir, 2021)

3.2. Yönetimde Karizmatik Liderlik Tarzı araştırmasına göre;

Genel olarak değerlendirildiğinde karizma kavramı daha çok dış görünüşü ifade eden bir özellik olarak görülmektedir. Ancak karizma bu genel değerlendirmenin çok ötesinde ve daha kapsamlı bir olguya karşılık gelmektedir. Karizma dış görünüşün yanı sıra duygusal zeka, ileri görüşlülük, dışa dönüklük, bilgelik, olağanüstülük gibi birçok farklı atfı da içerisinde var edebilmektedir. Öte yandan karizmanın yalnızca dış görünüş veya daha fazlası olduğunu öne süren bu iki bakış açısının en önemli ortak yönü etkileyciliğidir. İlki eksik dahi olsa her iki karizma kavramsallaştırması da bünyesinde etkileyici bir olağanüstü çekimi barındırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında karizmanın genel olarak algılanan tanımıyla bile etkileyici bir özelliğe karşılık geleceği açıktır.(Gürçan, 2021)

3.3. Karizmatik Liderliğin Yönetimsel Açıdan Değerlendirilmesi araştırmasına göre;

Karizmatik lider, çalışanlarının ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, onları yöneten yönlendiren ve rehberlik eden, emek ve çaba sarf edenleri ödüllendiren, asları arasında adil uygulamalar yapan kişidir. Bu nedenle de karizmatik liderlerin bu bilgilerle donatılması gerekir. Bu bilgilerle donatılan liderler kurumsal bütünleşmeyi, aslarının verimliliğini ve örgütün gelişim ve dönüşümünü sağlayabilirler. Çalışanları motive biçimi, işletmenin yönetim tarzına, insanların içinde yaşadığı toplumsal çevreye ve bu çevreden alıp kullandığı kültürel değer yargıladığına göre değişir.(Demircioğlu,2015)

3.4. Karizmatik Liderlik, Alan Yazın Taraması araştırmasına göre;

Geçmişten günümüzde çok farklı yönetim stilleri üzerinde çalışma yapılmıştır. Bunlardan biri de karizmatik liderlik stilidir. Karizmatik liderlerin personelleri etkilemek suretiyle peşinden sürüklemesi, onlarda bu heyecanı uyandırması gerekir. Okul müdürlerinin de, karizmatik lider olarak; okulunun vizyon ile stratejilerini belirlemesi, bunlara uygun davranışlar sergilemesi, kurumun gelişmesine katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. (Günçavdı,2017)

Yukarıdaki araştırmalardan hareketle, Karizmatik Liderliğin; kurumsal itibar üzerine olumlu etki yarattığı, en önemli özelliklerinden biri olan etkileycilikle grupları olumlu yönde etkileyerek, peşinden sürükleyebildiği, yine sahip

olduğu yönetsel özellikler sayesinde herkesin ihtiyaç ve beklentilerine cevap vererek, çalışanların moral-motivasyonun arttırmak suretiyle ortak amaç çevresinde bütünleşmelerini sağlayarak, örgütün daha ileri gitmesine öncülük yapabildiği, sahip olduğu vizyon ile kurumda istendik davranış değişikliklerini meydana getirebildiği görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ülkemizde karizmatik liderlik ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda Karizmatik Liderlerin; kurumsal itibar ile anlamlı bir ilişkisinin bulunduğu, bu liderlerin en önemli özelliklerinden birinin etkileyicilik olduğu, çalışanların moral motivasyonunu arttırmak suretiyle devamlılığı ve okula bağlılığı arttırdığı, kurumun misyon ve vizyonunun gerçekleşmesinde karizmatik liderlerin önemli bir yere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılrken; yurtdışındaki araştırmalarda ise; Karizmatik Liderlerin, çalışanların işe bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde olumlu bir ilişki bulunduğu, proaktif kişilik ile karizmatik liderlik algıları arasında kayda değer bir ortaklık olduğu, stresin olumsuz bir etkisinin olmadığı, ayrıca çalışanların çalışma gayret ve isteğin karizmatik liderler tarafından artırıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm bu araştırma sonuçlarından hareketle; günümüz okullarında çalışanların, velilerin ve öğrencilerin istendik yönde ve kurumun vizyon ve misyonuna uygun olarak yönlendirmesinde karizmatik lider olarak okul müdürlerinin, değişimleri takip edip ayak uydurması, kendini sorgulayabilmesi, şeffaf bir yönetim anlayışına sahip olması, tüm fırsatları görüp, kurumun gelişimi için bunları kullanabilmesi, bir okul kültürü ve iklimi oluşturabilmesi gerekmektedir. Bununla beraber, Karizmanın daha çok kriz ve kaos durumlarında ortaya çıktığı düşünüldüğünde, krizin çözülüp, şartların düzelmesiyle birlikte vizyoner ve takım ruhuyla hareket eden olumlu bir karizmatik liderlik tarzının ön plana çıkarılması gerektiği görülecektir.

Okul müdürlerinin gösterdikleri karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında düşük düzeyde bir ilişki çıkmasının ana kaynağı olarak, okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerine dair becerileri yeterince geliştirmemiş olmalarıdır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul müdürlerine yönelik hizmet içi seminerler düzenlemesi yararlı olacaktır.

Burada tüm iş Milli Eğitim Bakanlığına düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının, okul müdürlerini seçme ve atama kriterlerini değiştirmesi, ülkenin eğitim alanında kalkınmasında önemli bir rol oynayacaktır. Milli Eğitim Bakanlığının, sadece yazılı sınava bağlı olarak okul müdürlerini seçmesi, eğitimin gelişmesinde büyük bir engel teşkil etmektedir. Yazılı sınavla birlikte; insan ilişkileri yönünden iyi bir iletişime sahip, hitap yeteneği güçlü, insanları yönetme ve yönlendirme yeteneği olan ve kitleleri peşinden sürükleyebilecek karizmaya sahip özellikleri de seçme kriterlerinin içine koyması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip okul liderleri, okulların kurumsal itibar algılarının olumlu yönde değişimine katkı sunacaklardır. Ayrıca görevleri başında bulunan okul müdürlerinin de karizmatik liderlik özelliklerini ortaya koyabilmelerini sağlayacak hizmet içi eğitime alınmaları, yine ülke eğitim sisteminin gelişimine çok büyük katkılar sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Acuner ve Yılmaz (2000), "Günümüzün Etkin Liderlik Anlayışı: Değişimci Liderlik" Dergipark, Yıl 2000, Cilt 6, Sayı 1, 1 - 12, 01.06.2000
- Aslan, Ş. (2009). Karizmatik liderlik ve vatandaşlık davranışı ilişkisi: "Kurumda çalışma yılı" ve "ücret" değişkenlerinin rolü. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 6, 1, 256-275.
- Aydın, M. (2011). Çağdaş Eğitim Denetimi. Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Aykanat, Z. (2010). Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kamu Yönetimi Bilim Dalı, Karaman.
- Babcock-Roberson ve Strickland (2010), he relationship between charismatic leadership, work engagement, and organizational citizenship behaviors, he Journal of Psychology
- Bakan, İ. (2008). 'Örgüt Kültürü' Ve "Liderlik" Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması', KMU İİBF Dergisi Yıl:10 Sayı:14 Haziran.
- Balay, R. (2000). Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Başıyigit, F. (2009). Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. Sayıştay Dergisi. 59, 125-139

- Boerner, Dütschke ve Wied (2008), Charismatic leadership and organizational citizenship behaviour: Examining the role of stressors and strain, University of Konstanz, Germany
- Boylu, Y. Pelit, E. ve GÜÇER, E. (2007). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Finans Politik & Ekonomik Yorumlar. 44 (11), 55-74.
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 15 (57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Ziya (2000). Eğitimde Yönetimi Anlamak ve Sistemi Çözümlemek. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Ziya (2003). Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama. Ankara: Pegem Yayınları
- Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.
- Can, H. (1991), Organizasyon ve Yönetim, Adım Yayıncılık, Ankara.
- Celep, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma Ve Öğretmenler. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cinel, O. M. (2008). Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık Unsurları Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Conger ve Canungo (1987), Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings, *The Academy of Management Review*, 12(4), 637-647
- Çelik Ve Sünbül, 2008 Liderlik Algılamalarında Eğitim Ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırma, Dergipark
- Den Hartog ve Koopman, 2001, Leadership in organizations, Sage Pages,
- Deliveli, Ö. (2010). Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Davis, K., (1988). İşletmede İnsan Davranışı, 5.Baskıdan Çeviri, (Çev. Kemal Tosun, Tomris Somay, Fulya Aykar, Can Baysal, Ömer Sadullah ve Semra Yalçın), 3.Baskı, İstanbul.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç Bağlılık unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık. Doğu Üniversitesi Dergisi. 6 (2), 210-219.
- Ertürk (2000: 151), Liderlik Kapasitesi, Pegem Akademi
- Erçetin (2000), Çağdaş liderlik yaklaşımları: hizmetkar liderlik - ruhsal liderlik - kuantum liderlik.
- Gül, H. (2003). Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Gül, H. ve Çöl, G. (2003). Atıf Teorisinde Belirtilen Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Üçlü Örgütsel Bağlılık Modeliyle İlişkileri Üzerine Bir Çalışma. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 17,3-4.
- House, Spangler ve Woycke, 1991 Personality and Charisma in the US Presidency A Psychological Theory of Leader Effectiveness.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Educational Administration Theory, Research and Practice (Çev. Edt. Turan, Selahattin). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kılınc, T.(2004). Karizmatik Liderlik: Tanımları, Olumlu ve Olumsuz Yönleri.<http://www.merih.net/m2/lid/karizmatik.htm>, Erişim: 23,8,2013.
- Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği, İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, 2005, Duyguların ve Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi, Dergipark Sayı 43, 401 - 422, 01.04.2005
- Meindl (1990), Romance of Leadership - SAGE Publications
- Nikoloski, 2015, "Leadership And Management: Practice Of The Art Of Influence," Annals - Economy Series, Constantin Brancusi University, Faculty of Economics
- Ölçüm Çetin, M. (2004). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Richard M. Hodgetts Fred Luthan(2003) International Management Culture Strategy and Behavior by

Rost, J.C., (1991). Leadership for the Twenty-first Century, Praeger, New York.

Steyrer, 1998 Charisma and the Archetypes of Leadership

Seltzer ve Bass (1987), Transformational Leadership: Beyond Initiation and Consideration, CA: Sage

Şişman ve Turan(2006) Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları, Dergipark

Şahin, F. (2012). Büyük Adam Düşüncesinden Liderlikte Özellikler Kuramına Kavramsal Bir Bakış. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 13 (1), 141-163. (Taymaz, 1995: 15).

Töremen (2000), Kaos Teorisi ve Eğitim Yöneticisinin Rolü, Makale, Dergipark

Yukl, 2013 Leadership in Organizations, Pearson, 2013

Zel, 2001 Kişilik ve Liderlik, Seçkin Yayıncılık 2001



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of
Social, Humanities And
Administrative Sciences
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 53
Year: 2022 JUNE
Pp: 789-795

Arrival
02 May 2022
Published
30 June 2022

Article ID
62878
Article Serial Number
7

DOI NUMBER
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.62878>

How to Cite This Article
Aydın, D., & Uulu, N. D.
(2022). "Kırgızistan-Türkiye
Manas Üniversitesi
Öğrencilerinin Kişilerarası
İletişim Yetkinliğinin Bazı
Değişkenler Açısından
İncelenmesi", Journal Of
Social, Humanities and
Administrative Sciences,
8(53):789-795



International Journal Of
Social, Humanities And
Administrative Sciences is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.
This journal is an open
access, peer-reviewed
international journal.

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Öğrencilerinin Kişilerarası İletişim Yetkinliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination Of Interpersonal Communication Competence Of Kyrgyz-Turkish Manas
University Students In Terms Of Some Variables

Davut AYDIN Nursultan DANIĖAR UULU

Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir, Türkiye
Yüksek Lisans Öğrencisi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD., Kırşehir, Türkiye

ÖZET

Kırgızistan- Türkiye Manas üniversitesi lisans öğrencilerinin kişilerarası iletişim yetkinlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubun 2021-2022 eğitim döneminde okumakta olan 4 fakülteden 198'i kız ve 106'sı erkek olmak üzere, toplam 304 üniversite lisans öğrencisi oluşturmıştır. Araştırma verileri Kişisel bilgi formu (Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş), Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri (KİYE) ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişim yetkinlik düzeyleri cinsiyet, aile ekonomik durumu değişkenlerine göre incelendiğinde farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğu fakülte ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre bakıldığında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bir diğer sonuç kişilerarası iletişim yetkinlik düzeylerinin katılımcıların kaldığı yer ve büyüdüğü yer değişkenleri arasında aynı şekilde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ölçekten alınan puanlara bakıldığında ise 1.sınıfta okuyan erkek öğrencilerinin diğer sınıfta okuyan erkek ve kız öğrencilerine göre, fen fakültesi öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerine göre kişilerarası iletişim yetkinliği daha düşük olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde ailesi ile birlikte kalanların ve şehirli öğrencilerin diğer kıyaslanan gruplara nazaran kişilerarası iletişim yetkinlik düzeyleri daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, kişilerarası iletişim yetkinliği ile yaş ve sınıf değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu, aile ekonomik durumu değişkeni ile anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Kişilerarası İletişim, İletişim Yetkinliği, Üniversite Öğrencileri

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the interpersonal communication competence levels of the undergraduate students of Kyrgyz-Turkish Manas University in terms of different variables. Relational survey model, one of the quantitative research techniques, was used in the research. The sample of the study consisted of a total of 304 university students, including 198 girls and 106 boys. Research data were collected with Personal Information Form, Interpersonal Communication Competence Inventory (CII). As a result of the research, it was found that the interpersonal communication competence levels of university students did not differ significantly according to the variables of gender and family economic status; It was seen that there was a statistically significant difference according to the variables of the faculty he studied, the grade level, the place where he lived and the place where he grew up. Considering the scores obtained from the scale, it was determined that male students, first year students, those studying at the faculty of science, those staying with their families and students from the city had lower interpersonal communication competence levels compared to the other compared groups. As a result of the correlation analysis, it was concluded that there was a moderately positive and significant relationship between interpersonal communication competence and the variables of age and class, but there was no significant relationship with the variable of family economic status.

Keywords: Communication, İnterpersonal Communication, Communication Competence, University Students

1. GİRİŞ

Kişilerarası iletişim yetkinliği konusu özellikle son yıllarda önem kazanmıştır. Pochebut (2013) literatürde yer alan bilgilerden ziyade bu kavramın tanımına yönelik üç yaklaşımı belirlemiştir. İlk yaklaşımda, iletişimsel yeterlilik, belirli bir bilgi sistemi olarak kabul edilir. Zhuravlev ve ark., (2008) göre bu, bireyin çeşitli kişilerarası iletişim durumlarında yeterince gezinmesini, insanları objektif şekilde değerlendirmesini, karşındakilerin davranışlarını tahmin etmesini, onlarla gerekli ilişkileri geliştirmesini ve onları başarıyla etkilemesini sağlayan bilgi miktarı ve gerekli becerilerin oluşum seviyesidir (Zhuravlev v.b., 2008). Almeida (2004)'ya göre de, güdülenmiş, kabiliyetli ve bilgili olmak kişilerarası etkileşim yetkinliği adına en temel gereksinimler arasında gösterilmektedir.

İkinci yaklaşım, bireyin iletişim sürecinde yeteneklerinin oluşumuna odaklanır (Pochebut, 2013). T.A. Terekhova ve L.L. Mikhailova, yetkinliği, sosyal ve profesyonel alanda başarılı bir faaliyet için kişinin potansiyelini (bilgi, beceri, deneyim, kişisel nitelikler) gerçekleştirme konusunda pratik bir arzu ve yetenek olarak tanımlamaktadırlar (Nesterov, 2009). Fresko vd. (2013) göre ise iletişim yetkinliği, çevredeki bireylerin bakış açısını anlayabilme, onlarla birlikte çalışırken ahlaki yargılarını kullanma ve onların ihtiyaçlarına, duygularına ve inançlarına saygı gösterme

yeteneklerini ve onun yanında bireyin kendini tanımasını, empati kurmasını ve çok yönlü bakış açısını ifade etmektedir. İletişim sürecinde kabiliyetlilik durumu, bilginin nasıl harekete dönüştürüleceği ile ilişkilendirilmektedir. Bu özelliğin geliştirilebilmesi için birey, kendi aktivitelerinin uygunluğunu doğrulayabilen diğer kişilerden faydalı ve işe vuruk geri bildirimlere gereksinim duymaktadır (Miller ve de Winstanley, 2002).

Üçüncü yaklaşımda, kişilerarası iletişim yetkinliği, bir kişinin belirli bir işi etkin bir şekilde yerine getirmeye hazır olması olarak anlaşılır (Pochebut, 2013). Bu bağlamda, Erözkan (2013) bireyin bir iş konusundaki yetkinlik seviyesinin yüksek olmasının bireylerin kendilerine ve yeteneklerine güveni de arttıracaklarını, bu durumun ise bireyin herhangi bir görevi yerine getirme potansiyelini ve o işi başarmaya yönelik inancını da arttıracaklarını savunmaktadır. Bireyin yetkinlik seviyesi yükseldikçe işe güdülenmesi ve motivasyonu da o ölçüde artacaktır ve iş performansını pozitif yönde etkileyecektir. Kişinin istediği etki ve neticeleri yaratabileceğine olan inancı, hayat ve eylemleri adına bireyi diğer bireylere kıyasla daha aktif hale getirecektir (Çelikkaleli ve Çapri, 2008).

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi lisans öğrencilerinin kişilerarası iletişim yetkinlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliği:
 - A. Cinsiyete,
 - B. Yaşına,
 - C. Okuduğu fakülteye,
 - D. Sınıf düzeyine,
 - E. Aile ekonomik durumuna,
 - F. Kaldığı yere,
 - G. Büyüdüğü yer değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinlikleri ile bazı demografik değişkenler (yaş, sınıf düzeyi, aile ekonomik durumu) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemleri içerisinde ilişkisel tarama modeli kullanılarak durum saptaması yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hala devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanırken ilişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014). Bunun yanı sıra, araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Ayrıca bu model, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin belirlendiği modeldir (Büyüköztürk, 2010).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde eğitim görmekte olan 304 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu demografik bilgilerle ilgili bulgular tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

	Grup	N	Yüzde %	TOPLAM	
				N	Yüzde %
Cinsiyet	Kız	198	65,1	304	100
	Erkek	106	34,9		
Yaş	17-19 yaş	129	42,4	304	100
	20-23 yaş	124	40,8		
	24-26 yaş	51	16,8		
Okuduğu Fakülte	Fen fakültesi	77	25,3	304	100
	İletişim fakültesi	75	24,7		
	Edebiyat fakültesi	81	26,6		
	İktisat fakültesi	71	23,4		
Sınıf	1.sınıf	74	24,3	304	100
	2.sınıf	70	23,0		
	3.sınıf	95	31,3		

	4.sınıf	65	21,4		
Aile ekonomik durumu	Düşük	38	12,5	304	100
	Orta	201	66,1		
	Yüksek	65	21,4		
Kaldığı yer	Öğrenci yurdu	69	22,7	304	100
	Arkadaşlarıyla kiralık evde	98	32,2		
	Akrabalarının evinde	43	14,1		
	Ailemle beraber	94	30,9		
Büyüdüğü yer	Köy	141	46,4	304	100
	Kasaba	68	22,4		
	Şehir	95	31,3		

Tablo 1 'e göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %65,1'i (n=198) kız ve %34,9'u (n=106) erkektir. Yaş değişkenine göre, katılımcıların %42,4'ü (n=129) 17-19 yaş aralığında, %40,8'i (n=124) 20-23 yaş aralığında, %16,8'i (n=51) 24-26 yaş aralığındadır. Okuduğu fakülte değişkenine göre bakıldığında, katılımcıların %25,3'ü (n=77) Fen fakültesi, %24,7'si (n=75) İletişim fakültesi, %26,6'sı (n=81) Edebiyat fakültesi ve %23,4'ü (n=71) İktisat fakültesi öğrencileridir. Katılımcıların sınıf düzeyine bakıldığında, katılımcıların %24,3'ü (n=74) 1.sınıf, %23'ü (n=70) 2.sınıf, %31,3'ü (n=95) 3.sınıf ve %21,4'ü (n=65) 4.sınıf düzeyindedir. Aile ekonomik değişkenine göre, katılımcıların %12,5'i (n=38) düşük gelirli, %66,1'i (n=201) orta düzey ve %21,4'ü (n=65) yüksek gelirli ailelerden gelmektedirler. Kaldığı yer değişkenine bakıldığında, katılımcıların %22,7'si (n=69) öğrenci yurdunda, %32,2'si (n=98) arkadaşlarıyla kiralık evde, %14,1'i (n=43) akrabalarının evinde ve %30,9'u da (n=94) ailesiyle beraber kalmaktadır. Büyüdüğü yer değişkenine göre bakıldığında zaman, %46,4'ü (n=141) köyde, %22,4'ü (n=68) kasabada ve %31,1'i (n=95) şehirde büyüdüklerini belirtmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan, demografik faktörleri kapsayan Kişisel Bilgi Formu, Çıkrıkçı ve Çinpolat (2021) tarafından Türkçe'ye çevirilmiş ve uyarlama çalışmaları yapılmış Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri (KİYE) aracılığı ile toplanmıştır.

✓ Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve katılımcıların demografik bilgilerini (yaş, cinsiyet, okuduğu fakülte, sınıf düzeyi, aile ekonomik durumu, kaldığı yer, büyüdüğü yer) öğrenmeye yönelik sorular içermektedir.

✓ Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri (KİYE)

Kişilerarası iletişim yetkinliği envanteri Huang ve Lin (2018) tarafından geliştirilip, Türkçe'ye Çıkrıkçı ve Çinpolat (2021) tarafından çevirilmiş ve uyarlama çalışmaları yapılmış. Ölçek 15 maddeli beş dereceli Likert tipi değerlendirmeye sahip bir ölçme aracıdır (Ek 1). Ölçme aracından elde edilebilecek puanlar 15 ile 75 arasında değişmektedir. Ölçme aracından alınan puanın yüksek olması yüksek düzeyde kişilerarası iletişim yetkinliğini göstermektedir. KİYE'nin orijinal formunun güvenilir olduğu Huang ve Lin (2018) tarafından rapor edilmiştir (Cronbach'a Alpha = .84). Çıkrıkçı ve Çinpolat'ın (2021) Türkçe'ye uyarlama çalışmasından elde edilen bulgular da KİYE'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir ($\alpha = .78$; $\omega = .80$).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde eğitim-öğretim dili resmi olarak Türkçe olduğu ve dolayısıyla üniversite öğrencilerinin de Türkçe biliyor olmaları esas alınarak, verilerin toplanması için Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin (KİYE) Türkçe orijinal formu kullanılmıştır. İlk olarak kişisel bilgi formunun ve ölçeğin elektronik şekli Google Form üzerinde oluşturulmuştur. Hazırlanmış form internet aracılığı ile hedef kitleye gönderilip uygulanmıştır. Ölçeklerin ilk sayfalarında soruları nasıl cevaplandıracaklarına dair bilgiler bulunmasına özen gösterilmiştir.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde SPSS Statistics 23 uygulaması kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım analizleri için Skewness ve Kurtosis testleri uygulanmıştır Skewness ve Kurtosis testi için -1,5 ile +1,5 değerler arası referans alınmıştır. Test sonucunda, araştırmada kullanılan ölçekte normal dağılım ölçütleri karşılandığı görülmüştür. Bu çerçevede, bağımlı değişkenler arası ilişkisel analizler için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Testi ve demografik değişkenlere yönelik analizler için ise Bağımsız Örneklemeler için t-testi ve ANOVA testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin veri toplamaya dayalı olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

3.1. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İletişim Yetkinliğinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğrencilerin Kişilerarası İletişim Yetkinliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliği	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
	Kız	198	52.11	10.75	.76		
	Erkek	106	50.98	9.36	.90	.91	.36

$p \geq 0,05$

Tablo 2’de öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bağımsız örneklem t-testi ile bakılmıştır. Test sonucunda kız ve erkekler arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=0,91$; $p \geq 0,05$). Ölçekten alınan puanların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, kız ve erkeklerin öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliği gayet iyi düzeyde olduğu ve kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha iletişim yetkinliğine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kişilerarası İletişim Yetkinliğinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliği	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Levene	Fark
	17-19 yaş	129	49.62	10.83	5.49	.005	.39	17-19 yaş ile 20-23 yaş;
	20-23 yaş	124	52.66	10.20				17-19 yaş ile 24-26 yaş
	24-26 yaş	51	54.70	7.90				

$p \leq 0,05$

Tablo 3’te öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliğinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Grup farklılıklarının belirlenmesi için yapılan Anova testi sonucunda gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F=5,49$; $p \leq 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için post-hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Bunun nedeni Levene testi ($p \geq 0,05$) sonucunda verilerin homojen dağıldığının görülmesidir. Test sonucunda 17-19 yaş arasında olanlar ile 20-23 yaş arasında olanlar arasında ve 17-19 yaş arasında olanlar ile 24-26 yaş arasında olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınan puanların ortalama değerlerine bakıldığında, yaş arttıkça kişiler arası iletişim yetkinliğinin de arttığı görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Kişilerarası İletişim Yetkinliğinin Okuduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliği	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Levene	Fark
	Fen fakültesi	77	50.16	10.02	13.99	.00	.00	Edebiyat ile Fen;
	İletişim fakültesi	75	50.94	10.88				Edebiyat ile İletişim;
	Edebiyat fakültesi	81	57.38	6.16				Edebiyat ile İktisat
	İktisat fakültesi	71	47.76	11.15				

$p \leq 0,05$

Tablo 4’te de görüldüğü gibi, öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliğinin okuduğu fakülte değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Grup farklılıklarının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucunda gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F=13,999$; $p \leq 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için post-hoc testlerinden Games- Howell testi kullanılmıştır. Bunun nedeni Levene testi ($p \leq 0,05$) sonucunda verilerin homojen dağılmadığının görülmesidir. Test sonucunda Edebiyat fakültesi öğrencileri ve Fen fakültesi öğrencileri arasında, Edebiyat fakültesi öğrencileri ve İletişim fakültesi öğrencileri arasında ve Edebiyat fakültesi öğrencileri ile İktisat fakültesi öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Böylece, Edebiyat fakültesinde eğitim görmekte olan öğrencilerin diğer fakülte öğrencilerine göre kişilerarası iletişim yetkinliği daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğrencilerin Kişilerarası İletişim Yetkinliğinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliği	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Levene	Fark
	1.sınıf	74	49.74	10.04	13.95	.00	.00	1.sınıf-3.sınıf;
	2.sınıf	70	46.42	12.51				1.sınıf-4.sınıf.
	3.sınıf	95	54.72	7.88				2.sınıf-3.sınıf;
	4.sınıf	65	55.27	8.04				2.sınıf- 4.sınıf.

$p \leq 0,05$

Tablo 5’de öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliğinin sınıf değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Grup farklılıklarının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucunda gruplar arasında farkın istatistiksel olarak

anlamli olduğu görülmüştür ($F=13,95$; $p\leq 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için post-hoc testlerinden Games- Howell testi kullanılmıştır. Bunun nedeni Levene testi ($p\leq 0,05$) sonucunda verilerin homojen dağılmadığının görülmesidir. Test sonucunda 1.sınıf öğrencileri ile 3 ve 4 sınıf öğrencileri arasında, 2.sınıf öğrencileri ile 3 ve 4 sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Böylece, sınıf düzeyi arttıkça kişilerarası iletişim yetkinliğinin arttığı da söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Kişilerarası İletişim Yetkinliğinin Ailenin Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	p
Öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliği	Yüksek	65	49.26	10.98	2.39	.093
	Orta	201	52.43	10.50		
	Düşük	38	52.13	6.93		

$p\geq 0,05$

Tablo 6’da öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliğinin ailenin ekonomik durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Grup farklılıklarının belirlenmesi için yapılan Anova testi sonucunda gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=2,39$; $p\geq 0,05$).

Tablo 7. Öğrencilerin Kişilerarası İletişim Yetkinliğinin Kaldığı Yer Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Levene	Fark
Öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliği	Öğrenci Yurdu	69	53.62	8.78	4.87	.003	.037	Öğrenci yurdu-Kiralık ev;
	Arkadaşlarıyla	98	51.21	9.9				Öğrenci yurdu-Aile ile beraber.
	Kiralık Evde							Akraba evi-Kiralık evde;
	Ailemle Beraber	94	49.14	11.40				Akraba evi- Aile ile beraber.
	Akrabalarının Evinde	43	55.44	9.20				

$p\leq 0,05$

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliğinin kaldığı yer değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Grup farklılıklarının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucunda gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F=4,87$; $p\leq 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için post-hoc testlerinden Games- Howell testi kullanılmıştır. Bunun nedeni Levene testi ($p\leq 0,05$) sonucunda verilerin homojen dağılmadığının görülmesidir. Test sonucunda öğrenci yurdunda kalan öğrenciler ile arkadaşlarıyla kiralık evde kalanlar ve ailesiyle beraber kalan öğrenciler arasında, akrabalarının evinde kalan öğrenciler ile arkadaşlarıyla kiralık evde kalanlar ve ailesiyle beraber kalanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu duruma bakılırsa, öğrenci yurdunda kalan öğrenciler ile akrabalarının evinde kalan öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Öğrencilerin Kişilerarası İletişim Yetkinliğinin Nerde Büyüdüğü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Levene	Fark
Öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliği	Şehir	95	49.49	11.41	4.55	.01	.03	Köy-Kasaba; Köy-Şehir.
	Kasaba	68	51.13	8.81				
	Köy	141	53.50	9.88				

$p\leq 0,05$

Tablo 8’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliğinin nerde büyüdüğü değişkenine göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Grup farklılıklarının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucunda gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F=4,55$; $p\leq 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için post-hoc testlerinden Games- Howell testi kullanılmıştır. Bunun nedeni Levene testi ($p\leq 0,05$) sonucunda verilerin homojen dağılmadığının görülmesidir. Test sonucunda köyde büyüyen öğrenciler kasaba ve şehirde büyüyen öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu duruma bakılırsa, köyde büyüyen öğrenciler şehir ve kasabada büyüyen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kişilerarası iletişim yetkinliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.5. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İletişim Yetkinliğinin Bazı Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Tablo 9. Yaş, Sınıf, Aile Ekonomik Durumu Değişkenleri İle Kişilerarası İletişim Yetkinliği Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişken	Yaş	Sınıf	Aile Ekonomik Durum
Kişilerarası İletişim Yetkinliği	.186**	.265**	.098

*: $p<0,05$ **: $p<0,01$; $N=304$

Tablo 9 incelendiğinde, yaş ($r=0,186$; $p\leq 0,01$) ve sınıf ($r=0,265$; $p\leq 0,01$) ile kişilerarası iletişim yetkinliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, aile ekonomik durumu

($r=0,098$; $p\geq 0,05$) ile kişilerarası iletişim yetkinliği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencilerinin kişilerarası iletişim yetkinlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amacı ile yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişim yetkinlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç daha önce gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, kişilerarası iletişim yetkinliği ve cinsiyet ile ilgili yapılan araştırmalarda sonuçların birbirinden farklı olduğu, ancak kuramsal temele dayandırıldığında erkeklerin ilişki başlatma ve gücünü ortaya koyma becerilerinin, kadınların ise duygusal destek ve kendini açma mekanizmalarının daha iyi işlediği belirtilmiştir. Böylece, iki cinsin de iletişim yetkinliklerinin genel anlamda aynı olduğu söylenebilir. (Buhrmester vd., 1988).

Kişilerarası yetkinlik düzeyinin yaş değişkenine göre farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Puanlar, 24-26 yaş grubundaki öğrencilerin iletişim yetkinlik düzeyleri küçük yaştakilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre, iki değişken arasında anlamlı ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu veriyle örtüşen birçok araştırma söz konusudur. Örneğin, Koç, Terzi ve Gül (2015) çalışmasında yaş ile iletişim becerileri arasında ilişki bulunamamıştır.

Araştırma sonuçları öğrencilerin kişilerarası yetkinlik düzeylerinin aile ekonomik durumu değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Ayrıca, iletişim yetkinliği ile okuduğu fakülte, sınıf düzeyi, kaldığı yer ve büyüdüğü yer değişkenlerine göre istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan puanlara bakıldığında, erkek öğrencilerin, 1. sınıf öğrencilerinin, fen fakültesinde okuyanların, ailesi ile birlikte kalanların ve şehirli öğrencilerin diğer kıyaslanan gruplara nazaran kişilerarası iletişim yetkinlik düzeyleri daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkilere ilişkin konularda yapılan çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Merkezleri bünyesinde çalışan uzmanların, üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişim yetkinliklerinin yükseltilmesine yönelik çeşitli gelişimsel ve önleyici çalışmalar, faaliyetler düzenlemeleri önem arz etmektedir. Bununla birlikte, gelecekte yapılacak çalışmalar için, örneklem grubunun çeşitli özelliklerini de dikkate alarak, farklı üniversitelerde öğrenimlerine devam eden örneklem gruplarıyla benzer çalışmaların yürütülmesi ve karşılaştırmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Almeida, E. P. (2004). A Discourse Analysis of Student Perceptions of Their Communication Competence. *Communication Education*, 53(4), 357-364.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, W.T. ve Reis, H.T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (6), 991-1008.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2008), Genel Yetkinlik İnancı Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 93-104.
- Çıkrıkçı, Ö. ve Çinpolat, E. (2021). Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin (KİYE) Türkçeye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)* 2021, Cilt 7, Sayı 2, Sayfa 757-775
- Erözkan, A. (2013), İletişim Becerileri ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Sosyal Yetkinliğe Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 731-745.
- Fresko, B., Reich, L. R., Sjöo, T. E. ve Lönroth, C. S. (2013), Developing Narratives as A Pedagogical Approach to Fostering Professional Interpersonal Competences, *Studies in Educational Evaluation*, 39, 232-239.
- Huang, Y. C., ve Lin, S. H. (2018). An inventory for assessing interpersonal communication competence of college students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(4), 385-401.
- Karasar, N. (2014) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Beşinci Basım. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık. Ankara.
- Koç, B., Terzi, Y., & Gül, A. (2015). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri İle Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 369-390.

Miller, J. B., and de Winstanley, P. A. (2002). The role of interpersonal competence in memory for conversation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(1), 78-89.

Pochebut, L.G (2013). Intercultural Communicative Competence As A Manifestation Of Human Relationships. *Психологический Журнал*, 2013, том 34, № 4, с. 5–15 (Rusça)

Zhuravlev, A., Sosnin, V., Krasnikov, M. (2008). *Social Psychology*. М.: Форум–Инфра-М., 2008. (Rusça)

Nesterov, V. (2009). Communicative Competence As A Factor Of Teacher's Professional Competence. *Акмеология* №1, 19-26 (Rusça)

Chankova, E., Sorokin, O. (2021). Communicative competence of Russians. *Научный результат. Социология и управление*. 7 (2), 10-25. DOI: 10.18413/2408-9338-2021-7-2-0-2 (Rusça)

problem behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2011;109(4):412-29.



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of
Social, Humanities And
Administrative Sciences
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 53
Year: 2022 JUNE
Pp: 796-799

Arrival
25 April 2022
Published
30 June 2022

Article ID
62623
Article Serial Number
8

DOI NUMBER
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.62623>

How to Cite This Article
Yılmaz, M. (2022).
"Öğretmen Adaylarının
Değer Eğitimine İlişkin
Algıları", Journal Of Social,
Humanities and
Administrative Sciences,
8(53):796-799



International Journal Of
Social, Humanities And
Administrative Sciences is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.
This journal is an open
access, peer-reviewed
international journal.

Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimine İlişkin Algıları

Perceptions of Teacher Candidates for Value Education

Muamner YILMAZ

Doç. Dr. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın, Türkiye

ÖZET

Değerler, ait oldukları toplumların devamını sağlayan, toplum içindeki insanları bir arada tutan yazılı olmayan kurallardır. Günümüzde iletişim ağının yaygınlaşması sonucunda toplumlar birbirlerinden daha fazla etkilenir hale gelmiştir. Bu noktada her toplum kendi öz değerlerine daha fazla sahip çıkmak durumundadır. Araştırmanın amacı Bartın Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ Öğretmen adaylarının değer eğitimi hakkındaki algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin algıları öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin genel algıları nasıldır?

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümündeki 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise rastgele küme örnekleme yöntemiyle seçilen 103 kişi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında 5'li likert tipi ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin görüşleri ile öğrenim gördükleri bölümler arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın Sınıf ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümü arasında,

Sınıf Eğitimi lehine olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin genel algılarının ($\bar{X}=3,84$) olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Öğretmen Adayı, Değer Eğitimi.

ABSTRACT

Values are the unwritten rules that ensure the continuation of the societies they belong to and that hold the people in the society together. Today, as a result of the widespread communication network, societies have become more affected by each other. At this point, every society has to protect its own values more. The research goal is to determine perceptions of Bartın University's teacher candidates for value education. For this purpose, it is to answer the following sub-problems:

- ✓ Is there a significant difference by gender perceptions of teacher candidates for value education?
- ✓ Is there a significant difference by their learning science branches perceptions of teacher candidates for value education?
- ✓ How is the public perceptions of teacher candidates for value education?

The research has made over 4rd class 103 teachers candidates in Bartın University Faculty of Education.

The research is in scanning model. The universe of the research consists of 4th grade teacher candidates in the Department of Primary Education, Social Studies Education, Mathematics and Science Education at the Faculty of Education of Bartın University. The sample consists of 103 people selected by random cluster sampling method. A five-point Likert scale was used to collect the data. In the analysis of the data, independent samples t-test, one-way analysis of variance and Scheffe Test were used. As a result of the research, it was determined that the perceptions of teacher candidates about values education did not show a significant difference according to gender. A significant difference was found between the views of teacher candidates on values education and the departments they studied. It was determined that this significant difference was in favor of Primary Education between the Primary and Science Education departments. It has been

determined that the general perceptions ($\bar{X}=3,84$) of teacher candidates about value teaching are positive.

Keywords: Value, Teacher Candidate, Value Education.

1. GİRİŞ

Toplumsal değerler, ait oldukları toplumların devamını sağlayan, onları ayakta tutan, içerisinde yaşayan insanlara birlik ve beraberlik şuru aşılayan yazılı olmayan kurallardan oluşan yargılardır. Günümüzde iletişim ağının yaygınlaşması sonucunda toplumlar birbirlerinden daha fazla etkilenir hale gelmiştir. Bu noktada her toplum kendi öz değerlerine daha fazla sahip çıkmak durumundadır.

Değerler, toplum tarafından benimsenen duygu, düşünce, inanış ve kurallardır (Dönmez ve Yazıcı, 2008). Değerlerin özellikleri şunlardır:

- ✓ Değerler toplum veya kişilerce kabul gören bütünleştirici kurallardır.
- ✓ Toplumsal ihtiyaçları giderdiği düşünülen kriterlerdir.
- ✓ Duygu ve düşünceleri içeren olgulardır
- ✓ Kişinin belleğinde yer bulan ve davranışa iten dürtülerdir.
- ✓ Değerler normlardan daha soyut özelliğe sahiptir. Değerlernormları da kapsar (MEB, 2005).

Değerler, doğuştan değil sonradan kazanılmaktadır. Bu yüzden, kişinin değerleri fark etmesi, önemsemesi ve kendine mal etmesi eğitimle mümkündür. (Yeşil ve Aydın, 2007). Eğitimin kişilere toplumsal değerleri kazandırma görevi

vardır. Okul, kişilere değerleri öğretmede bir araç durumundadır (Ercan, 2001). Değer öğretiminin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- ✓ Kişileri evrensel ve toplumsal değerlere yönelik bilinçlendirmek,
- ✓ Demokratik davranış ve çok kültürlülük arasında ilişki kurmak,
- ✓ Değerleri bireyin kendini geliştirme kriterleriyle ilişkilendirmek,
- ✓ Evrensel değerlere ait sorunlardan hareketle bilgiyi pratiğe uygulama (Kale, 2007).

Değer eğitimi, ahlak eğitimini de içerisinde barındırmaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Değer eğitimiyle ilgili birtakım yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar: Değer açıklamak, ahlaki muhakeme, değer analizi ve gözlem yoluyla öğretim yaklaşımlarıdır. Değer açıklamak, kişilerin kazandıkları değerlerle ilgili bilgilendirilmelerini kapsamaktadır. Ahlaki muhakeme, bireyleri ahlaki ikilemlerle değerlendirme yapmaya güdülemeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Değer analizi bireyleri, değerlerin sebep ve sonuçları hakkında düşünmeye sevk etmektedir. Gözlem yoluyla ise bireylere değerler kavratılmaktadır (MEB, 2006). Öğrencilere değerler hayat bilgisi, sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersleri aracılığıyla kazandırılmaktadır (Akengin, Sağlam ve Dilek, 2002).

Kişilik oluşumunun temellerinin atıldığı dönem olan çocukluk dönemi değer eğitimi açısından kritik öneme sahiptir (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu bakımdan okul öncesi ve ilkököl dönemleri değerlerin öğretiminde çok önemlidir. Kolaç (2010), temel eğitim döneminin, toplumsal ve uluslararası değerlerin edinilmesinde, kültürel mirasa karşı farkındalık oluşturulmasında önemli rol üstlendiğini ifade etmektedir.

Bu noktada özellikle sınıf öğretmenleri öğrencilere uygun model olmakta ve onların sosyalleşmesinde toplumsallaşmalarında önemli rol üstlenmektedirler (Tezcan, 1985). Çünkü değerler öğretiminde, öğretmen davranışı çok önemlidir. Öğrenciler, öğretmenin söylemlerinden çok eylemlerini dikkate almaktadırlar (Saban, 2000). Değer öğretiminde öğrencilere model olma, öğrencilere değerlerle ilgili paylaşım yapma, öğüt verici öyküler anlatma, sorularla değer eğitimi, değer içeriğine sahip film seyrettirme vb. gibi faaliyetler yapılabilir (Fidan, 2009).

Bireyin sosyalleşmesinde ve toplumsal değerleri kazanmasında ilkököl ve sınıf öğretmeni önemli bir yere sahiptir. Çünkü ilkököl, çocuğun ailesinden ayrılıp ilk defa planlı öğretim aldığı ve farklı yüzlerle karşılaştığı resmi bir yerdir. Çocukların tertemiz zihinlerine sosyal değerlerin nakşedildiği yer ilkökoldür. Bu bakımdan değerlerin çocuğa kazandırılmasında ilkökölün ve sınıf öğretmenin ayrı bir yeri vardır. Bu çalışmada Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümü öğrencilerinin değer eğitimi hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin değer eğitimi hakkındaki görüşleri incelemektir. Araştırmada şu soruların cevapları araştırılmıştır:

- ✓ Öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin görüşleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Öğretmen adaylarının değer eğitimine ilişkin görüşleri genel olarak nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma, tarama modelindedir. Tarama modeli, mevcut durumu, olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmada evrenini Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise rastgele küme örnekleme yöntemiyle seçilen 103 öğretmen adayı (71'i kadın, 32'si erkek) oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	f	%
Sosyal Bilgiler Eğitimi	30	29,1
Sınıf Eğitimi	25	24,3
Fen Bilimler Eğitimi	24	23,3
Matematik Eğitimi	24	23,3
Toplam	103	100

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, Akbaş'ın (2004) değer eğitimiyle ilgili ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçek 5'li likert türündedir. Ölçeğin güvenirlik hesaplaması tekrar yapılmıştır. Alfa güvenirlik katsayısı ,917 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunun göstergesidir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi işleminde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımının hesaplanması işleminde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda p değeri .05' ten büyük olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (Oneway Anova) kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 2. Öğretmen adaylarının Değer Eğitimi Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	df	T	p
Erkek	32	37,88	16,02	101	,409	,133
Kadın	71	37,82	17,89			

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının değerler eğitimi yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(101)} = .409$; $p < .05$].

Tablo 3. Öğretmen adaylarının Değer Eğitimi Yönelik Görüşlerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Toplamı	F	P
Gruplar arası	6291,704	3	2097,235	8,605	.000*
Gruplar içi	24128,490	99	243,722		
Toplam	30420,194	102			

Tablo 3'e göre değer eğitimi yönelik öğretmen adaylarının görüşleri ile öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(3,99)} = 8.605$; $p > .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe Testi ile saptanmıştır. Scheffe Testi sonucuna göre;

Matematik ile Fen Bilimleri Eğitimi bölümleri arasındaki farkın Matematik Eğitimi bölümü lehine olduğu, Fen Bilimleri ile Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümleri arasındaki farkın Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümü lehine olduğu, Fen Bilimleri ile Sınıf Eğitimi bölümü arasındaki farkın ise Sınıf Eğitimi bölümü lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimi Ait Genel Görüşleri

	N	Min. Puan	Max. Puan	$\bar{X}$	ss
Ölçek	103	1.00	5.00	3,84	1,50793

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi yönelik algıları 1.00 ile 5.00 arasındadır. Tabloya göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi yönelik aldıkları genel algı puanları $\bar{X} = 3,84$ 'tür. Bu değer "katılıyorum" seçeneğine (3,40-4,19 puan) denk gelmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının değerler eğitimi ilişkin algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının genel olarak değer eğitimi ilişkin algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Yazıcı (2013), Yılmaz ve Yılmaz (2017) ve Fidan (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paraleldir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının değer eğitimiyle ilgili görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamasıdır. Benzer sonuçlara Arslan (2007) ve Yılmaz ve Yılmaz (2017)'in çalışmalarında da rastlanmaktadır. Buradan hareketle cinsiyetin değer eğitimi ilişkin görüşler üzerinde belirleyici bir rol oynamadığı söylenebilir. Ancak Altunay ve Yalçınkaya (2011), Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) tarafından yapılan çalışmalarda ise; öğretmen adaylarından kadınların erkeklere göre değerlere daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu ise çalışmadan elde edilen bulgu ile örtüşmemektedir.

Toplumun birlik ve beraberliğini sağlamada önemli rolü bulunan değerlerin eğitime ilişkin öğretmen algılarının yüksek olması, öğrencilere bu değerlerin kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Çünkü değerler bir toplumun kültürel mirasıdır. Bunun yeni kuşaklara aktarılması, kültür mirasının korunmasına hizmet etmek demektir. Araştırmadan

elde edilen sonuçlar dikkate alındığında; ilk ve ortaokullarda görev yapacak öğretmen adaylarının değer eğitimi ile ilişkin algılarının yüksek olmasının, değerlerin öğrencilere öğretilmesinde fayda sağlayabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. Kademedeki gerçekteşme derecesinin değeriendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akengin, H., Sağlam, D. & Dilek, A. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1–12.
- Altunay, E. & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 5-28.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basmaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6, 16, 69-91.
- Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2008). T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ercan, (Evin) İ. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretime ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Kale, N. (2007). Nasıl bir değerler eğitimi? Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26–28 Kasım 2004), 313– 322, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 1(55), 193- 208.
- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6.-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretim süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T., & Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yazıcı, M. (2013). Değerler eğitime gönüllü katılan öğretmenlerin profili ve görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 995-1023.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yılmaz, M. & Yılmaz, Ö. F. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretime ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 737-748.