

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI-2019

ULUSLARARASI BÖLÜMLÜ KİTAP

Editörler

Doç. Dr. Erkan KIRAL

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK

Dr. Adem ÇİLEK



www.eyuder.org

E Y U D E R 2 0 1 9

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI-2019

Educational Research-2019

ULUSLARARASI BÖLÜMLÜ KİTAP



EYUDER 2019



EĞİTİM ARAŞTIRMALARI-2019

Educational Research-2019

E-ISBN: 978-975-2490-34-5

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları
Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği'ne (EYUDER) aittir.
Anılan kuruluşun izni alınmadan, Kitabın bütünü ya da bölümleri,
kapak tasarımı, mekanik elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da
başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Aralık 2019, Ankara

İmtiyaz Sahibi

EYUDER

Genel Yayın Yönetmeni

Adem ÇİLEK

Editörler

Doç. Dr. Erkan KIRAL

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK

Dr. Adem ÇİLEK

Dizgi- Kapak Tasarımı

Murat KOÇALI

İletişim

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ YAYINLARI

İnternet: www.eyuder.org.tr

E.ileti : eyuder@gmail.com

İnternet: www.eyfor.org

E.ileti : forumeyfor@gmail.com

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	4
DUYGUSAL EMEK VE BOYUTLARININ KAVRAMSAL ANALİZİ	7
<i>KİSMET DELİVELİ</i> <i>ERKAN KIRAL</i>	
ORTAOKULLARDA OKUL İKLİMİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	38
<i>MEHMET KORKMAZ</i> <i>KÜBRA ADA</i>	
TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇE DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE KONUSMA VE YAZMA KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	55
<i>NURİ KARASAKALOĞLU</i> <i>BERKER BULUT</i>	
ÖĞRETİM ELEMANLARININ KISKANCLIĞA İLİŞKİN ALGILARI	69
<i>ERKAN KIRAL</i> <i>NURDAN ÖDEMİŞ KELEŞ</i>	
İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN OKUL MÜDÜRLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGISI	102
<i>NEZAHAT GÜÇLÜ</i> <i>ÖZLEM KUUK</i>	
ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL OKUMA EĞİLİMLERİ İLE OKUMA İLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	135
<i>BERKER BULUT</i> <i>NURİ KARASAKALOĞLU</i>	
KAPSAYICI EĞİTİM ALAN ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDAKİ SOSYAL ADALETE YÖNELİK UYGULAMALARI	147
<i>SEVİLAY ŞAHİN</i> <i>EMRE GÜRKAN</i> <i>GÖKÇE ÖZDEMİR</i>	
BAĞIMSIZ ANAOKULU YÖNETİCİLERİNİN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞININ GÖREVDE YÜKSELME UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	163
<i>KEMAL KAYIKÇI</i> <i>ZÜLEYHA DİLSİZ</i>	
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	182
<i>YENER AKMAN</i>	

**2014-2018 YILLARI ARASINDA EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN BAZI
ETİK İLKELER ACISINDAN ANALİZİ** **193**

NECLA SEVER
SERVET ATİK

**İLK VE ORTAOKULLARDA OKUL BAHÇELERİNİN NİTELİKLİ EĞİTİM HAKKI CERCEVESİNDE
İNCELENMESİ** **207**

KEMAL KAYIKÇI
MURAT ALTUN
GEVHER GÜNEŞ KARAKOÇ

Z KUSAĞI ÖĞRENCİSİNİ TANIMAK **227**

SERKAN SAVAŞ
SÜLEYMAN KARATAŞ

HAYAT BOYU ÖĞRENME BAĞLAMINDA DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE BİLİMDE KADINLAR **241**

CANAN PAKSOY
GÜLSÜN ŞAHAN

ORTAÖĞRETİM OKULLARI ARASINDAKİ BAŞARI EŞİTSİZLİĞİ **269**

ALİ RIZA ERDEM

ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN CAM TAVAN HAKKINDAKİ GÖRÜSLERİ **285**

TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR
MUSTAFA ORHAN

AKADEMİK PERSONEL İLANLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA **312**

YENER AKMAN

**İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ KARIYER İLKESİ CERCEVESİNDE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI KARIYER
BASAMAKLARI YÜKSELME UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ** **327**

SERDAR KOÇAK
TÜRKAN ARGON

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ
YORDAYICI ROLÜNÜN İNCELENMESİ** **350**

ÖZNUR TULUNAY ATEŞ
NESLİN İHTİYAROĞLU

ÖĞRETMENLERİN MARUZ KALDIKLARI YILDIRMA EĞİLİMLERİNİN İŞ DOYUMUNA ETKİSİ **358**

MUSTAFA KILINÇ
ERCAN YILMAZ

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DÜZEYLERİ İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİSKİ** **379**

TUĞÇE KAÇAR
YAŞAR YAVUZ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKILLI TELEFON BAĞIMLILIĞININ YORDAYICISI OLARAK YAS VE AKADEMİK BAŞARI **406**

HÜSEYİN HÜSNÜ BAHAR

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI LİDERLİK STİLLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL KAYTARMA DAVRANISLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ **415**

PINAR ÇAKIR
ALİ AKSU

OKUL SAATLERİ DIŞINDAKİ EĞİTİM PROGRAMLARINA YÖNELİK TEORİ VE UYGULAMA ÇALIŞMALARI **433**

ESİN ACAR

YENİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME LİSANS PROGRAMLARININ ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ DERSİ ACISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ* **452**

HASAN COŞKUN

DUYGUSAL EMEK VE BOYUTLARININ KAVRAMSAL ANALİZİ

Kismet DELİVELİ¹

Erkan KIRAL²

ÖZET

Son yıllarda araştırmacıların ilgisinin yoğunlaştığı konulardan biride duygusal emektir. Öyle ki duygusal emek, fiziksel ve zihinsel emek gibi örgütün verimliliğine ve etkililiğine önemli derece katkı sağlamaktadır. Duygusal emek, diğer emek türleri gibi emek gücünün bir parçası olup, hizmet sunumu sırasında çalışanların sergiledikleri davranış örüntülerini kapsamaktadır. Bir değer olan insanın davranış örüntüleri geçmişte olduğu gibi şimdi de ondan en iyi şekilde faydalanmak isteyen bireylerin ve örgütlerin dikkatini çekmiş, insanların duygusal emeği nasıl sergilediğine dair pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan her çalışma duygusal emek kavramına ilişkin yeni bir bakış açısı sunması nedeniyle önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, duygusal emek teorisine katkı getiren yaklaşımları inceleyerek, duygusal emek ve boyutlarının kavramsal analizini yapmaktır. Bu derleme çalışmasını yaparken nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi incelemesinden faydalanılmıştır. Duygusal emek kavramı ve yaklaşımları öncü araştırmacıların yaklaşımı ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonunda duygusal emek kavramının ve yaklaşımlarının çok boyutlu bir bakış açısı ile incelendiği ve kültürlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Duygusal emek kavramını ve yaklaşımlarını farklı kültürlerin neden bu şekilde ele alındığına yönelik karşılaştırmalı nitel çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Duygu, emek, duygusal emek, kavramsal analiz.

CONCEPTUAL ANALYSIS OF EMOTIONAL LABOR AND DIMENSIONS

ABSTRACT

Emotional labor is one of the topics that researchers have recently focused on. Emotional labor contributes to organizational efficiency and efficacy significantly just as physical and intellectual labor do. Emotional labor is a part of labor power just like other types of labor, and covers the behavior patterns exhibited by employees while providing service. Behavior patterns of human, which has worthiness, have drawn attention of the individuals and organizations that are currently interested in benefitting from it in the best manner just like in the past, and thereby resulting in numerous researches on how individuals exhibit emotional labor. Each study that was conducted is of importance since they all present a new perspective concerning emotional labor. The objective of the present study is to conduct a conceptual analysis of emotional labor and its dimensions by means

¹ Öğr. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi dkismet@mu.edu.tr

² Doç. Dr, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, erkankiral74@gmail.com

of analyzing the approaches that contribute to the theory of emotional theory. The present review study was carried out using document analysis, which is one of the qualitative research patterns. The emotional labor concept and approaches are limited to the approaches suggested by pioneer researchers. The study concludes that the emotional labor concept and approaches have been evaluated based on multi-dimensional perspective and have exhibited differences in different cultures. It is also recommended that comparative qualitative studies be conducted to see why different cultures perceive the emotional labor concept and approaches in different ways.

Keywords: Emotion, labour, emotion labor, conceptual analysis.

GİRİŞ

Örgütlerin varlık nedeni olan insan, özünde bu özelliğinden dolayı örgütlerin de en önemli değeridir. Bu değerın önemi geçmişten bugüne inişli, çıkışlı yolları takip etse de milenyumla birlikte göz ardı edilmeyecek derecede ön plana çıkmıştır. Çünkü insanoğlunun her dönem artan ve sınırlarının nereye kadar gittiğinin henüz keşfedilemediği bir gücü vardır. Bu güç her daim yine ondan yararlanmak isteyen insan tarafından kullanılmış ve kullanılmaya da devam etmektedir. Öyle ki insanın kimi zaman fiziksel gücü, kimi zaman zihinsel gücü kullanılmışken, artık buna duygusal gücü de eklenmiştir. Yöneticiler çalışanların duygularının da örgütün etkililiği ve verimliliği için yönetilebilir olduğunu keşfetmişler ve bundan da yararlanmanın yollarını araştırmışlardır. Özellikle hizmet üreten örgütlerde, duyguların yönetiminin oldukça etkili olduğu, kişilerin davranışlarını sergilerken onlardan beklenen duygularının da sergilenmesi gerektiği ön plana çıkmıştır. Nitekim örgütler insanların sahip oldukları fiziksel ve zihinsel emeği örgütün amaçları için kullanmışken, yine örgütün amaçları için çalışanlarının duygularını da kullanmaktan çekinmeyecek, onu uygun hale getirmek için çaba sarf edeceklerdir. Örgüt yöneticileri çalışanlarının duygusal taraflarını, diğer insanların duygularını etkilemek için yönetilebilir hale getirecektir. İnsanların diğer insanlarla etkileşim halinde iken sergiledikleri duyguların amaçlara yönelik istenilir hale getirilmesi için çaba gösterilmesi gerekmektedir. Bunun için de insanların birbiri ile etkileşimi esnasında ortaya koydukları davranışların niteliğine bakılması, duygusal emeğin anlaşılması bakımından önemlidir.

1980’li yılların başında sosyolog Hochschild’in (1983) davranış bilimine kazandırdığı “*Duygusal Emek Teorisi*” zaman içinde hem sosyologların, hem psikologların hem de yönetim bilimcilerin ilgilendiği önemli konulardan biri haline gelmiştir. Duygusal emeğin olumlu sonuçlarından örgütlerde pratikte yararlanmaya başlamışlardır. Özellikle yirmi birinci yüzyılda örgütler için en değerli kaynak olarak kabul edilen insanın, iletişim ve etkileşim

esnasında sergilediği davranış örüntüleri yeniden değerlendirilmiş, insanın sözlü davranışları kadar, sözsüz davranış örüntülerinin de örgütsel verimliliğe ve etkililiğe etki ettiği ortaya çıkarılmıştır (Kıral, 2016a). Çalışma yaşamında insanların iletişim ve etkileşim esnasında duygularının devreye girmesi sunulan hizmetin niteliğini etkileyebilmektedir. Artık örgütler hizmet esnasında duygularını yönetebilen çalışanlara ihtiyaç duymaya başlamışlardır. Gerçekten de alış-verişten eğitime, yaşamın her alanında olduğu gibi iletişim esnasında insanlar belirli davranışlar sergilerken; duygusal yönlerini kimi zaman dışarda bırakmak zorunda, kimi zaman da hissetmediği duyguları iletişime katmak zorunda kalabilmektedir. Bunun içinde pek tabidir ki bir emek sarf etmek zorundadır. Duyguları sergilerken sarf edilen bu emek iletişimin niteliğini etkileyebilmekte, sürecin sağlıklı bir biçimde işleyip işlemeyeceğini belirleyebilmektedir. İnsanlar iletişim sürecini sağlıklı bir biçimde sürdürebilmek için sözlü iletişimin yanında, sözsüz iletişim unsurlarını da devreye sokabilmektedirler. Denilebilir ki insanların iletişimde kullandığı sözler, bu sözlerin sarf edildiği esnada sergilediği davranışlar ve her ikisine paralel ortaya çıkan duygular iletişimi etkili kılmaktadır. Dolayısıyla insanların iletişim sürecinde; anlayışlı görünme, dikkatli dinlediğini göstermek için eller, kollar ve başın konumunu ayarlama gibi jestleri kullanması, bununla birlikte karşısındaki kişinin duygularına eşlik edebilmek için gerektiğinde gülümseme, üzülme ve benzeri gibi çeşitli duygularını ifade etme amaçlı mimiklerini ve ses tonunu kullanması iletişimi olumlu etkileyebilmektedir.

Son yıllarda çalışma hayatında yoğun çalışma saatleri, çalışanların konuşma sürelerini azaltmıştır. Çalışanlar iletişim kurabilmek ve birbirini anlayabilmek için örgüt ortamında daha fazla sözsüz iletişimi devreye sokmuş, dolayısı ile iletişim esnasında sözler kadar sözlerin sarf edildiği andaki jest ve mimiklerde anlamlı hale gelmeye başlamıştır. Bu süreçte mesajlar iletilirken veya mesajı alırken anlayışlı görünme, dikkatli dinlediğini göstermek için eller, kollar ve başın konumunu ayarlama gibi jestlerin kullanımı yanında karşısındaki kişinin duygularına eşlik edebilmek için gerektiğinde gülümseme ya da üzüntüsünü ifade etme amaçlı mimiklerini kullanması nezaket içeren medeni bir davranış olarak algılanmalıdır. Bu nedenle hizmetin sunumu sırasında çalışanların bu tip duygusal davranış örüntüleri sergilemelerinin önemine sıklıkla vurgu yapıldığı ve çalışanlardan bunun sergilenmesi istendiğinden, duygusal emek teorisi son yıllarda araştırmacıların araştırmayı değerli buldukları önemli çalışma konularından biri haline gelmiştir. Nitekim bu araştırmanın amacı da duygusal emek teorisine katkı getiren öncü çalışmalar çerçevesinde duygusal emek kavramına açıklık getirmek ve duygusal emek boyutlarının karşılaştırmalı analizini

yapmaktır. Bu amaç için öncelikle öncü araştırmacılardan England ve Farkas (1986), Wharton (1993, 1999), Ashforth ve Humphrey (1993), Morris ve Feldman (1996a, 1996b), Grandey (1999, 2000), Kruml ve Geddes (2000) duygusal emeği nasıl tanımladıkları ele alınmıştır. Duygusal Emek Teorisi ve boyutlarının kavramsal analizi için ise öncelikle Hochschild'in (1983) iki boyutlu olarak ele aldığı ve hizmet sektöründe kadın çalışanların (hosteslerin) davranışlarını inceleyerek duygusal emeğin boyutlarını tanımlamaya çalıştığı duygusal emek teorisi temel alınmıştır. Ardından Hochschild'in (1983) duygusal emek teorisinden etkilenecek duygusal emeğe üçüncü bir boyut ekleyen Ashforth ve Humphrey (1993) yaklaşımı da incelendikten sonra; sırasıyla duygusal emeğin örgütsel açıdan etkisini değerlendiren Morris ve Feldman yaklaşımı (1996); duygu düzenleme kavramıyla psikolojik bir süreç olarak duygusal emeği inceleyen Grandey yaklaşımı (1999,2000); çalışma hayatında duygusal emeğin bireysel ve örgütsel sonuçlarını tartışan Kruml ve Geddes (2000) incelenmiştir. Son olarak kültürden kültüre duygusal emek gösterimlerinin farklılaşabileceğine işaret eden Chu ve Murrmann'ın yaklaşımı da (2006) ele alındıktan sonra, eğitim örgütlerinde yaptığı çalışmasıyla duygusal emeğin üç boyutlu bir kavram olabileceği sonucuna ulaşan Kıral yaklaşımı (2016) incelenerek boyutlar yönünden karşılaştırmalar yapılmıştır. Türkiye eğitim sektöründe yapılan bazı çalışmalarla (Basım ve Beğenirbaş, 2012; Çukur, 2009; Çoruk, 2014; Kıral, 2016 vb) söz konusu öncü yaklaşımlar desteklenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi incelemesinden faydalanılmıştır. Doküman analizi incelemesi, araştırılacak olay/olgular hakkında yazılı materyallerin incelenmesine imkan veren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında duygusal emek teorisi ile ilgili bazı yayınlara (kitap, makale, tez) ulaşılarak görece öncü araştırmacı olarak kabul edilen araştırmacıların (England ve Farkas, 1986; Wharton, 1993; Ashforth ve Humphrey, 1993; Morris ve Feldman, 1996a, 1996b; Grandey, 1999-2000; Kruml ve Geddes, 2000) duygusal emeği nasıl tanımladıkları; yine duygusal emek teorisi ve boyutları ele alan öncü araştırmacıların (Hochschild, 1983; Ashforth ve Humphrey, 1993; Morris ve Feldman; 1996; Grandey, 1999, 2000, Kruml ve Geddes, 2000) yaklaşımları incelendikten sonra Doğu kültürüne özgü bir araştırma örneğiyle Chu ve Murrmann'ın (2006) ve doğu-batı sentezi kültürden bir örnekle Kıral'ın (2016) yaklaşımı incelenmiştir. Ayrıca Türkiye'de eğitim alanında son on yılda yapılan görece öncü kabul edilen bazı araştırmalarla da (Basım ve Beğenirbaş, 2012; Çukur, 2009; Çoruk, 2014 vb.) söz konusu yaklaşımlar desteklenmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak duygusal emek teorisine katkı getiren ve öncü olarak kabul edilen araştırmacıların, duygusal emek kavramına ilişkin yaklaşımları ve duygusal emeği ne şekilde boyutlandırıdıkları incelenmiştir. Sosyolog, psikolog ve eğitim bilimcilerin yaptıkları araştırmalardan yola çıkılarak, duygusal emek kavramı ve boyutları açıklanırken, batı ve doğu kültüründen verilen örneklerle duygusal emeğin nasıl ele alındığı anlatılmış ve söz konusu yaklaşımlar eğitimde yapılan çalışmalarla desteklenmiştir.

Duygusal Emek Kavramı

Batı kültüründe hizmet sektöründe kadınların duygusal emek davranışlarını inceleyen Hochschild duygusal emek (emotional labor) kavramını örgütsel davranış bilimi alan yazınına kazandırmıştır. Amerikalı Sosyolog Hochschild araştırmasında kadın hosteslerin müşteri memnuniyeti için hizmet sunumu sırasında davranışlarını değiştirmeye çalıştıklarını gözlemlemiştir. Goffman'dan (1961) etkilenerek duygusal emeği bir oyuna benzeten Hochschild (1983) hizmet sunumu sırasında çalışanların istendik davranışlar ortaya koyarken duygularını nasıl kontrol ettiklerini açıklamaya çalışmıştır. Çalışmasında Goffman'ın temsilcisi olduğu dramaturjik yaklaşımın kavramlarını kullanan Hochschild, duygusal emek gösterimlerinin ortaya konulması sürecini bir oyuna benzetirken, çalışanların da bir oyuncu gibi duygu görüntülerini değiştirmek amacıyla bu süreçte özel bir çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. Fiziksel ve zihinsel emek gibi duygusal emeğin de iş gücünün bir parçası olduğunu ileri sürmüş ve çalışanların hizmet sunumu sırasında duygularını da düzenleyerek üçüncü bir emek türü olan ve yüz ve beden hareketleriyle dışarıdan gözlemlenebilecek duygusal emek davranışları gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Ashforth ve Humphrey (1993) örgütsel açıdan istendik duyguyu sergileme davranışı olarak değerlendirdikleri duygusal emeği, gözlemlenebilir duygusal davranışlar meydana getirme süreci olarak ele almışlardır. Hochschild'in (1983) öne sürdüğü şekilde davranışın altında yatan duygulardan ziyade davranışlara odaklanmayı tercih eden Ashforth ve Humphrey (1993) ise, (1) davranışın gözlenebilir olduğuna, (2) davranış ve davranış kurallarının hizmet alıcısını etkileyebileceğine ve (3) bireyin duygularını yönetmeksizin davranış kurallarına uyabileceğine işaret etmişlerdir. Nitekim söz konusu yazarlar uygun duyguyu sergileyecek şekilde davranışın ortaya konulmasını duygusal emek olarak tanımlamışlardır.

Duygusal emeği, empati ile ilişkilendirerek tanımlayan England ve Farkas (1986) iletişim sürecine odaklanmıştır. Onlar bu süreçte kişinin içinde bulunulan durumla ilgili olarak başkalarını anlamaya çalışmasını başka bir ifade ile empati kurma çabasını duygusal emek olarak görmüşlerdir. Bu emek türünü bireyin başkalarının duygularını içselleştirerek (empati kurarak) adeta kendi duygularının bir parçası gibi görmeye çalışması şeklinde ifade etmişlerdir. Örgütsel ortamda çalışanların tepkilerini inceleyen Morris ve Feldman (1996) ise iletişim sürecinde örgütsel olarak istenen davranışlara da dikkat çekerek, duygusal emeği “*çaba, planlama ve kontrol*” kavramlarına odaklanarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımda çalışanların duygularını kontrol etmesi örgüt tarafından istendiğinden, duyguların kontrol edilmesini gerektiren durumları da anlatan duygusal emek, bireyler arası iletişim sürecinde, örgütün sergilenmesini istediği duyguların ortaya konulabilmesi için bu uğurda gösterilen bireysel çabalar bütününe işaret eden bir kavramdır. Ayrıca araştırmacılar duygusal emeğin gösterimi sürecinde ortaya konulan duygu yoğunluğu ve etkileşim uzunluğunun da önemli olduğuna işaret edilerek, örgütçe belirlenen davranış kurallarına gösterilen dikkatin, örgüt ortamında bireysel anlamda sergilenen duygulardaki çeşitliliğin ve duygusal uyumsuzluğun da incelenmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Grandey (1999) duygusal emeği, bireysel ve örgütsel açıdan değerlendirmiştir. Kişinin duygularını, hem bireysel ve hem de örgütsel amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlemeye çabalamasını duygusal emek olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, Wharton (1999) müşterilerle etkileşim gerektiren işlerde, çalışanların örgütsel olarak onaylanmış duyguları ortaya koyabilmek için gösterdikleri çabaları duygusal emek olarak adlandırmıştır. Kruml ve Geddes (2000) duygusal emeği sunulan hizmet kalitesini yükselten çabalar olarak değerlendirmiş ve çalışanlardan belirli duyguları hissetmelerinin beklendiğini, bu açıdan da çalışanların planlandığı şekilde duygusal görüntüler verme davranışlarını duygusal emek olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalardan yola çıkıldığında duygusal emeği kişiler arası ilişkilerde diğer insanları anlayabilmek için çaba sarf etmek, onların durumlarını algılayabilmek için empati kurmak ve hissettiklerini anlayabilmek; özellikle hizmetin kalitesini artırabilmek için işi yaparken örgüt amaçlarına hizmet edecek şekilde uygun duygu davranışını sergileyebilme stratejilerini kullanabilmek şeklinde tanımlamak mümkündür (Deliveli, 2018). Bu açıdan kişinin diğerleri ile etkileşimi esnasında davranışlarını değiştirebilmek için duygu görünümünü değiştirmeye dönük çabalarını da içeren duygusal emek hem bireysel hem örgütsel yaşamını etkileyen ve çok boyutlu ele alınması gereken bir

kavramdır. Aşağıda çeşitli kültürlerden çalışmalar incelenerek duygusal emek boyutlarının karşılaştırması yapılmıştır.

Duygusal Emek Boyutlarının Karşılaştırmalı Analizi

Hochschild Yaklaşımı

Hochschild (1983) çalışanların ne tür duygusal emek davranışları gösterdiğini anlayabilmek için Delta Havayolları'nda çalışan hostesler için verilen eğitim kursları sırasındaki hosteslerin ortaya koydukları duygusal davranış kalıplarını gözlemlemiştir. Söz konusu araştırma sonucunda hosteslerin sunduğu yiyecek hizmetlerinin yanı sıra uçağın dekorunun, uçakta çalan müziğin ve hosteslerin güzel görünmelerinin, hemen hemen yapılan her şeyin, hizmetin alıcısını memnun etmek için gerekli olan unsurlar olduğunu öne sürmüş, ayrıca hizmet sunumu sırasında hosteslerin duygusal davranışlarda bulunmalarının neden önemli olduğunu vurgulamaya çalışmıştır. Dolayısıyla yolculara hizmetler sunarken hosteslerin, duygusal davranışlar göstermelerinin; örneğin, gülümsemelerinin işin gereği olan davranışlar olduğuna işaret etmiştir. Ayrıca araştırmada, müşterilere sunulan servis sırasında hosteslerin sahte ya da gerçekten gülümsemelerinin havayolu şirketince istenen hizmetler arasında olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı duygusal emeğin belirli bir ücret karşılığında sarf edildiğini ve bu nedenle hizmet sunumu sırasında yönetimce çalışanlardan bu tür davranışlar gösterilmesinin beklendiğine de işaret ederek, fiziksel emek türünden farklı olmakla beraber, fiziksel emek gibi duygusal emeğin de değişim değeri olması sebebiyle önemli olduğuna işaret etmiştir. Bu nedenle meslekleri; (1) duygusal emek gerektiren ve (2) duygusal emek gerektirmeyen meslekler şeklinde iki gruba ayırmıştır. Ayrıca duygusal emek gerektiren işlerin de çeşitli temel özellikleri olduğuna işaret etmiştir. Öncelikli olarak duygusal emek gerektiren işlerde, sözlü iletişim kurmak zorunda olan çalışanların yüz yüze iletişim kurmaları gerekmektedir. Çünkü bu gibi işlerde çalışanların duygusal görünümüler vererek hizmet alıcısının duygularını da etkilemek zorundadırlar. Bununla birlikte çalışanın duygusal davranışları bir meta olduğundan ve işverenler de çalışanların duygusal eylemleri üzerinde denetim sahibi olduklarından çalışanlar hizmet sunumu sırasında müşterinin duygularını etkilemek zorundadır. Bu nedenledir ki, bu tür yoğun duygusal emek gerektiren meslekler çoğunlukla kadınlar tarafından tercih edilmektedir. Ancak erkekler de kadınlar gibi duygusal emek gösterebilir. Fakat genel olarak erkeklere kıyasla kadınların duygu yönetimi konusunda daha başarılı olduğu inanılmaktadır.

Bununla birlikte derinden davranış sergilerken, yüzeysel oyunculuktaki unsurlara ek olarak, çalışanın empatik ve anlayışlı görünebilme için daha üst düzey oyunluk göstermesi gerekebilir. Bu nedenle çalışan tarafından derinden davranış sergilenirken, çalışanın hissettiği duyguyu gözden geçirip değiştirmesi, kendisinden beklenen ve istenen duyguyu bizzat hissetmeye çalışması daha yoğun bir çabayı gerektirir. Dolayısıyla göstermesi gereken duyguyu sanki gerçekten deneyimlemiş gibi davranmaya çalışması derinden davranış olarak tanımlanabilir. Bu açıdan derinden davranış kavramı çalışanın daha yoğun duygu kontrolü yapabilme gücünde olduğunu gösteren davranışlara işaret etmek amacıyla kullanılabilir. Bununla birlikte Hochschild derin davranışı sergilemede iki farklı gösterimin olduğunu işaret etmektedir. İlkinde çalışan istenilen duyguyu hissetmeye kendisini zorlarken, ikincisinde gösterilmesi beklenen davranışı dönüştürürken, geçmişte yaşadığı bir tecrübeye dayanarak daha sahici görünmeye çalışmaktadır. Çünkü müşteri hizmetleri eğitimi sırasında kendisinden beklenen içten davranışları sergileme davranışı öğretilirken, kişisel yaşantısından yararlanma yöntemini nasıl kullanacağını öğrenmiştir. Bu anlamda çalışanın derinden davranışında geçmiş yaşantıdan bir ana odaklanma ve duyguyu o andaki duyguya dönüştürme gayreti vardır (2003). Derinden davranış, farklı kültürlerde farklı biçimlerde sergilenmektedir. Batı ya da doğu kültüründe çalışanın bu tür derin oyunculuk sergileme davranışları örgütsel açıdan yoğun duygu kontrolünü gerektiren durumları açıklamakta kullanılmaktadır (Chu ve

Murrmann, 2006; Deliveli, 2018). Derinden davranışı Türk kültürüne özgü bir örnekle açıklamak gerekirse; Türk Hava Yollarının var olan servis hizmet kalitesini daha da üst noktalara çıkarmak için hosteslere verilen hizmet içi eğitimi sırasında eğitim yöneticisi hosteslere, “Yolculara kendi evinizde misafirlerinize hizmet ederken nasıl davranıyorsanız, o şekilde davranınız” diyebilir. Bu örnekte esasında eğitim yöneticisi hosteslerden duygularını düzenlerken bireysel olarak yaşadıkları deneyimlere odaklanmalarını istemektedir. Hosteslerden sanki kendi evlerinde misafirlerine hizmet ediyormuşçasına davranmaları, daha önce evlerinde deneyimledikleri (hoş bir konuğu ağırlama anına odaklanarak) Türk misafirperverliğini uçaakta sergilemeleri beklenmektedir. Burada amaç hosteslerin hizmetin sunumu esnasında daha yüksek bir oyunculuk sergilemeleri ve sahici bir görüntü oluşturmalarıdır. Böylece hostesler kendi evlerinde deneyimlemiş oldukları ve pek çok defa uygulamasını yaptıkları Türk konuk severliğini hatırlarına getirerek, “misafir başımızın tacıdır” ifadesini akıllarında tutarak davranışlarını şekillendireceklerdir. Bu açıdan derinden davranış ile kişi daha önce kişisel olarak deneyimlediklerini, hizmet sunum anına taşıyarak davranışlarını değiştireceğinden, kendilerinden beklenen rolü de en iyi şekilde yerine getirecektir.

Ashforth ve Humphrey Yaklaşımı

Çalışanlar gerçekten ‘yüzeysel ve derinden davranışları mı gösterirler? sorusuna ilk cevap Ashforth ve Humphrey’den (1993) gelmiştir. Hochschild gibi sosyolog olan Ashforth ve Humphrey (1993) Sosyal Kimlik Teorisi bağlamında duygusal emeği araştırmış ve çalışanlar üzerinde duygusal emek yoğunluğunun etkilerini incelemişlerdir. Hochschild’den (1983) farklı olarak hissedilerek gösterilen duygu kurallarından ziyade gösterilen duyguların araştırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. İnsanların yüzeysel ve derinden davranış dışında samimi davranışlara da sahip olabileceklerini belirten araştırmacılar “*samimi davranış (doğal duygulanım)*” boyutunun varlığına dikkat çekmişlerdir. Bu yaklaşımda duygusal emeğin bir tür izlenim yönetimi olduğu savunulmuştur. Sosyal bir varlık olan insan iletişim sırasında farklı durumlar için farklı duygu örüntüleri sergileyebilmektedir. Nitekim uygun durumlar için uygun duygusal davranış örüntüleri sergilemeleri bilerek duruma uygun davranışlar gösterebilmeyi içermektedir. Bu nedenle duygusal emeği, çalışanın sosyal algıya etki edecek şekilde kendi davranışlarını düzenleyebilme ve yönetebilme çabası olarak yorumlamışlardır (Ashforth ve Humphrey 1993).

Ashforth ve Humphrey, çalışanların herhangi bir çaba harcamaksızın gösterebileceği duygusal davranışlar olabileceğine de işaret ederek, bu tür davranışların ise strese neden

olabilecek özel bir çabanın gerektirmediğini de ileri sürmüşlerdir (1993). Benzer şekilde Batı kültürüne özgü çalışanların duygusal emek görüntülerini inceleyen Diefendorff, Croyle ve Grosserand, (2005) araştırmaları sonucunda, özel bir çabayı gerektirmeyen üçüncü bir boyut olduğunu tespit etmiş ve bu boyutu ifade etmek için “*doğal duygular*” kavramını kullanmıştır. Buna göre bu yaklaşımda işverenler çalışanlardan sergilenmesini istedikleri duyguları oluşturulması anlamında “*yüzeysel, derin ve samimi*” davranışlar göstermelerini beklemektedir. Özellikle işe alım aşamasında çalışanların bu üç davranışı sergileyip, sergileyemediklerine bakılmakta, benzer şekilde göreve başladıktan sonra da hangi durum için uygunsa o işte görevlendirilerek, onların bu üç davranışı uygun şekilde sergilemeleri beklenmektedir. Öyle ki örgüt yönetimi de istenen duyguların yerleşmesi için bazı ödül ve ceza mekanizmaları işletilebilmektedir. Çünkü örgütlerdeki çalışanların sergiledikleri duygu gösterimleri ve sıklığına ilişkin çabaları, örgütsel açıdan müşterilerine verdikleri önem derecesini ifade etmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Hochschild yaklaşımında yüzeysel oyunculukta çalışanlar, kendilerinden beklenen role odaklanırken, -miş gibi rol yapmaktadır. Oysa derin oyunculuk düzeyinde inandırıcılığı artırabilmek için, duygularını değiştirirken rolüne odaklanırken, gerçekten göstermesi gereken duyguyu bir oyuncu gibi yaşayarak ve duygularını bütünüyle kontrol altına almaya çalışarak gerçekten hissediyormuşçasına ortaya koymaya çabalamaktadır. Bu kimi zaman çalışanın stres içinde olmasına neden olabilmektedir (1983). Ancak çalışan işyerinde samimi duygular sergilemesi stres ihtimalini azaltabilmektedir. Çünkü duygular gerçekten samimi olduğundan, herhangi bir zorlanma olmadan kişi, örgütsel açıdan beklenen duyguyu sergileyebilmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Pek tabidir ki çalışanın samimi davranışlar sergilemesi ise olabilecek stres ve işe ilişkin olumsuz sonuçları bertaraf edebilir. Bu nedenle çalışanlara iş yerinde samimi duygularını sergileyebilecekleri ortamlar sağlanmalı ve samimi duygular sergilemeleri teşvik edilmelidir. Çalışanın davranışlarını sergilerken samimi bir şekilde olması hem kendini hem de karşısındaki iletişim halinde olduğu kişiyi rahatlatabilmektedir. Diefendorff ve diğerinin de ele aldığı gibi çalışanlar samimi davranışlar sergilerken, duygularını herhangi bir zorlama olmaksızın yapmacıksız karşı tarafa yansıtmakta, karşısındaki kişiye yardıma hazır olduğunu ve olumlu duygular içinde olduğunu hissettirmektedir. Bu nedenle davranış içten ve yapmacıksız gelmektedir (2005). Duyguların doğal olarak sergilenmesi ise her iki tarafın birbirine karşı dürüst olmalarına ve rahat hareket etmelerine yol açabilmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki çalışanlar ne kadar çok örgütler tarafından belirlenen kurallarla özdeşleşebilirlerse, o ölçüde samimi davranışlar

gösterebilirler. Örgütlerin çalışanlara bu ortamı sunması örgüte olumlu katkı sağlayabilir. Ashforth ve Humphrey'e göre çalışan rol yapmadan hislerini yansıttığında hem hizmet kalitesi artacak hem de hizmetin sunduğu kişilerle arasında oluşabilecek sorunlar önlenilecek ve duygusal emeğin olumsuz etkileri azalabilecektir (1993). Örneğin, bir huzur evi çalışanın hastasının bakım hizmetlerini gerçekleştirirken; şefkatli olması, samimi davranışlar sergilemesi, hasta-bakıcı ilişkilerini olumlu bir şekilde etkileyebileceği gibi, bakıcı örgüt yararına olacak şekilde davranışlar sergilediği için örgütün beklentilerini de yerine getirmiş olacaktır. Bu nedenle hizmet sektöründe çalışanlardan en çok samimi duygular sergileyebilmeleri, sonra sırasıyla derin ve yüzeysel oyunculuk göstermeleri beklenmektedir.

Morris ve Feldman Yaklaşımı

Duygusal emeği etkileşimci bir modelden yola çıkarak açıklayan, Morris ve Feldman, örgütün belirlediği davranışı yansıtabilmenin bir emek işi olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ashforth ve Humphrey'den (1993) farklı olarak Morris ve Feldman (1996a, 1996b) çalışanların gerçekte hissettikleri duygunun bir sonucu olarak istenilen davranışı göstermelerini davranış kuralları ile açıklanabileceğine işaret etmişlerdir. Bu yaklaşımda duygusal emek, bireyler arası iletişim sürecinde, “*örgütsel olarak sergilenmesi istenen duygular için sarf edilen çabayı, planlamayı ve kontrolü*” içeren bir kavramdır. Duygusal emeğin çok daha karmaşık bir yapıya sahip olduğuna işaret eden Morris ve Feldman (1993) duygusal emeğin sergilendiği bu süreçte; duyguların yoğunluğu ile etkileşim uzunluğunun ifade eden “*gösterim sıklığının*”; davranış kurallarına gösterilen *dikkatin*; hissedilen duygular arasındaki farklılığı içeren “*sergilenen duygulardaki çeşitliliğin*” ve son olarak da bu farklılık sonucunda ortaya çıkan “*duygusal uyumsuzluğun (çelişki)*” incelenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Morris ve Feldman'a göre, çalışanların kendilerinden istenilen duyguları etkileşim halinde oldukları bireylere karşı ne sıklıkta sergiledikleri “*gösterim sıklığı*” ile ilgilidir. İş ve işin özellikleri, duygusal çeşitliliğe çok daha fazla etkisi olacağına ve duygusal davranış kurallarının sıklığının, duygusal gösterimin kontrol, planlama ve duygu düzenlemesi için gereken tanımlamaları açıklamada yetersiz olacağına işaret ederek, duygusal emeği farklı boyutlarda ele almışlardır (1996a). Örneğin, bir okul müdürü gün içerisinde öğrencisinden velisine pek çok kişiyle farklı şekillerde iletişim kurmak zorunda kalabilmektedir. Doğal olarak okul müdüründen bu süreçte duruma uygun duygusal davranış örüntüleri göstermesi beklenmektedir. Bu nedenle kişiler arası ilişkilerde gösterilen duyguların sıklığından,

yoğunluğuna kadar duygusal davranış örüntülerini etkileyecek unsurlarının dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Morris ve Feldman yaklaşımında (1996a: 989) ikinci boyut işin gerektirdiği kurallar çerçevesinde bireyin sergilediği *dikkat seviyesi* de önemlidir. Beklenen davranış kuralları ortaya konulurken, kişi duygularına dikkatle yoğunlaşırken, daha fazla fiziksel ve psikolojik enerji tüketmektedir. Gösterim kuralları çerçevesinde dikkat sarf edilirken ise “*duygusal gösterim süresine*” ve “*duygusal yoğunluğuna*” bakmak gerekir. Duygusal gösterim süresi çalışanların hizmet sunumu sırasında karşı tarafla etkileşiminin ne kadar sürdüğünü gösterir. Duygusal yoğunluk ise gösterilmesi gereken duygunun ne kadar güçlü ya da önemli olduğu anlatılmak istenmektedir (Morris ve Feldman, 1996b: 21). Duygusal gösterim süresi ile duygusal çaba arasında bir ilişki vardır. Buna göre duygusal gösterim süresi azaldıkça duygusal çaba azalmakta ya da süre arttıkça harcanan duygusal çaba ise artmaktadır. Böylece duygusal emek davranışları ortaya çıkmaktadır. Ancak iş stresinin ve tükenmişliğin çalışanların müşterilere gösterdikleri duygusal emek yoğunluklarını azalttığı söylenebilir (Morris ve Feldman, 1996a). Yukarıdaki örnekle devam edilirse, okul müdürü daha yoğun bir şekilde duygusal emek gösteriminde bulunması gereken günlerde (Örneğin, öğretmenler kurulu toplantısı ya da anma törenleri gibi.) beklentileri karşılayabilmek için daha sık ve yoğun duygusal davranışlar örüntüleri sergilemek zorunda kalabilir. Öyle ki bu süreçte duruma uygun olarak her zamanki mevcut halinden daha fazla ve yoğun duygusal davranışlar örüntüleri sergilemesi onu yorabileceğinden, diğer günlere nazaran kendini daha yorgun, stresli ve tükenmiş bir halde hissedebilir.

Morris ve Feldman’a (1996a) göre çalışanın belirli sürelerde hizmet sundukları kişilere sergilemesi beklenen duygu çeşitliliğin çok olması halinde, durumu yönetebilmek için daha fazla plan yapmak zorunda kalması daha fazla duygusal emek harcaması anlamına gelir. Sergilenmesi gereken duygu çeşitleri “*pozitif, nötr olabileceği gibi negatif*” de olabilir. Pozitif duygu gösterimi hizmet sunulan kişi ile çalışanın iletişim sürecindeki etkileşimlerini daha iyi hale getirip, birbirlerine olumlu yaklaşımlarını sağlayabilir. Örneğin; ilkokula yeni başlayan istekli ve heyecanlı bir öğrenciye sınıf öğretmenin aynı heyecan ve istekle yaklaşması, her ikisinin de karşılıklı bu duygularını birbirine yansıtması onları olumlu yönde etkileyebilir. Nötr duygu gösteriminde ise otorite ve statüyü koruma söz konusudur. Zorunlu olarak nötr duygu görüntülerinin sergilenmesi gereken durumlarda çalışanların herhangi bir duygusal görüntü sunmamaları gerekebilir. Örneğin; icra memurlarının icra takibi sürecinde takındıkları nötr duygular ve bunu davranışlarında sergilemeleri sürecin daha

sağlıklı işlemlerini sağlayabilir. Negatif duygular ise karşı tarafa kızgınlık, onları sindirme, düşmanlık gösterme ve baskı altına almayı içerebilir. Örneğin; kamu personelinin, müşterinin talebini geciktirmesine gerekçe gösterebilmesi ve haklılığını kanıtlayabilmesi için, iş yerindeki yoğunluğu gerekçe göstererek, kızgınlığını belli etmesi ve vatandaşı baskı altına almaya çalışması onun negatif duygularının etrafına yansımalarıdır.

Morris ve Feldman'a (1996a) göre duygusal gösterim kurallarının sıklığına etki eden kavram davranış kurallarının izlenirliğidir. Buna göre kişi işini yerine getirirken, davranış kurallarının ondan beklendiği duygusal gösterim kurallarını sergilemek zorunda olduğunu bilmelidir. Bu noktada kişinin göstermekten yükümlü olduğu duygular ile kişinin gerçekten hissettiği duyguların bireysel olarak kişide nasıl bir etki yarattığının incelenmesi önemlidir. Örgütsel açıdan ondan beklenen davranışlar ile bireysel olarak hissedilen duygular arasında fark var ise bu durum duygusal uyumsuzluk kavramıyla (duygusal çelişki) açıklanabilir. Örneğin; bir hemşirenin uzun süreden beri severek ilgilendiği ama ölmek üzere olan hastasına karşı duygularını nötr tutmaya çalışarak, gerçekte hissettiği negatif duyguları (üzüntü, endişe vb) baskılamaya çalışması sonucunda ortaya çıkan gerçekte hissettiği ve örgütsel olarak kendisinden beklenen duygular arasındaki çelişki onda olumsuzluklara yol açabilir. Başka bir örnek vermek gerekirse; bir öğretmenin ders programında ele alması gereken, ancak öğretmenin inanç sistemine ters düşen bir konuda ders anlatması, kendisinden beklenen duygu gösteriminde bulunması onun gerçek hisleriyle çelişebilir. Kısaca nötr ya da negatif duygular hissederken, pozitif duygular göstermesi veya göstermeye çalışması öğretmende duygusal uyumsuzluğa yol açabilir. Bu durumda sorunlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle, çalışanların duygu gösterimlerini ayarlarken daha becerikli, daha kontrollü ve daha dikkatli hareket etmeye ihtiyaçları vardır (Deliveli, 2018).

Grandey Yaklaşımı

Duygusal Emek Teorisi'nin gelişim aşamalarında yukarıda sözü edilen araştırmacıların (Hochschild, 1983, Ashforth ve Humphrey, 1993, Morris ve Feldman, 1996) görüşlerinden yola çıkarak Grandey (2000) üç yaklaşımı bütünleştirici bir model ileri sürmüştür. Grandey söz konusu araştırmacılar gibi örgütsel anlamda belirlenen kuralları yerine getirmek amacıyla duyguların değiştirildiğine işaret ederek, örgütsel ve bireysel sonuçlara ulaşmak için duygusal emek davranışlarının yönetildiğini de belirtmiştir (2000). Diğer araştırmacılarından farklı olarak duygusal emeği psikolojik bir süreç olarak değerlendiren Grandey (1999) ilk çalışmasında duygusal emek boyutlarını “yüzeysel” ve “derinden” davranışlar olmak üzere iki başlıkta incelerken, duygusal emeğin olumlu ve olumsuz

sonuçları olabileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca duygusal emeği; “yüzeysel” ve “derin” davranış olarak ele alırken, bu boyutların duyguların düzenlenmesi kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla diğer üç araştırmacıdan farklı olarak “duygu düzenlemesi (*emotion regulation*)” kavramını kullanan Grandey, duygusal emeği hem bireysel ve hem de örgütsel amaçlar için gerek duyguların gerekse ifadelerin düzenlendiği “psikolojik bir süreç” olarak tanımlamıştır (2000). Bir süreç olarak görülmesi ve süreçteki her adımın detaylı analizinin yapılması halinde ise, duygusal emeğin gerek bireysel gerekse örgütsel sonuçlarını olumlu hale getirmenin mümkün olacağını ileri sürülmüştür (Gross, 1998). Duygusal emeğin anlaşılması için, önceki modellerde ele alınan kavramların bütünleştirilmesi gerektiğini ileri süren Grandey (2000), duygusal emeği farklı bakış açılarına dayanarak, farklı tanımlansa da esasen, duygusal ifadelerin duruma ya da işe uygun düzenlenmesi temeline dayandırmıştır. Buna dayanarak, duygu düzenleme kavramının bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak, bireysel ve örgütsel çıktıların incelenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Grandey’e (2000) göre bireyin nerede, nasıl ve hangi durumda ne tip duygular sergilemesi gerektiğine yönelik bireysel anlayışına bağlı yaptığı ayarlamalar duygusal düzenleme kavramıyla açıklanabilir. Bu bağlamda bireyin herhangi bir uyarana karşılaştığında duygularını kontrol ederken, psikolojik anlamda dengede kalmaya çalışarak, duruma uygun tepkiler geliştirmesi olarak duygu düzenlemesi ele alınabilir. Ayrıca araştırmacı örgüt normları doğrultusunda çalışanların duygusal tepkilerini ifade ediş biçimlerini düzenleyebileceklerini, bireysel açıdan duygularına yoğunlaşırken, örgüt hedeflerini başarmak için de duygusal düzenleme süreçlerini gözden geçirdiklerine işaret etmiştir. Buna göre araştırmacı bir işin gereği olan davranış örüntülerinin örgütsel hedefler açısından nasıl kullanıldığını incelerken, bireysel açıdan da denge durumuna ulaşılırken duygusal ayarlamaların niteliğinin nasıl değiştiğine dikkat çekmiştir.

Grandey ve Brotheridge’in (2002) duygusal emeğe ilişkin yaklaşımları; “*çalışan odaklı*” ve “*iş odaklı*” şeklindedir. Çalışan odaklı yaklaşımda, çalışanların duygularını yönetme süreçlerine; iş odaklı yaklaşımda ise, işin özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda Hochschild (1983) ve Ashforth ve Humphrey (1993) yaklaşımlarında duygusal emeğin davranışlara nasıl dönüştürüleceğine, diğer bir deyişle hizmet sürecinde çalışanların istedik davranışlar ortaya koyarken davranışlarını nasıl düzenlediklerine ilişkin durumlara dikkat çekilmektedir. Çalışan odaklı yaklaşımlarda çalışanların duygularını değiştirmesi ve yönetmesi önemli görülmektedir. Söz konusu yaklaşımlarda özellikle çalışanların yüzeysel ve

derin davranışlar göstermelerinin getirisine dikkat çekilerek, sunulan hizmet karşılığında çalışanın duygularını kontrol etmesi ve değiştirmesi beklenilmektedir. İş odaklı yaklaşımlarda ise bundan farklı olarak “*duygusal emeğin etkisi, süresi, çeşitliliği ve yoğunluğu*”na yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır (Brotheridge ve Grandey, 2002). Dolayısıyla iş odaklı yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilebilecek, Morris ve Feldman (1996), Kruml ve Geddes (2000) ve Grandey’in (2000) çalışmalarında duygusal emeğin ortaya konuş şekli kadar, yoğunluğunun da önemli olduğuna işaret edilmektedir.

Kruml ve Geddes Yaklaşımı

Kruml ve Geddes (2000) her ne kadar diğer yaklaşımlarda duygusal emeğin önemli olduğuna vurgu yapılsa da duygusal emeği tanımlarken, vurgulanan özellikler konusunda belirsizlikler olduğuna işaret etmişlerdir. Çalışanlar açısından da duygusal emeğin olumlu ve olumsuz yönlerine yeterince vurgu yapılmamasının, bu belirsizliğin bir nedeni olabileceğine işaret eden araştırmacılar, duygusal emeğin belirli özelliklerini ve kişisel açıdan olumsuz sonuçlarını da vurgulayarak duygusal emek kavramını ve boyutlarını yeniden ele almışlardır. Söz konusu araştırmacılara göre duygusal emek, çalışanların hissetmeleri gereken ya da etkileşim halindeyken belirli duyguları yansıtmak gerektiği zaman ortaya koydukları, duygusal davranışları içeren bir kavramdır. Ancak bu süreçte bireyin sergilemek zorunda kaldığı duygular örgüt için yararlı olmakla birlikte, bireysel açıdan hoşnutsuzluk yaratabilir.

Hochschild’in (1983) yaptığı araştırmayı temel alan Kruml ve Geddes (2000) çalışmalarında duygusal emeğin; yüzeysel, derin ve hakiki davranışlar olmak üzere üç boyutlu olduğunu kanıtlamışlardır. Kruml ve Geddes’e (2000: 15) göre yüzeysel davranışlar gösteren çalışanlar kendi gerçek duygularından farklı olarak, kendilerinden beklenen duygu ifadelerini dışsal duygusal gösterimlerinde (örneğin, ses tonu ya da beden dili ile) değişiklik yapmaktadır. Buna karşılık, derin davranışlar sergileyenler ise, istenilen ifadeleri verebilmek için fiziksel (dışsal) görünüşlerini değiştirmeden (hayal güçlerini de kullanarak daha önce yaşamış oldukları güzel deneyimleri, anıları hatırlayarak) içsel duygularını değiştirmeye çabalamaktadır. Hakiki davranışlar sergileyenlerde ise, hissedilen duygular ile gösterilmesi istenilen duygular birbirine uyumludur. Görüldüğü gibi araştırmacının “*yüzeysel davranış*” ve “*derin davranış*” boyutlarına yönelik açıklamaları, Hochschild’in (1983) yaklaşımındaki açıklamalarla benzerlik göstermektedir. Yine araştırmacıların üçüncü bir boyut olarak gösterdikleri “*hakiki davranış*” ise, Ashforth ve Humphrey’in (1993) çalışanların, kendilerinden beklenen davranışı kendiliğinden, isteyerek ve herhangi bir çaba harcamadan da gösterebileceklerine işaret ettikleri “*samimi davranış*” boyutuyla ilgili açıklamalara

benzemektedir. Bununla birlikte Kruml ve Geddes (2000: 19-20) araştırmalarında çalışanların duygusal emek düzeylerini incelerken ortaya çıkan iki faktörün farklı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğine de işaret etmişlerdir. Elde ettikleri ilk faktörü “*duygusal uyumsuzluk*” olarak nitelendirmişler ve bu faktörde samimi davranış duygulanım derecesinin fazla olduğu durumlarda daha fazla duygusal uyumsuzluk, daha az olduğu durumlarda daha az duygusal uyumsuzluk görüldüğünü ifade etmişlerdir. Derin davranış faktöründe ise, gerçekte hissedilen ve hizmet ilişkisinde müşterilere gösterilmesi istenilen davranışlar arasındaki farklılıktan kaynaklanan duygu değişimini “*duygusal çaba*” olarak nitelendirmişlerdir. Dolayısıyla araştırma sonucunda, derin ve samimi davranış düzeyinde bireysel sonuçların değişebileceğine işaret etmeleri, diğer araştırmacılarından farklı bir şekilde duygusal emek boyutlarını tanımladıklarını göstermektedir. Bireysel açıdan etkilerini inceledikleri *duygusal uyumsuzluk* durumu Morris ve Feldman’nın (1996a, 1996b) yaklaşımı ierinde yer alan *duygusal çelişki* boyutuna benzemektedir. Ayrıca bu iki boyut Doğu kültüründe çalışanların duygusal emek gösterimlerini inceleyen ve kendi kültürlerinde “*duygusal çaba* ve *duygusal sapma*” olmak üzere çalışanların iki tür duygusal davranışlar sergilediklerini kanıtlayan Chu ve Murrman’nın (2006) yaklaşımına da temel oluşturmuştur.

Chu ve Murrmann Yaklaşımı

Hochschild (1983) gibi, duygusal emeği bedensel gösterimlerde bulunularak duyguların yönetildiği ve belirli bir ücret karşılığı satıldığı için karşılıklı bir değişim değeri olan emek türü olarak ele alan Chu ve Murrmann (2006), özellikle hizmet sektöründe çalışanlardan olumlu duygu gösterimlerinde bulunmalarına yönelik çaba göstermelerinin beklendiğine dikkat çekmişlerdir. Hochschild’in (1983) görünüşlerine dayanarak çalışanın dış görünüşte değişikliğe giderek (yüz ifadesi ya da ses tonu) gerçekten hissediyormuş davranmasının yüzeysel rol yapmanın gereği olduğuna işaret etmişlerdir. Yine Hoshchild (1983) gibi bu araştırmacılar da duygusal emeği, fiziksel emekten farklı bir yere koyarken meta olarak değişim değeri olduğunu ileri sürmüşlerdir. Derin davranış düzeyini açıklarken ise duygusal tepkilerin de önemli olduğu hizmet sektöründe, çalışanlardan daha çok duygusal tepkiler vermelerinin beklendiğine işaret etmişlerdir. Buna göre kol gücü gerektiren işlerde (rneğin, fabrika işçisi seçimi) fiziksel glerine bakılarak, hizmet sektöründe ise işe aday kişilerin ne kadar samimi göründüklerine bakılarak işe alındıklarına (rneğin, servis işerinde çalışanların seçimi) dikkat çekmişlerdir. Çalışanların samimi görünme çabasını, yüzeysel ve derinden davranışla ilişkilendiren her iki araştırmacı, hizmet sektöründe müşterileriyle

ilgilenebilen ve samimi davranışlar sergileyebilen çalışanların neden daha fazla tercih edildiğini açıklamışlardır.

Chu ve Murrmann'a (2006) göre örgüte katılım sürecinde hizmet sektöründe çalışanların duygusal emek davranışları göstermeleri istendiğinden, müşteri memnuniyetini sağlamaları yönünde bir anlayış kazandırılmaya çalışılmaktadır. Örneğin, hizmet sunumu sırasında gülümseyerek iletişim kurmanın öneminin kavratılması hedeflenebilmektedir. Çünkü özellikle turizm gibi hizmet sektöründe çalışanların içten davranışları ya da hoşagidecek tavırlar sergilemelerinin hizmete ek katkıları olabilmektedir. Sıcak ve ilgili görünen çalışanlara sahip olmanın müşterilerin memnuniyetini artırdığı varsayımından hareketle işverenler duygusal emeğin bir katma değeri olduğuna inandıklarından içten davranışlar sergileyebilecek çalışanları tercih etmektedir. Bu nedenle işverenler örgütsel olarak sergilenmesini istedikleri davranışları belirli kurallara dayandırıp, çalışanların bunu sergilemesini beklemektedir. Örgütsel anlamda çalışanların davranışlarının örgütsel amaçlarla uyumlu hale getirilmesi amaçlandığından, çalışanların istedik davranışlar sergilenmesi yönünde eğitimler verilmektedir. Öyle ki istedik davranışların nasıl sergilenmesi gerektiğine yönelik açıklamaların bulunduğu kurumsal el kitaplarında da *“konuklarla ilgilenirken tüm enerjini vererek, canlı bir biçimde mutlu ve neşeli tavırlar sergile”* şeklinde açıklamalara yer verilebilmektedir. Bu örneklerin tamamında örgüt yönetimi çalışanın gerçek duygularından çok, örgütün kurallarına uyan davranışların sergilenmesini istemektedir. Bu nedenle çalışanların gerçekte hissettikleri duygular ile örgüt tarafından beklenen duyguların sergilendiği “yüzeysel ve derinden davranış” düzeyinde duygu değişimlerinde farklılıklar olabilmektedir.

Chu ve Murrmann (2006) bu farklılığın nasıl ortaya çıktığına odaklanırken, kendi kültürlerinde çalışanların *“duygusal çaba ve duygusal çelişki (sapma)”* olmak üzere iki tür davranış sergilediklerini tespit etmişlerdir. İlk durumda çalışanın uygun duygu durumunu sergilemek için çaba göstermesini *“duygusal çaba”*, çalışanın gerçekte hissettiği duygular ile yansıttığı duyguların farklı olması durumunda ortaya çıkan çelişkiyi ise *“duygusal sapma (çelişki)”* bağlamında değerlendirmişlerdir. Derin davranış düzeyinde, davranışını dönüştürmeye çabalayan çalışanlar, dış görünüşleri hakkında ipuçları veren davranışlar sergilemekte, mimikler yaparak yüz ifadesini değiştirirken olumlu duygu durumunu seslerine de yansıtmaya çalışmaktadırlar. Bunu yaparken deneyimlerinden yararlanarak, hayal güçlerini de kullanarak sadece dış görünüşlerini değil, içsel duygu durumlarını değiştirmeye çalışmaktadırlar. Oysa yüzeysel davranışların sergilendiği durumlarda, uygun duygu

görünümleri jest ve mimiklerle gösterilmeye çalışılmaktadır. Araştırmacıların ele aldığı bu iki boyutta daha önceki araştırmacıların (Morris ve Feldman, 1996a, 1996b; Kruml ve Geddes, 2000; Grandey 1999) ortaya koyduğu yaklaşımları görmek mümkündür. Ancak araştırmacılar araştırma bulgularını tartışırken samimi davranışa ilişkin bir açıklamada bulunmamakla birlikte kültürel bakış açısının ve kültürün çalışanların duygusal emek gösterimlerini nasıl sunmaları gerektiği konusunda belirleyici bir rol oynadığına da işaret etmişlerdir. Farklı kültürlerde ölçeklerin üç boyutlu olarak da incelenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Nitekim Chu ve Murrmann'ın (2006) yaklaşımından yola çıkan Kıral (2016) duygusal emeğin Türk kültürüne özgü olarak üç boyutta ele alınabileceğini yaptığı çalışma ile ortaya çıkarmıştır.

Kıral (2016) Yaklaşımı

Kıral (2016) Türkiye’de yaptığı çalışmasında Chu ve Murrmann’ın (2006) geliştirdikleri ölçeği Türkçe’ye uyarlayarak, eğitim yöneticilerinin duygusal emek davranışlarını incelemiştir. Araştırmacı, çalışmasında duygusal emeğin üç boyutta ele alınabileceğini ifade etmiştir. Daha önceki araştırmacılardan farklı olarak araştırmacı duygusal emeğin hem rol yapma hem de gerçek davranışları kapsadığını; derinden ve yüzeysel davranışların esasında rol yapma davranışları olduğunu, samimi davranışın ise gerçek davranış olduğunu ve bu davranışın Türk kültüründe olmazsa olmaz bir davranış olduğunu ifade etmiştir. Samimi olmanın Türk kültüründe çalışanlardan beklenildiğini, Türkiye’de yapılan çalışmalarda bu boyutun göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle araştırmacının yukarıda söz edilen çalışmadan farklı olarak roller ve gerçek üzerine odaklandığı söylenebilir. Yüzeysel ve derinden davranışın kişiler tarafından gösterilen roller, samimi davranışın ise olması gereken gerçek olduğunu ifade etmiştir. Yaptığı çalışmada Türk kültüründe duygusal emeğin boyutlarının; “*yüzeysel rol yapma davranışı, derinden rol yapma davranışı ve samimi davranış*” şeklinde ele alınması gerektiği ortaya çıkarmıştır. Kişinin rol yapması için çaba sarf etmesi gerektiğini ifade ederken, samimi olması için olduğu gibi davranması gerektiğini yani içi neyse dışarıya da onu yansıtmaması gerektiğini, rol yapmasına gerek olmadığını ifade etmiştir. Kişinin rol yaparken, rolünün gereklerini yerine getirirken zorlanabileceğini ve uyuşmazlıklar yaşayabileceğini, ancak samimi davranışta zorlanmadan kendini oynaması gerektiğini yani kendi olmasının yeterli olduğunu ortaya koymuştur.

Kıral’a (2016) göre hem rol yapma davranışları (yüzeysel ve derinden) hem de samimi davranış duygusal emeğin temel bileşenleridir. Duygusal emeğin özellikle, “*eğitim, haberleşme, sağlık*” gibi hizmet sektörlerinde önemli olduğuna dikkat çeken araştırmacı,

iletişim ve etkileşime dayalı olması sebebiyle eğitim örgütlerinde duyguların yönetilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Özellikle eğitimcilerin bunları sergilemesi gerektiğini ifade ederken, bunların içinde de yapmacıksız kendini olduğu gibi yansıtan samimi davranışın, sonra derinden davranışın, eğer zorunlu kalınırsa yüzeysel davranışının sergilenmesinin gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim öğrencilerin, öğretmenin sergilediği yapmacık olan yüzeysel davranışı çok net bir biçimde anlayacağını ve öğretmenin neden böyle davrandığını sorgulayacağını ifade etmiştir.

Kıral araştırmasında duygusal emeğin boyutlarını şu şekilde incelemiştir. Yüzeysel rol yapma davranışı; kişinin gerçekte hissetmediği duyguyu şartlar öyle olmasını gerektirdiği için, gösterim kuralları çerçevesinde, zorunluluktan dolayı hissediyormuş gibi sergilenmesidir. Bu açıdan bireyin bu performansı ortaya koyarken onu yormayacak şekilde belirli bir çaba harcaması gerekebilmektedir. Derinden rol yapma davranışı; kişinin hissetmesi gereken duyguyu derinlemesine düşünerek, o duyguyu gerçekten yaşıyormuşçasına içselleştirmesi, böyle bir ruh haline bürünmesi ve bunda da samimiymiş gibi davranmaya çalışmasıdır. Derinden rol yapma davranışı kişinin belirli bir duygusal çaba harcamasını gerektirmektedir. Kişi geçmişte yaşadığı deneyimlerini düşünerek, onları tekrar yaşıyormuşçasına zihninde canlandırarak, yaşadığı ana aktarmaya çalışmaktadır. Samimi davranış; çalışanın doğal duygularını hiçbir çaba sarf etmeden olduğu gibi davranışlarına yansıtmasıdır. Samimi davranış, çalışanın candan ve içinden gelen, doğal davranışlarını kapsamaktadır. Araştırmacı çalışanların samimi davranışlar gösterilmesinin eğitim örgütleri yanında hizmet sunan diğer örgütler içinde oldukça önemli olduğunu, örgüt yöneticilerinin örgütsel hedefleri gerçekteştirmek için, çalışanlarından samimi, içten davranışlar sergilemelerini isteyebildiklerini belirtmiştir (2016).

Yukarıda ele alınan farklı yaklaşımlarda da görüldüğü gibi duygusal emek özünde tek bir bakış açısı ile ele alınamayacak kadar geniş ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Nitekim bu çok boyutlu yapısı gerek bireysel gerekse örgütsel olarak değişme göstermekte kalmamış, kùltürlere de yansımıştır. O halde duygusal emek farklı kùltürlerde farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Tablo 1’de duygusal emeğe ilişkin öncü olduğu düşünölen yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara ilişkin ortaya çıkarılan boyutlar verilmiştir.

Tablo. 1. Duygusal Emek Yaklaşımları ve Boyutları

Duygusal Emek Yaklaşımları	Boyutlar
Hochschild (1983)	Yüzeysel ve Derin davranış
Ashforth ve Humphrey (1993)	Yüzeysel, Derin ve Samimi davranış
Morris ve Feldman (1996a, 1996b)	Sıklık, Dikkat, Çeşitlilik ve Uyumsuzluk
Grandey (1999; 2000)	Yüzeysel ve Derin davranış: Duygu düzenlemesi
Grandey ve Brotheridge (2002)	İş ve Çalışan Odaklı
Kruml ve Geddes (2000)	Yüzeysel, Derin ve Hakiki davranış
Diefendorff, Croyle ve Grosserand (2005)	Yüzeysel, Derin ve Doğal davranış
Chu ve Murrmann (2006)	Duygusal çaba ve Duygusal sapma
Kıral (2016)	Yüzeysel rol yapma davranışı, Derinden rol yapma davranışı ve Samimi davranış

Tablo 1’de görüldüğü gibi duygusal emek; Hochschild (1983) tarafından “*yüzeysel (surface action)*” ve *derinden davranış (deep action)*” boyutlarında, Ashforth ve Humphrey (1993) ve Diefendorff vd. (2005) tarafından “*yüzeysel, derin ve samimi davranış (genuie acting)*” boyutlarında, Kruml ve Geddes (2000) duygusal emeği, “*yüzeysel, derin ve hakiki davranış*” boyutlarında incelemiş, ayrıca duygusal emeğin duygusal uyumsuzluk ve duygusal çaba boyutlarında ele alınabileceğini de ifade etmiştir. Benzer şekilde Chu ve Murrmann (2006) duygusal emeği, “*duygusal çaba ve duygusal çelişki (sapma)*” boyutlarında incelemiştir. Morris ve Feldman (1996) daha çok işe odaklandığından, “*sıklık, dikkat, çeşitlilik ve uyumsuzluk (çelişki)*” kavramlarıyla duygusal emek boyutlarını ilişkilendirmiştir. Grandey (1999) yaklaşımı ise önceki yaklaşımların birleşimi niteliğindedir. Araştırmacı diğer araştırmalardan farklı olarak çalışmasında ilk kez “*duygu düzenlemesi*” kavramını kullanmıştır. Duygusal emeği daha önceki çalışmalara benzer şekilde derin ve yüzeysel davranış olarak ele alsa da daha bütüncül bir model öneren Grandey (2000) bu iki boyutu “*duygu düzenlemesi*” kavramını kullanarak açıklamış, duygusal emek sürecinin örgütsel ve bireysel açıdan sonuçları olabileceğine işaret etmiştir. Bu nedenle Grandey (2000) modelinde duygu düzenleme süreci ele alınırken, durumsal değişkenler (sıklık, süre, gösterim kuralları vb.) dışında, bireysel (duygusal zeka, cinsiyet vb.) ve örgütsel etkiler (iş arkadaşı ya da yönetici desteği, özerklik vb.) bir bütün olarak incelenmiştir. Sadece örgütsel çıktıların değil, bireysel etkilerin de incelenmesi gerektiğini ileri sürmüştür. İzleyen araştırmada ise duygusal emeğin iş ve çalışan odaklı olarak ele alınması gerektiğini ifade edilmiştir (Grandey ve Brotheridge, 2002). Oral ve Köse’ye (2011) göre Grandey (2000) modelin öncellerindeki “*süre, sıklık ve çeşitlilik*” gibi durumsal değişkenler aynı zamanda Morris ve Feldman’ın yaklaşımının değişkenleriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte psikolojik bir süreç olarak duygusal emeğe yaklaşması, boyutların bağlamında da ‘derin ve yüzeysel davranış’ duygu

ayarı-duygu düzenleme (emotion regulation) kavramı ile birleştirerek açıklamış olmasından dolayı Grandey yaklaşımı (Öz, 2007; Deliveli, 2018) diğer tüm yaklaşımlardan farklıdır.

Duygu gösterimlerinin bireysel etkilerine odaklanılan Chu ve Murrmann (2006) yaklaşımında ise çalışanların sergiledikleri davranışlar duygu düzenlemesinde olduğu gibi bütüncül değil, “*duygusal çaba ve duygusal çelişki*” olarak iki boyutta incelenmiştir. Bu yaklaşımda; çalışanın uygun duygu durumunu sergilemek için çaba göstermesi “*duygusal çaba*”, çalışanın gerçekte hissettiği duygular ile yansıttığı duyguların farklı olması ise “*duygusal çelişki (sapma)*” olarak açıklanmıştır. Kişinin yansıttığı duyguların, gerçek duygularından farklı olması, bireysel olarak çelişki yaşamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle araştırmacılar sapma boyutunu, çalışanın gösterim kuralları çerçevesinde uygun olduğunu düşündüğü davranışları sergilerken, içsel anlamda gerçekten hissettiği duyguyu sergilemesinin uygun olmayacağını bilerek duygusal duygu durumunu değiştirmeye çabalarken duygusal çelişki yaşadıklarını göstermek için duygular arasındaki farklılıklara işaret etmek amaçlı kullanmışlardır. Duygusal çaba boyutunda ise örgütün belirlediği davranış kurallarını yerine getirmek için çalışanların ortaya koydukları çabaya vurgu yapılmıştır. Bu çalışma Doğu kültüründe çalışanların duygusal davranışlarının bireysel sonuçlarının ortaya koyması bakımından önemlidir.

Chu ve Murrmann’ın (2006) iki boyutlu (duygusal çaba ve çelişki) ölçeğini temel alan çalışmasında Kıral (2016) ise Doğu-Batı sentezi olan Türk kültüründe eğitimcilerin esasında “*yüzeysel rol yapma davranışı*”, “*derinden rol yapma davranışı*” ve “*samimi davranış*” olmak üzere üç tür davranış sergileyebileceklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı çalışmasında, duygusal emeğin; roller ve gerçek üzerine inşaa edildiğini savunmuş, Türk kültürüne özgü sergilenen davranışları; yüzeysel ve derinden rol yapma davranışları ve sergilenen gerçeği ise samimi davranış olarak isimlendirmiştir. Kıral’ın (2016) üç boyutlu yaklaşımında çalışanlar samimi davranış düzeyinde, kişilik olarak kendilerini olduğu gibi sundukları ve içten davranabildiklerinden, yapmacıksız bir şekilde iletişim kurabildiklerinden, samimi kişiler olarak algılanabilmektedirler. Oysa kişi yüzeysel rol yapma davranışı gösterirken, duygu durumunu değiştirmenin gerekli olduğunu bilerek hizmeti sunarken ilgili görünebilmek adına yapmacık olarak da algılanabilen sahte duygular sergilemeye çalışmaktadır. Ancak derinden rol yapma davranış düzeyinde kişi daha sahici görünebilmek adına, gerçekte hissettiği olumsuz duygulardan sıyrılmaya çalışmakta, hissetmesi gereken duyguyu içsel olarak da değiştirmeye çabalamaktadır. Araştırmacıya göre kişi adeta işini iyi yapan bir oyuncu gibi duygularını değiştirebilmekte, durum neyi gerektiriyorsa ona uygun

duygu durumunu etkileşimde olduğu insanlara karşı sergileyebilmektedir. Yukarıda da görüldüğü gibi öncü olduğu düşünülen araştırmalar duygusal emeği farklı şekilde ele alıp incelemişlerdir. Pek tabidir ki bu çalışmaların sayısı artırılabilir. Ancak önemli olan bu çalışmaların çalışma yapılan alana sağladığı katkılardır. Duygusal emek boyutlarını ele alan çalışmaların her biri kendi örnekleminde önemi göz ardı edilmeyecek şekilde katkılar yapmış, görece duygusal emeğin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır.

Özellikle son yıllarda Türkiye’de duygusal emek konusuna araştırmacıların (Gümüş ve Genç, 2014; Pala ve Tepeci, 2014; Deliveli, 2018) artan bir ilgisi olduğu söylenebilir. Çünkü sağlıktan eğitime farklı alanlarda duygusal emeğe ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda çalışanların duygusal emek sergileme düzeyleri çeşitli değişkenlerle ele alınmış, aynı zamanda duygusal emeğin bireysel ve örgütsel sonuçları da değerlendirilmiştir. Nitekim araştırmalarda duygusal emek düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterebildiği, olumlu sonuçları yanında olumsuz sonuçlarının da olabildiği ortaya çıkarılmıştır. Pek tabidir ki görece hizmet sektörünün başında yer alan eğitimde de duygusal emeğin olumlu çıktılarından faydalanabilmek, olumsuz çıktılarını bertaraf etmek için pek çok çalışma yapılmıştır. Türkiye’de eğitim örgütlerinde son on yılda yapılan çalışmalardan görece öncü olduğu düşünülen bazı çalışmalar incelendiğinde yukarıda bahsedilen araştırmacıların yaklaşımlarının çalışmalara yansıdığı söylenebilir (Tablo 2).

Tablo. 2. Eğitim Örgütlerinde Duygusal Emeğe İlişkin Yapılan Çalışmalar

Duygusal Emek	Boyutlar
Çukur (2009)	Derinden rol yapma, Yüzeysel rol yapma, Otomatik duygusal düzenleme ve Duygusal sapma
Savaş (2012)	Duygusal çaba, Duygusal sapma, İçten davranış ve Duygusal çelişki
Basım ve Beğenirbaş (2012)	Yüzeysel rol yapma, Derinden rol yapma ve Doğal duygular
Beğenirbaş ve Meydan (2012)	
Beğenirbaş ve Yalçın (2012)	
Beğenirbaş ve Basım (2013)	
Bıçkes, Yılmaz, Demirtaş ve Uğur (2014)	
Şat, Amil ve Özdevecioğlu (2015)	
Yücebalkan ve Karasakal (2016)	
Ertürk, Kara ve Güneş (2016)	
Ceylan (2017)	
Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen (2015)	Yüzeysel davranış, Derinden davranış, Doğal duygular
Hoşgörür ve Yorulmaz (2015)	Yüzeysel Davranış, Derinden davranış, Doğal davranış
Mengenci (2015)	
Çoruk (2014)	
Bıyık ve Aydoğan (2014)	Yüzeysel davranış, Derin davranış ve Samimi davranış
Kıral (2016)	
Polatkan ve Kıral (2017)	
Deliveli (2018)	
	Yüzeysel rol yapma davranışı, Derinden rol yapma davranışı ve Samimi davranış

Türkiye’de eğitim örgütlerine yönelik ilk duygusal emek çalışmasını yapanlardan biri olan Çukur (2009) Grandey (2000) gibi çalışanların duygusal düzenleme süreçlerine odaklanmıştır. Araştırmasında Diefendorff vd., (2005) tarafından geliştirilen “*yüzeysel, derin ve doğal davranışlar*” olmak üzere üç boyutlu ölçeğin Türkçe’ye uyarlamasını yapmış ve öğretmenlerin hizmetin sunumu sırasında ortaya koydukları duygusal emek örüntülerini incelemiştir. Araştırmacı araştırmasının sonucunda öğretmenlerin “*derinden rol yapma, yüzeysel rol yapma, otomatik duygusal düzenleme ve duygusal sapma*” olmak üzere dört tip davranış sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Çukur’un (2009) öğretmenler için uyarlığı 20 maddelik ölçeği kullanan Savaş (2012) ise ölçeği ilköğretim okul müdürlerine uygulamış, duygusal emeği ‘duygusal çaba, duygusal sapma, içten davranış ve duygusal çelişki’ olmak üzere dört boyutlu bir modelde değerlendirmiştir.

Basım ve Beğenirbaş (2012) araştırmasında Diefendorff vd., (2005) tarafından geliştirilen ölçeği uyarlamış ve kullanmıştır. Araştırmacılar duygusal emeğin, *yüzeysel rol yapma, derin rol yapma ve doğal duygular* şeklinde üç boyutlu olarak incelenebileceği ifade etmişlerdir. Araştırmalarında, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeyleri ile duygusal tükenmeleri arasında pozitif, doğal duyguları ile duygusal tükenmeleri arasında ise negatif ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Basım ve Beğenirbaş’ın (2012) uyarladığı ölçeği kullanan araştırmacılarından bazıları (Beğenirbaş ve Meydan, 2012; Beğenirbaş ve Yalçın, 2012; Beğenirbaş ve Basım, 2013; Ceylan, 2017; Ertürk, Kara ve Güneş, 2016; Şat, Amil ve Özdevecioğlu, 2015 ve Yücebalkan ve Karasakal, 2016) çalışmalarında duygusal emeği; *yüzeysel rol yapma, derin rol yapma ve doğal duygular* şeklinde bazıları (Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015 ve Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen, 2015) *yüzeysel davranış, derinden davranış ve doğal duygular* şeklinde, bazıları da (Bıyık ve Aydoğan, 2014 ve Çoruk, 2014) *yüzeysel davranış, derin davranış ve samimi davranış* şeklinde incelemişlerdir.

Beğenirbaş ve Meydan (2012) öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin, örgütsel vatandaşlık düzeylerini etkilediğini tespit etmişlerdir. Beğenirbaş ve Yalçın (2012) öğretmenlerin kişilik özelliklerinin onların duygusal emeğini; öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin de duygusal tükenme düzeyini etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Bıyık ve Aydoğan (2014) öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Şat, Amil ve Özdevecioğlu (2015) araştırmalarında lisede görev yapan öğretmenlerin, yüzeysel rol yapma düzeylerinin ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yücebalkan ve Karasakal (2016) araştırmalarında doğal duygular ile tükenmişlik arasında

düşük düzeyde negatif ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin sırasıyla doğal duygular, derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma davranışı sergilediklerini tespit etmişlerdir. Ertürk, Kara ve Güneş (2016) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, duygusal emek düzeylerinin liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ceylan (2017) öğretmenle yaptığı araştırmasında, yüzeysel rol yapma ile derinden rol yapma arasında orta düzeyde pozitif, yüzeysel rol yapma ile doğal duygular arasında ise düşük düzeyde negatif ilişkiler olduğunu, genel duygusal emekle, yüzeysel ve derinden rol yapma arasında yüksek, doğal duygular arasında ise düşük düzeyde ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Hoşgörür ve Yorulmaz (2015), öğretmenlerin sırasıyla doğal duygular, derinden ve yüzeysel davranışlar sergilediklerini tespit etmiştir. Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen (2015), öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bıçkes, Yılmaz, Demirtaş, Uğur (2014) ise çalışmalarında Diefendorff vd., (2005) tarafından geliştirilen ölçeği uyarlamış ve kullanmışlardır. Araştırmacılar öğretmenlerin, doğal duygular ve derinden rol yapma düzeyleri ile iş doyumunu arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler, yüzeysel rol yapma ile iş doyumunu arasında ise negatif ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Bıyık ve Akdoğan (2014) öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yüzeysel davranış ile örgütsel vatandaşlık arasında düşük, derinden ve samimi davranışlarla örgütsel vatandaşlık arasında ise orta düzeyde pozitif ilişkiler tespit edilmiştir.

Kıral (2016) okul müdürleri ile yaptığı araştırmasında Chu ve Murrmann'ın (2006) iki boyutlu (duygusal çaba ve çelişki) ölçeğini temel almış, uyarladığı ölçek maddelerini Türk kültüründe okul yöneticilerine uygulamıştır. Yaptığı araştırma sonucunda Türk örnekleminde söz konusu ölçek maddelerinin üç boyutlu çalıştığını tespit etmiştir. Araştırmacı ölçeğin ortaya çıkan boyutlarını Türk kültürüne özgü “*yüzeysel rol yapma davranışı*”, “*derinden rol yapma davranışı*” ve “*samimi davranış*” şeklinde isimlendirmiştir. Araştırmacı duygusal emeğin, roller ve gerçek üzerinde temellendiğini ifade etmiştir. Araştırmacının ortaya çıkardığı ölçek, Polatkan ve Kıral (2017) ve Deliveli (2018) tarafından araştırmalarında kullanılmıştır. Polatkan ve Kıral (2017) araştırmalarında duygusal emek ölçeğini kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlere uygulamışlardır. Araştırma sonucunda ölçeğin yine aynı şekilde üç boyutta öğretmenler üzerinde de çalıştığını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin en çok yüzeysel rol yapma davranışı, daha sonra samimi ve derinden rol yapma davranışı sergilediklerini bulmuşlardır. Deliveli (2018) ölçeği eğitim fakültelerinde görev yapan

öğretim elemanlarına uygulamış, ölçeğin öğretim elemanlarında da üç boyutlu çalıştığını tespit etmiştir. Öğretim elemanlarının en düşük düzeyde derinden rol yapma davranışını, en yüksek düzeyde de yüzeysel rol yapma davranışını sergilediklerini tespit etmiştir. Ayrıca mesleğini severek yapan akademisyenlerin samimi ve derinden rol yapma davranışlarının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Çoruk (2014) yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada, Grandey (1999), Brotheridge ve Lee'den (1998) yararlanarak geliştirdiği ölçeği kullanmış, uyarlama çalışmada ölçeğin boyutlarının; *yüzeysel davranış*, *derin davranış* ve *samimi davranış* şeklinde olduğunu tespit etmiştir. Çalışmada idari personelin, en fazla samimi davranış sergilediğini bunu derin davranış ve yüzeysel davranışın izlediğini belirlemiştir.

Yukarıda da görüldüğü gibi duygusal emek, farklı araştırmacılar tarafından farklı boyutlarda yaptıkları çalışmanın amacına göre ele alınmıştır. Kimi araştırmacılar duygusal emeğin dört boyutlu yapısını kullanırken, kimi araştırmacılar ise üç boyutlu yapısını kullanmışlardır. Bu çalışmalara dayanarak, Türkiye'de eğitimcilerin isimleri farklı şekilde olsa da genel olarak; yüzeysel, derinden ve samimi olan duygusal emek boyutlarını sergiledikleri söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Duygusal emek kavramını yönetim bilimi alan yazınına kazandıran Hochschild (1983) hizmetin sunumu sırasında çalışanlardan farklı duygu gösteriminde bulunmalarının yönetim tarafından beklendiğini ifade ederek, "*yüzeysel* ve *derinden davranış*" olmak üzere iki yol kullandıklarına dikkat çekmiş ve duygusal emeğin değişim değeri olduğuna işaret etmiştir. Sosyal kimlik teorisi bağlamında duygusal emek yoğunluğunun çalışanlar üzerindeki etkilerini inceleyen Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild'den (1983) farklı olarak hissedilerek gösterilen duygu kurallarından çok gösterilen duyguların incelenmesi gerektiğine dikkat çekerek, duygusal emeğin üçüncü boyutu olarak adlandırdıkları "*samimi davranış (doğal duygulanım)*" düzeyinde de sergilenebileceğini kanıtlamışlardır. İzleyen araştırmalarında Diefendorff vd., (2005) duygusal emek boyutları içerisinde "*doğal duygular*" boyutu olduğu görüşünü desteklemişlerdir.

Morris ve Feldman (1996a, 1996b), Ashforth ve Humphrey'den (1993) farklı olarak çalışanlar gerçekte hissettikleri duygunun bir sonucu olarak istenilen davranışı gösterse de, bunu karşı tarafa yansıtabilmesinin davranış kuralları ile açıklanabileceğine işaret etmişlerdir.

Örgütsel açıdan sergilenmesi istenen duygular için sarf edilen çaba, planlama ve kontrol kavramlarını kullanmışlardır. Ayrıca duygusal emeğin çok daha karmaşık bir yapıya sahip olduğuna işaret ederek, duygusal emeği duyguların yoğunluğu ve etkileşimin uzunluğunu içeren gösterim sıklığı, davranış kurallarına gösterilen dikkat, gösterilen hissedilen duygular arasındaki farklılık sonucu ortaya çıkan sergilenen duygulardaki çeşitlilik ve duygusal uyumsuzluk (çelişki) şeklinde dört boyutta incelemişlerdir.

Duygusal emeğin derin ve samimi davranış boyutu konusundaki açıklamalar incelendiğinde, Kruml ve Geddes (2000) duygusal emek davranışlarından samimi davranış boyutunu değerlendirirken, duygulanım derecesinin fazla olduğu durumlarda, daha fazla uyumsuzluk, duygulanım derecesinin az olduğunda durumlarda ise daha az uyumsuzluk olduğunu belirtmiştir. Bu durumun ortaya çıkışını duygulanım derecesinin yüksek ya da düşük olmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu yönüyle Morris ve Feldman'ın (1996) dört boyuttan biri olarak değerlendirdikleri duygusal çelişki (uyumsuzluk) ile bu yaklaşım benzerlikler göstermektedir. Morris ve Feldman (1996) çalışanların hissettiği duygular ile örgütsel açıdan kendisinden beklenen davranışlar arasında farklılıklar olduğunda, duygusal uyumsuzluğun ortaya çıktığına işaret etmiştir. Kruml ve Geddes (2000) derin davranış faktörünü incelerken gerçekten hissedilen ile gösterilmesi beklenen davranışların ortaya konulmasındaki farktan kaynaklanan duygu durumundaki değişimi duygusal çaba olarak nitelendirmiştir. Ashforth ve Humphrey (1993) ile Hochschild'in (1983) görüşlerinden yola çıkan Chu ve Murrmann (2006) duygusal emeğin, belirli bir ücret karşılığı satıldığı için karşılıklı bir değişim değeri olduğu görüşünü desteklerken, çalışanların "*duygusal çaba ve duygusal çelişki (sapma)*" olmak üzere iki boyutlu duygusal emek gösteriminde bulunduklarını tespit etmişlerdir.

Öncü araştırmacıların görüşlerinden yola çıkan Kırıl (2016) ise Chu ve Murrmann'ın (2006) geliştirdiği ölçeği Türkçe'ye uyarlamış, Chu ve Murrmann'ın (2006) isimlendiremediği üçüncü bir boyutun varlığını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda duygusal emeğin "*yüzeysel rol yapma davranışı, derinden rol yapma davranışı ve samimi davranış*" olmak üç boyutta incelenmesinin Türk kültüründe daha uygun olacağını ifade etmiştir. Kırıl (2016) da çalışmasında Hochschild (1983), Ashforth ve Humphrey (1993) ve Chu ve Murrmann (2006) gibi çalışanların davranışlarına odaklanmıştır. Çünkü genel olarak çalışan odaklı yaklaşımlar, duygusal emeğin davranışlara nasıl dönüştürüleceğine odaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Kırıl (2016) yaklaşımının, Morris ve Feldman (1996), Kruml ve Geddes (2000) ve Grandey (2000) gibi iş odaklı yaklaşımlarından farklı olduğu söylenebilir. Örneğin iş odaklı yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilebilecek Morris ve Feldman (1996)

yaklaşımında duygusal emek sarf edilen çaba, planlama ve kontrol olarak ele alınmıştır. Araştırmacılar duygu yoğunluğu ve etkileşimlerini içeren “*sıklık, dikkat, çeşitlilik, uyumsuzluk ve çelişki*” tanımlamalarına yer verirken duygulardaki çeşitlilik ve uyumsuzluğa vurgu yapmışlardır. Ashforth ve Humphrey (1993) ile Hochschild’in (1983) görüşlerinden yola çıkan, Kruml ve Geddes (2000) “*yüzeysel ve derin davranış*” boyutlarına üçüncü bir boyut ekledikleri “*hakiki davranış*” boyutunu ele almıştır. Yüzeysel ve samimi davranışı iki farklı uçta değerlendirirken, hakiki davranışı Ashforth ve Humphrey’in (1993) çalışanların isteyerek ve herhangi bir çaba harcamadan da gösterebilecekleri davranışlar olarak açıkladıkları “*samimi (doğal duygular)*” boyutuyla ilişkilendirmişlerdir. Bütünleştirici bir model sunarak “*yüzeysel ve derin*” davranışları inceleyen ve emeğin sadece olumsuz değil, olumlu da olabileceğini göstermeye çalışan Grandey (2000) her iki boyutu psikolojinin bulgularıyla birleştirerek duyguların yönetildiği sürece “*duygu düzenleme*” adını vermiştir. Bireysel ve örgütsel faktörler yönünden duygu düzenleme sürecinin nasıl geliştiğini açıklamaya çalışırken, duygusal emeğin bireye ve örgüte etkilerini incelemiştir.

Çukur (2009) ise Hochschild (1983) gibi duygusal emeği; “*derin ve yüzeysel*” davranış olarak ele alırken, Grandey’den (1999) farklı olarak otomatik duygu düzenlemesini üçüncü bir boyut, Chu ve Murrmann’ın (2006) “*duygusal sapma*” boyutunu da dördüncü bir boyut olarak göstermiştir. Kırıl’ın (2016) duygusal emeği üç boyutlu olarak ele aldığı çalışmasındaki boyutlar, Basım ve Beğenirbaş’ın (2012) sırasıyla “*yüzeysel rol yapma, derin rol yapma ve doğal duygular*” ve Çoruk’un (2014) “*yüzeysel davranış, derin davranış ve samimi davranış*” olarak ele aldığı duygusal emek boyutlarına karşılık gelmektedir. Bununla birlikte söz konusu araştırmacıların çalışmalarında kullandıkları ölçekler farklıdır. Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye’de yapılan çalışmalarda araştırmacıların duygusal emeği; yüzeysel, derinden ve samimi olarak üç boyutta inceledikleri söylenebilir. Ancak özünde bakıldığında duygusal emek oynanan roller ve gerçek üzerine inşa edilmiştir. Yüzeysel ve derinden davranış oynanan rolleri temsil ederken, samimi davranış ise gerçeği temsil etmektedir.

Sonuç olarak 1980’li yılların başında sosyolog olan Hochschild tarafından alan yazına kazandırılan Duygusal Emek Teorisi’nin hizmet örgütleri açısından sunulan hizmetin niteliğine vurgu yapması ve verimliliği etkileyebilen bir unsur olması sebebiyle hizmet sektörlerini inceleyen araştırmacıların ilgisini çektiği bundan sonrada artan bir biçimde ilgisini çekebileceği söylenebilir. Farklı farklı kültürlerde, farklı çalışma grubu ve farklı örgüt ortamlarında yaptıkları çalışmalarda araştırmacıların, işe ya da davranışa odaklanırken;

duygusal emeği de farklı şekillerde boyutlandırdıkları görülmektedir. Türkiye’de eğitim örgütlerine yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında da araştırmacıların genel olarak Çukur (2009), Basım ve Beğenirbaş (2012), Çoruk (2014) ve Kırıl’ın (2016) Türkçeye uyarladıkları ölçeklerden yararlandıkları anlaşılmaktadır. Çukur (2009) ve Savaş’ın (2012) dört boyutlu modeli dışında, bu araştırma kapsamında incelenen ‘tez ve makalelere’ bakıldığında, Türk kültüründe eğitimcilerin üç tip duygusal emek davranışı sergiledikleri tespit ettikleri görülmektedir. Pek tabidir ki araştırmacıların bu boyutlandırmaları yaparken sosyoloji bilimi kadar, yönetim, psikoloji ve davranış biliminin bulgularından hareket ettikleri söylenebilir. Bu çalışmada incelenen duygusal emek yaklaşımlarının hizmet sektöründe çalışan insan kaynağının ne tür duygusal örüntüler koyduklarını tartışılması bakımından önem arz etmektedir. Bununla birlikte duygusal emek kavramı ve boyutları çok boyutlu bir bakış açısı ile ele alınmış, konuya ilgi duyan uygulamacılara ve teorisyenlere sunulurken, onlara duygusal emek bütünsel bir bakış açısı ile aktarılmıştır. Özellikle Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan araştırma sonuçları aktararak, eğitimcilerin ne tür duygusal emek davranışları sergiledikleri ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçlar eğitim örgütlerinde eğitimcilerin ortaya koydukları duygusal emek davranışlarının tanımlanması ve geliştirilmesinde yol gösterici olabilir. Bu çalışma araştırmacılarının ulaşabildiği kaynaklarla sınırlı bir çalışmadır. Daha geniş kaynak taraması ile farklı kültürlerde duygusal emeğin kavramsal analizi tekrar çalışılabilir. Bununla birlikte duygusal emek kavramının ve yaklaşımlarının daha iyi anlaşılmasına yönelik derinlemesine nitel araştırmalarının yapılmasına ihtiyaç vardır. Özellikle duygusal emek kavramını ve yaklaşımlarını farklı kültürlerin neden bu şekilde ele alındığına yönelik karşılaştırmalı nitel çalışmaların yapılması duygusal emeğin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Ashforth, B., & Humphrey, R. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*,18(1), 88-115.
- Basım, H. N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,19(1), 77-90.
- Beğenirbaş, M. ve Basım, H. N. (2013). Duygusal emekte bazı demografik değişkenlerin rolü: Görgül Bir Araştırma. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(1), 45-57.

- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(3), 1-24.
- Beğenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ University Journal of Social Sciences*, 9(1), 47-66.
- Bıyık, Y. ve Aydoğan, E. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 159-180.
- Biçkes, D. M., Yılmaz, C., Demirtaş, Ö. ve Uğur, A. (2014). Duygusal emek ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü: Bir alan çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(2), 97-121.
- Brotheridge, C.M., & Lee, R., (1998). *On the dimensionality of emotional labor: Development and validation of an emotional labor scale*. Paper Presented at the First Conference on Emotions in Organizational Life. San Diego, CA, 74-91.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behaviour*, 60(1), 17-39.
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Yönünden Özellikleri: *Batman İli Araştırması*. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 122-132.
- Chu, K. H.L., & Murrmann, S. K. (2006). Development and validation of the hospitality emotional labor scale. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 27(6), 1181-1191.
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan İdari Personelin Duygusal Emek Davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 79-94.
- Çukur, C. Ş. (2009). Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 527-574.
- Ertürk, A., Keskinlikç Kara, S.B. ve Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Gümüş, M. ve Genç, V. (2014). Turizm işletmelerinde duygu yönetimi (179-198), *Turizm İşletmelerinde Çalışan İlişkileri Yönetimi*, (Edit: Ş.A. Tükeltürk, N.Ş. Perçin, B.Güzel). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Diefendorff, J. M., Croyle M. H., & Grosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Deliveli, K. (2018). *Öğretim Elemanlarının Duygusal Emek Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- England, P., & Farkas, G. (1986). *Households, employment, and gender: A social, economic, and demographic view*. Hawthorne NY: Aldine Publishing Co.
- Grandey, A. A (1999). *The effects of emotional labor: Employee attitudes, stress and performance*. Unpublished Doctoral Dissertation, Colorado State University, Fort Collins.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psycholog*, 5(1), 95-110.

- Gross, J. J. (1998). Antecedents and response focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. California: University of California Press.
- Hoşgörür, T. ve Yorulmaz, Y. İ. (2015). The relationship between teachers leadership behaviours and emotional labour. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 164-181.
- Kıral, B. (2016a). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. Ankara: PegemAkademi.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 71-88.
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14(8), 8-49.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996a). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Morris, A. J., & Feldman, D. C. (1996b). The impact of emotional dissonance on psychological well-being: The importance of role internalisation as a mediating variable. *Management Research News*, 19 (8), 19-28.
- Oral, L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 463-492.
- Öz, E. Ü. (2007). *Duygusal emek davranışlarının çalışanların iş sonuçlarına etkisi*. Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş., İstanbul.
- Pala, T., ve Tepeci, M. (2014). Otel işletmelerinde çalışanların duygusal emek boyutlarının belirlenmesi ve duygusal emek boyutlarının iş tatmini ve işte kalma niyeti üzerine etkisi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi/ Journal of Travel and Hospitality Management*, 11(1), 21-37.
- Polatkan, N. N. ve Kıral, E. (2017 Mayıs). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Sözlü Bildiri. IV. International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Kitabı. Denizli, 467-468.
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zeka ve duygusal emek yeterliliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Şat, Ö. G. A, Amil, Ö. G. O. ve Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal zeka ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul öğretmenleri ile bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 1-20.
- Wharton, A. S. (1993). The affective consequences of service work managing emotions on the job. *Work and Occupations*, 20(2), 205-232.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M., ve Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.

Yücebalkan, B. ve Karasakal, N. (2016). Akademisyenlerde duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma: Kocaeli Üniversitesi örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 73-85.

ORTAOKULLARDA OKUL İKLİMİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mehmet KORKMAZ³

Kübra ADA⁴

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; ortaokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ile okul etkililiğinin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışma grubu, Ankara ili merkez ilçelerindeki 8 resmi ortaokulda görev yapmakta olan 122 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde okul iklimi ölçeği ile okul etkililiği ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistikler ve parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çoklu regresyon analiz teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre ortaokulların etkililik düzeyinin ise genel olarak iyi olduğu ancak; meslektaşlık ve profesyonellik, aile desteği ve öğrenci motivasyonu açısından etkililiğin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken, okul iklimine ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin okul etkililiği ve okul iklimi algılarının; cinsiyet ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre de okul ikliminin, okul etkililiğinin anlamlı ve güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda konuya ilişkin yapılacak çalışmalara ve eğitim paydaşlarına birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul iklimi, okul etkililiği, ortaokul

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CLIMATE AND SCHOOL EFFECTIVENESS IN MIDDLE SCHOOLS

ABSTRACT

The aim of this study; to determine school climate and school effectiveness according to the perceptions of teachers in middle schools and to examine the relationship between them. The study group consisted of 122 teachers working in 8 public middle schools in the central districts of Ankara. In the process of collecting data, school climate scale and school effectiveness scale were used. In the analysis of the data, descriptive statistics and parametric tests independent samples t-test, one-way

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, korkmaz@gazi.edu.tr

⁴ Lisansüstü öğrencisi, Gazi Üniversitesi, kubrada.16@gmail.com

analysis of variance (ANOVA) and multiple regression analysis techniques were used. According to the results of the study, it was determined that teachers' perceptions of school climate were positive. According to teachers' perceptions, the effectiveness level of middle schools is generally good; it was concluded that the effectiveness was moderate in terms of collegiality and professionalism, family support and student motivation. While the perceptions of teachers about school effectiveness did not show a significant difference according to their learning status, it was determined that there was a significant difference in their perceptions about school climate according to their learning status. Also, teachers' perceptions of school effectiveness and school climate; There was no significant difference according to gender and seniority year variables. According to the results of the study, it was determined that school climate is a significant and strong predictor of school effectiveness. In line with the results obtained in the study, some suggestions were made to the studies and training stakeholders.

Keywords: School climate, school effectiveness, middle schools

GİRİŞ

Örgüt iklimi; örgütün kimliğini oluşturan, iş görenlerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan örgüte özgü özelliklerdir (Çelik, 1997). Farklı bir ifadeyle örgüt iklimi bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgüte hakim olan özellikleri içermektedir. Bu bağlamda örgüt iklimi, örgütün kişiliği olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda örgüt iklimi, örgüt içerisinde kararlı ve süreklilik gösteren bir yapıya sahiptir (Genç ve Karcıoğlu, 2000). Okul iklimi ise; bir okulu diğerlerinden ayıran iç özelliklerin hepsini ifade eder, okulun kişiliği olarak görülür. Okuldan okula farklılaşan okul iklimi, örgüte özgü bir kişilik kazandırmanın yanı sıra bireylerin davranışlarını etkilemektedir (Dönmez ve Korkmaz, 2011). Bu bağlamda iklim bir okuldaki öğretmenlerin moral ve motivasyonu ile örgütsel işleyişi etkileyen önemli bir unsurdur (Conley, 2006). Hoy okul ikliminin okuldaki bireylerin ortak algılarına dayanarak gelişip, okuldaki bireyleri etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve süreklilik arz eden bir özellik olduğunu ifade etmiştir (Hoy, 2003). Okul ikliminin okulların öğrenme çevrelerinde ve öğrencilerin başarısında farklılık yarattığı belirtilmektedir (Brookover, Beady, Flood, Schweltzer ve Wisenbaker, 1979; Stedman, 1987). Okul içerisinde olumlu bir okul ikliminin olması, öğrenci başarısını artırmakta ve disiplin problemlerini azaltmaktadır (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010). Korkmaz (2011) örgütsel iklim boyutlarından “müdürün destekleyici davranışı” ve “mesleki öğretmen davranışı” ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bursalıoğlu (2005) ise örgüt

iklimini, örgütün “amaç, yapı, süreç ve hava (iklim)” şeklinde örgütü açıklamak için kullanılan dört boyuttan biri olarak değerlendirmiştir.

Tüm örgütlerin olduğu gibi birer eğitim örgütü olan okulların da kendine özgü amaçları bulunmaktadır. Ancak amaçları aynı olmasına rağmen iki okul arasında büyük ölçüde başarı farkı bulunabilmektedir. Bu durum okullardaki başarı farkına neden olan unsurların araştırılmasına ve okullarda etkililiğin artırılmasına ilişkin arayışlara sebep olmuştur (Arslan, Satıcı ve Kuru 2006). Eğitimde kalitenin artırılması için okulların etkililiğinin artırılması gerekmektedir. Bu nedenle alan yazında okulların etkililiğinin incelenmesine ve okul etkililiği ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesine yönelik çeşitli çalışmalar yer almaktadır. En genel anlamıyla etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin desteklendiği ve onlara en uygun öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur (Özdemir, 2013). Etkili okullarda, öğrenciler normal koşullarda gösterebileceği gelişimden daha fazlasını göstermekte, bir başka deyişle öğrenci çıktılarına katma değer eklenmektedir.

Literatür kapsamında örgütsel iklim ve okul iklimine yönelik çalışmalar incelendiğinde iklimin birçok kavram ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Okul iklimi ile okul sağlığı (Korkmaz, 2011), okul kültürü, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını ve müdürlerin etkililiğini ilişkilendiren çalışmaların (Brady, 1984) yanı sıra; okul iklimi ile öğrencilerin saldırganlık davranışları, zorbalık eğilimleri (Arıman, 2007) ve öğretmenlerin kaygı düzeyleri (Ekşi, 2006) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da yer almaktadır. Okul etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, okulların etkililik düzeylerinin belirlendiği betimsel çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Kuşaksız, 2010; Oral, 2005; Yagız, 2016; Yılmaz, 2006). Okul etkililiği ile birtakım değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda ise daha çok okul yöneticisi boyutu ele alınarak liderlik stilleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir (Abdurrezzak, 2015; Arnn ve Mangieri 1988; Şahin Dinçsoy, 2011; Tuncel, 2013). Aynı zamanda okul etkililiği ile öğrenci başarısı (Korkmaz ve Baimukhanbetov, 2012), okul-aile ilişkisi (Kavgacı, 2010), örgüt sağlığı (Korkmaz, 2011) öğretmenlerin mesleki doyumu, işten ayrılma düzeyi gibi değişkenlerin ilişkisi incelenmiştir. Ancak okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Şenel ve Buluç, 2016). Oysa ki sosyal bir sitem olan okulların etkililiğinin sağlanması için okulların paydaşlarının örgüt içi davranışlarının etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim Şekerci (2007) etkili okulun, sadece kaliteli eğitim ve öğretim ile sağlanamayacağını; okulların etkili olmasının, büyük ölçüde; okul yönetimi ve okul

Çalışanları arasındaki etkileşime, okuldaki yönetim yapısına ve okul içindeki ilişkilerin niteliğine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu durum her şeyden önce sağlıklı bir okul iklimini gerektirmektedir (Balcı, 2011: 50). Bu çalışmada ortaokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ile okul etkililiğinin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun iklimine ve okul etkililiğine yönelik algıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin okul iklimine ve okul etkililiğine yönelik algıları
 - a) cinsiyete,
 - b) öğrenim durumuna ve
 - c) mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul iklimi okul etkililiğini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016: 114).

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubu, Ankara ili merkez ilçelerindeki 8 resmi ortaokulda görev yapmakta olan 122 öğretmeninden meydana gelmektedir. Çalışma grubu rastlantısal olarak seçilen ortaokullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında okul iklimine yönelik öğretmen algılarına ulaşabilmek için Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 23 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert yapıdaki ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik alışması için ise iç tutarlılıkta Cronbach Alpha güvenirliliği ve madde-toplam korelasyonları, zamana karşı iç tutarlılıkta test-

tekrar test korelasyonu kullanılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçek boyuları için: demokratiklik ve okula adanma boyutu için “.91”, liderlik ve etkileşim boyutu için “.90”, başarı etkenleri boyutu için “.75”, samimiyet boyutu için “.85” ve çatışma boyutu için “.73” olarak hesaplanmıştır. Araştırmada okul iklimi ortalama puanları; 1,00-1,79: ‘hiçbir zaman’, 1,80-2,59: ‘nadiren’, 2,60-3,39: ‘bazen’, 3,40-4,19: ‘çoğunlukla’, 4,20-5,00: ‘her zaman’ puan aralıklarına göre belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

Okul etkililiği ölçeğini ölçmek için Marzano (2003) tarafından geliştirilip Korkmaz ve Baimukhanbetov (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan okul etkililiği ölçeği kullanılmıştır. Yedi boyuttan oluşan ölçek beşli likert yapıdadır. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için ise iç tutarlılıkta Cronbach Alpha güvenirliliği incelenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı güvenli ve düzenli bir ortam için .95; aile ve toplum ilişkisi .90; istenen hedefler ve etkili geri bildirim için .95; güvenilir ve uygulanabilir bir program için .96; meslektaşlık ve profesyonellik için .95; öğrenci motivasyonu .96 ve ebeveyn desteği için .91 bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ele alınan örneklem, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda görevli öğretmenlerden seçilmiştir. Bu araştırmadaki çalışma grubu da Ankara ilinde görevli ortaokul öğretmenlerinden oluştuğu için, çalışma kapsamında yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmamıştır. Araştırmada okul etkililiği ortalama puanları; 1,00-1,79: ‘hiçbir zaman’, 1,80-2,59: ‘seyrek olarak’, 2,60-3,39: ‘bazen’, 3,40-4,19: ‘sıklıkla’, 4,20-5,00: ‘her zaman’ puan aralıklarına göre yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerinin analizinde SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak verilerin normallik dağılımına uygun olup olmadığı incelenmiş ve veri setine tek değişkenli normallik testi uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Sürekli değişkenler için tek değişkenli normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	P	İstatistik	Df	P
Okul iklimi	.066	122	.200	.986	122	.243
Okul etkililiği	.054	122	.200	.987	122	.298

Çalışmanın örneklem büyüklüğü 50’den büyük olduğu için puanların normalliği uygunluğu Tablo 1’de yer alan Kolmogorov-Smirnov testiyle değerlendirilmiş ve verilerin

tek değişkenli normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar $p<0.05$ güven aralığında test edilmiştir. Ayrıca araştırmada betimsel istatistik yöntemleri de kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular bu bölümde sırasıyla verilmiştir. Tablo 2’de okul iklimi puanlarına, Tablo 3’te ise okul etkililiği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler bulunmaktadır.

Tablo 2. *Okul iklimine ilişkin betimsel istatistikler*

Okul İklimi	n	$\bar{X}$	S
Demokratiklik ve okula adanma	122	3.98	.60
Liderlik ve etkileşim	122	3.93	.75
Başarı etkenleri	122	3.94	.58
Samimiyet	122	3.68	.74
Çatışma	122	2.54	.77
Toplam	122	3.83	.56

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler görev yaptıkları okulların “demokratiklik ve okula adanma” ($\bar{X}=3.98$), “liderlik ve etkileşim” ($\bar{X}=3.93$), “başarı etkenleri” ($\bar{X}=3.94$) ve “samimiyet” ($\bar{X}=3.68$) boyutlarını “çoğunlukla” düzeyinde sağladığını düşünmektedir.

Ancak okullardaki “çatışma” ($\bar{X}=2.54$) okul iklimi boyutu “nadiren” düzeyinde bulunmaktadır. Okulların genel okul ikliminin ($\bar{X}=3.83$) ise “çoğunlukla” düzeyinde olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. *Okul etkililiğine ilişkin betimsel istatistikler*

Okul etkililiği	n	$\bar{X}$	S
Güvenli ve uygulanabilir program	122	3.53	.71
Arzulanan amaçlar ve etkili dönüt	122	3.36	.94
Aile ve toplum ilişkisi	122	3.60	.95
Güvenli ve düzenli çevre	122	3.56	.90
Meslektaşlık ve profesyonellik	122	3.38	1.04
Aile desteği	122	3.30	.91
Öğrenci motivasyonu	122	3.20	.94
Toplam	122	3.43	.78

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler görev yaptıkları okulların “Güvenli ve uygulanabilir program” ($\bar{X}$ =3.53), “Aile ve toplum ilişkisi” ($\bar{X}$ =3.60), “Güvenli ve düzenli çevre” ($\bar{X}$ =3.56) etkililik boyutlarını “sıklıkla” düzeyinde sağladığını düşünmektedir. Ancak okullardaki “Arzulanan amaçlar ve etkili dönüt” ($\bar{X}$ =3.36), “Meslektaşlık ve profesyonellik” ($\bar{X}$ =3.38), “Aile desteği” ($\bar{X}$ =3.30), “Öğrenci motivasyonu” ($\bar{X}$ =3.20) okul etkililiği boyutları ise “bazen” düzeyinde bulunmaktadır. Okul etkililiğinin genel olarak ($\bar{X}$ =3.43) ise “sıklıkla” düzeyinde sağlandığı belirlenmiştir.

Tablo 4. *Okul iklimi ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre t-testi sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	96	3.83	.57	120	.160	0.873
Erkek	26	3.85	.54			

* $p < 0.05$

Tablo 4’e göre, öğretmenlerin okul iklimi algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(120)} = .160$, $p > 0.05$]. Başka bir anlatımla okul iklimi puanları, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 5. *Okul etkililiği puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre t-testi sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Kadın	96	3.42	.78	120	.246	0.806
Erkek	26	3.46	.79			

* $p < 0.05$

Tablo 5'e göre okul etkililiği puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(120)}=.246$, $p>0.05$]. Başka bir anlatımla okul etkililiği puanları, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 6. *Okul iklimi ölçeği puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre t-testi sonuçları*

Öğrenim durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lisans	102	3.89	.51	120	2.53	.013*
Lisansüstü	20	3.55	.73			

* $p<0.05$

Tablo 6'ya göre okul iklimi puanları, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(120)}=2.53$, $p<0.05$]. Öğrenim durumu lisans düzeyinde olan öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları ($\bar{X}=3.89$), lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere ($\bar{X}=3.55$) göre daha olumludur. Hesaplanan η^2 değeri ise 0,05 olarak bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin öğrenim durumu, okul iklimi üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin okul iklimi algıları, öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır.

Tablo 7. *Okul etkililiği ölçeği puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre t-testi sonuçları*

Öğrenim durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lisans	102	3.48	.76	120	1.73	.085
Lisansüstü	20	3.16	.80			

$p<0.05$

Tablo 7'ye göre okul etkililiği puanları, öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(120)}=1.73$, $p>0.05$]. Başka bir anlatımla okul etkililiği puanları, öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 8. *Okul iklimi ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri*

Kıdem (yıl)	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
10 yıl ve altı	76	3.77	.56
11-20	27	3.91	.64
21 ve daha fazla	19	3.83	.45

Tablo 9. *Okul iklimi ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	.707	2	3.353			
Gruplariçi	37.389	119	3.314	1.125	.328	-
Toplam	38.096	121				

$p < 0.05$

Tablo 8 ve Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimi puanları arasında mesleki kıdem yılı bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2,119)} = 1.125$, $p > 0.05$]. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı arttıkça okul iklimi puanları da artmakta ancak bu artış gruplar arasında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, okul iklimi puanları, öğretmenlerin mesleki kıdem yılına bağlı olarak değişmemektedir.

Tablo 10. *Okul etkililiği ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri*

Kıdem (yıl)	n	$\bar{X}$	S
10 yıl ve altı	76	3.42	.75
11-20	27	3.41	.94
21 ve daha fazla	19	3.48	.65

Tablo 11. *Okul etkililiği ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	.066	2	.033			
Gruplariçi	72.878	119	.612	.054	.947	-
Toplam	72.944	121				

$p < 0.05$

Tablo 10 ve Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği puanları arasında mesleki kıdem yılı bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2,119)} = 0.054$, $p > 0.05$]. Başka bir anlatımla okul etkililiği puanları, öğretmenlerin mesleki kıdem yılına bağlı olarak değişmemektedir.

Tablo 12. *Okul etkililiğinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	-1.439	.497	-	-2.893	.005	-	-
Demokratiklik ve okula adanma	.252	.144	.195	1.749	.083	.723	.160
Liderlik ve etkileşim	.393	.089	.381	4.408	.000	.714	.379
Başarı etkenleri	.459	.108	.343	4.231	.000	.704	.366
Samimiyet	.073	.074	.070	.997	.321	.497	.092
Çatışma	.096	.070	.095	1.373	.173	-.391	.126
R= 0.807 F_(5,116) = 43.258	R²=0.651 p=.000*						

*p<0.05

Demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma değişkenleri birlikte, okul etkililiği puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.807, R²=.65, p<0.05). Demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma değişkenleri birlikte, okul etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık % 65' ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sırası; liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, demokratiklik ve okula adanma, çatışma ve samimiyettir. Regresyon katsayılarına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece başarı etkenleri ile liderlik ve etkileşim değişkenlerinin okul etkililiği üzerinde anlamlı (önemli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Demokratiklik ve okula adanma, samimiyet ve çatışma değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaokullarda okul ikliminin çoğunlukla olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul iklimi boyutları dikkate alındığında ise okullarda demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyetin çoğunlukla sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çatışma boyutunun ise okullarda nadiren bulunduğu belirlenmiştir. Avşar (2019) ve Alpay (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ortaokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre ortaokulların ikliminin orta düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Ak (2019) ise lise öğretmenlerinin okul iklimini algılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Ortaokullarda okul etkililiğinin ise sıklıkla sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tarhan (2008) öğretmenlerin mevcut ilköğretim okullarını, etkili okul olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Oral (2005) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulları etkililiğinin genel olarak orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ayrıca ortaokullarda sıklıkla güvenli ve uygulanabilir programın bulunduğu, aile ve toplum ilişkisinin sıklıkla sağlandığı, güvenli ve düzenli çevrenin bulunduğu belirlenmiştir. Ancak arzulanan amaçların ve etkili dönütün bazen bulunduğu, meslektaşlık ve profesyonelliğin, aile desteğinin ve öğrenci motivasyonunun da bazen sağlandığı ortaya konmuştur. Çalışmanın bulgularına benzer şekilde Keleş (2006) ilköğretim okullarındaki velilerin kendilerinden bekleneni ortaya koymadıklarını ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okuyan öğrencilere ilişkin görüşlerinin istedikleri nitelikte olmadığını belirlemiştir. Bu bağlamda yapılacak çalışmalarda okulların etkililiğinin artırılmasına ilişkin öğrencilerin motivasyonlarını geliştirici çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda okul faaliyetlerine aile desteğinin ve katılımının daha fazla sağlanması için çeşitli alternatifler üretilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın diğer bir sonucunda ise öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç alan yazındaki konuya ilişkin bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Günbayı, 2005; Kavgacı, 2010; Özden, 2009; Sezgin ve Kılınç, 2011). Sezgin ve Kılınç (2011), bu sonucun öğretmenlik mesleğinde cinsiyetin belirgin ve seçici bir özellik olmamasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Farklı bir anlatımla eğitim sisteminde öğretmenlere yüklenen temel rollerin, cinsiyete bakılmaksızın tüm öğretmenler için geçerli olmasından dolayı, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyete göre değişiklik göstermemesinin doğal olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Çalışmada öğretmenlerin okul etkililiği algılarının da öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Abdurrezzak (2005) ortaokul öğretmenlerinin etkili okul ve okul liderliği algılarının; cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre değişmediğini belirlemiştir. Benzer şekilde Ayık (2007) da ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü ve etkili okul ile ilgili görüşlerinin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Ancak Duranay (2005) ortaöğretim kurumlarında yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin okul etkililiği algılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Yani ortaöğretim okullarını, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha etkili bulduğunu ortaya koymuştur. Biltekin (2013) ise ortaöğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre etkili okulun “yönetici”, “öğretmen”, “öğrenci”, “eğitim-öğretim süreci”, “okul kültürü ve ortamı” boyutlarına ilişkin

algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlerken; cinsiyet değişkenine göre etkili okulun “okul çevresi ve veli” boyutuna ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda kadın öğretmenlerin okul çevresi ve velilere yönelik algıları erkek öğretmenlerin algılamalarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumları ile ilköğretim kurumlarının etkililiğinin, cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin okul etkililiği algıları ilköğretim kurumlarında cinsiyete göre farklılaşmazken; ortaöğretim kurumlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durum, ortaöğretim kurumlarında sınıf yönetiminde ve hakimiyetinde yaşanan güçlükten kaynaklanabilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken, okul iklimine ilişkin algılarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre olumlu okul iklimi algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Göcen ve Kaya (2014) öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu durumun lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda daha olumlu bir iklim beklentisine sahip olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre olumlu okul ikliminin artırılması için lisansüstü öğretmenlerin okul iklimine ilişkin beklentileri incelenebilir. Okulun iç çevresinde oluşturulan davranışlarda bu beklentiler dikkate alınabilir.

Çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının, mesleki kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Dilbaz Sayın (2017), ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Sezgin ve Kılınç (2011), Acet (2006) ve Kavgacı (2010) da yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak alan yazında bu konuda farklı sonuçlar elde eden çalışmalar da yer almaktadır. Baykal (2007) ve Günbayı (2007) kıdem yılı düşük öğretmenlerin kıdem yılı yüksek öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının mesleki kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yagız'ın (2016) ilkokullarda, Kuşaksız'ın (2010) ilköğretim okullarında yaptığı çalışmalarda, öğretmenlerin etkili okulun tüm boyutlarına yönelik algılarında mesleki kıdemlerine göre farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi

yüksek öğretmenlerin etkili okul algılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle çalışmanın sonuçları alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre de okul ikliminin, okul etkililiğinin anlamlı ve güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Şenel ve Buluç (2016) ilkokullarda okul ikliminin okul etkililiğini yordadığını tespit etmiştir. Taymaz (2009) da bir okulun etkililiğinin ve verimliliğinin artırılmasının, okulda sağlıklı bir iklim oluşturulmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle okullardaki etkililiğin artırılması için olumlu okul ikliminin artırılması önem taşımaktadır. Özellikle okul iklimi boyutları arasında yer alan başarı etkenleri ile liderlik ve etkileşim boyutları okul etkililiğinin artırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okullarda liderlik ve etkileşim yönüyle; öğretmenlerin isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletebildiği, okul müdürünün öğretmenlerden beklentilerini açıkça belirttiği, öğretmenlere gerekli kaynakları sağladığı, okulla ilgili kararları alırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate aldığı ve okuldaki sorunların açıkça tartışılabildiği bir okul ikliminin oluşturulması önerilmektedir. Aynı zamanda başarı etkenleri yönüyle de okuldaki iş görenlerin sorumluluklarını yerine getirdiği ve öğretmenlerin öğrencileri destekledikleri bir okul iklimi sağlanarak okul etkililiğinin artırılması önerilmektedir. Ayrıca konuya ilişkin yapılacak çalışmalarda daha geniş bir çalışma grubu ve farklı demografik değişkenler ele alınarak okul etkililiği ve okul iklimi incelenebilir. Okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki farklı eğitim kademelerinde de incelenerek bu çalışmanın bulguları zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ve karara katılma arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Alpay, M. Ü. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arnn, J. W. & Mangieri, J. (1988). Effective leadership for effective schools: A survey of principals' attitudes. *Nassp Bulletin*, 72(505), 1-7.
- Arslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 15-25.
- Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşıma düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarının etkili okul özellikleri açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19).
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram ve Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkeler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Brady, L. (1984). Principal behaviour and curriculum decision making the relationship between organizational climate and methods of curriculum decision making. *Journal of Educational Administration*, 22(1), 15-23.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *School Social Systems and Student Achievement*. NY: Praeger.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21. basım). Ankara: Pegem.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.
- Conley, S. (2006). Climate, school. In F. W. English (Edt.), *Encyclopedia of educational leadership and administration* (pp. 153-155). California: Sage Publications.

- Çelik, V. (1997). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Dönmez B. ve Korkmaz M. (2011). Örgüt kültürü örgüt iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 169-186.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Genç, N. ve Karcıoğlu, F. (2000). *Örgüt İkliminin Gücü, Aşkale Çimento Örneği*. İstanbul: Karizma.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 6(3), 70-78.
- Hoy, W. (2003). School Climate. In J.W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education*, New York: Thompson Gate.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (30. basım). Ankara: Nobel.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri (Çorum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Korkmaz, M. & Baimukhanbetov, B. (2012). Teacher and classroom context effects on academic achievement of primary school student. *The Australian Educational Researcher*, AERE-D-13-000041.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal School Health*, 80(6), 271-279.

- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi Batman ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A.
- Özden, T. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Stedman, L. C. (1987). It's time we changed the effective school formula. *Phi Delta Kappan*, 69, 214-224.
- Şahin Dinçsoy, B. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şekerci, M. (2007). *İlköğretim okulu müdürü yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4), 1-12.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Tuncel, H. (2013). *Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüşümcü liderlik rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yagız, M. S. (2016). *İlkokulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Yıldırım Duranay, P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇE DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE KONUŞMA VE YAZMA KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Nuri KARASAKALOĞLU⁵

Berker BULUT⁶

ÖZET

Dil bilgisi, dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretiminin amacı; dilin kurallarını öğretmek ya da ezberletmek değil, sahip olunan dil becerilerinin geliştirilmesini bir düzen içerisinde sağlamaktır. Bu anlamda okullarda öğrencilerine dil bilgisi öğretimi yapacak öğretmenlerin bu konuda gerekli donanıma sahip olmaları önemlidir. Öte yandan Türkçe dil bilgisi kitaplarında kullanılan terimlerin çoğunlukla yabancı kökenli olması ve dil bilgisi terimlerinde birliğin sağlanamamış olması gibi dil bilgisi eğitiminde yaşanan olumsuzluklar Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi alanına olumsuz yaklaşımları sonucunu doğurmaktadır. Bu durumun öğretmen adaylarının Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının önünde bir engel olarak karşısına çıkacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada da Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisine yönelik tutumları ile konuşma ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenimlerine devam eden üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe öğretmen adayları oluşturmaktadır. İlişkisel tarama yönteminin benimsendiği araştırmada veri toplama aracı olarak “Dil Bilgisi Tutum Ölçeği”, “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği 15 maddeden oluşmakta ve 5’li likert tipinde, farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen konuşma ve yazma kaygısı ölçekleri benzer şekilde 5’li likert tipinde ve sırasıyla 20 ve 26 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının orta düzeyde yazma ve konuşma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisine yönelik tutumları ile konuşma ve yazma kaygıları arasında bir ilişki saptanamazken; yazma kaygıları ile konuşma kaygıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe dil bilgisi, tutum, konuşma, yazma, kaygı

⁵ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, nkarasakaloglu@adu.edu.tr

⁶ Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, berkerbulut@adu.edu.tr

THE RELATIONSHIP BETWEEN TURKISH PROSPECTIVE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS TURKISH GRAMMAR AND SPEECH AND WRITING APPREHENSION

ABSTRACT

Grammar is the study of language sounds, word structures, word meanings, word origins, sentence organizations and rules related to them. The aim of grammar teaching; it is not to teach the rules of the language or to make memorize it, but to ensure that the language skills are developed in an order. In this sense, it is important that teachers who will teach grammar to their students in schools have the necessary equipment in this regard. On the other hand, the terms used in Turkish grammar books are mostly of foreign origin and lack of unity in grammar terms leads to the negative approach of Turkish teacher candidates to the grammar field. This situation is thought to be an obstacle for teacher candidates to use Turkish consciously, accurately and diligently in accordance with the rules of speaking and writing. In this study, it is aimed to reveal the relationship between Turkish teacher candidates' attitudes towards Turkish grammar and speaking and writing apprehension. The study group of the study consists of Turkish teacher candidates of third and fourth grade who are continuing their education in education faculties of different universities. In this research, which is adopted the screening method, "Grammar Attitude Scale", "Speech Apprehension Scale for Prospective Teachers" and "Writing Apprehension Scale" were be used as data collection tools. The attitude scale developed by the researchers consisted of 15 items and a 5-point Likert type, and the speech and writing apprehension scales developed by different researchers were similarly 5-point Likert type and consisted of 20 and 26 items, respectively. As a result of the study, it was found that Turkish teacher candidates' attitudes towards grammar were high. However, it was concluded that prospective teachers had moderate writing and speaking apprehension. It has been concluded that there is no significant difference between Turkish teacher candidates' grammar attitude, writing apprehension and speech apprehension levels in terms of the class they are studying. As a result of the study, there was no relationship between the attitudes of Turkish teacher candidates towards grammar and speaking and writing apprehension. There was a low level positive and significant relationship between writing apprehension and speech apprehension.

Keywords: Turkish grammar, attitude, speech, writing, apprehension

GİRİŞ

İnsanı doğadaki diğer canlı varlıklar arasında özel kılan bir değer olan dil; insanların birbirleri ile anlaşmasını sağlayan en etkili iletişim aracıdır. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dilin kullanılmaya başlamasıyla birlikte kişiler toplumsal yaşama dâhil olurlar.

Böylelikle kişiler dilsel yetenekleri ölçüsünde, yani düşünce dünyasını dilsel yapılarla aktarabilme becerisi ile kişiliklerini kazanırlar. Sözlükte dil kelimesi insanların düşündüklerini aktarmak için kelimelerle yaptıkları anlaşma olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998). Aksan'a (1998) göre de dil, duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam bakımından ortak öğeler kullanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Karatay (2014) dili, insanoğlunun nesiller boyu süren deneyimleri sonunda oluşturduğu sözlü ve yazılı iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Toklu (2003) ise dilin sadece bir iletişim aracı olarak görülmemesi gerektiğini belirtmekte ve o dili konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna, o kültürün dünyayı algılama biçimini belirleyen en önemli etken olduğunu ifade etmektedir.

Dilin öneminin kabul edilmesi ile birlikte dil eğitiminin önemi de sıklıkla dile getirilen bir kavram olmuştur. Başta iletişim becerilerinin geliştirilmesi olmak üzere zihinsel becerilerin ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi de ana dil öğretimi ile yakından ilgilidir. Bu önem, dil eğitiminin niteliği konusundaki tartışmaları da gündeme taşımıştır (Balcı, 2014). Bu kapsamda öğretimi tartışılan alanlardan biri de dil bilgisi olmuştur.

Dil bilgisi, dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen çalışma alanıdır. Kısaca dil bilgisi doğru konuşma ve yazmanın bilimsel yöntemini öğretir (Er ve Ünal, 2016). Dil bilgisi öğretimi dille ilgili bilgilerin verildiği, Türkçenin anlama ve anlatma dil becerileriyle birlikte, bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinliklerini içerir. Dil bilgisi öğretiminin amacı; dilin kurallarını öğretmek ya da ezberletmek değil, sahip olunan dil becerilerinin geliştirilmesini bir düzen içerisinde sağlamaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) da öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmış olup öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması amaçlanmıştır.

Barın ve Demir'e (2008) göre, dil bilgisi öğretimi başarılı bir şekilde gerçekleştirildiğinde bu durumun dört temel dil becerisinin kazandırılmasına olumlu etkisi olacaktır. Aynı zamanda dil bilgisi öğretimi dil ile ilgili yapılan yanlışların azalmasına, zihinsel gelişime, etkili iletişim kurmaya, dili güvenli kullanmaya, yabancı bir dilin öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Bu anlamda okullarda öğrencilerine dil bilgisi öğretimi verecek öğretmenlerin bu konuda gerekli donanımına sahip olmaları önemlidir.

Bilindiği üzere öğretmenlerin öğretim yapacağı derse yönelik tutumu ile öğrencilerin o dersteki başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Dil bilgisi öğretiminin niteliğini etkileyen değişkenlerin başında Türkçe öğretmenlerinin geldiği düşünüldüğünde; Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisine yönelik tutumları büyük önem arz etmektedir. Öte yandan Türkçe dil bilgisi kitaplarında kullanılan terimlerin çoğunlukla yabancı kökenli olması ve bazı dil bilgisi kitaplarının klasik dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarının benimsenerek hazırlanması ve bu nedenle öğrenenin zihninde bir çağrışım uyandırmaması, dil bilgisi terimlerinde birliğin sağlanamamış olması gibi dil bilgisi eğitiminde yaşanan olumsuzluklar Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi alanına olumsuz yaklaşımları sonucunu doğurmaktadır (Karadüz, 2006). Bu durumun öğretmen adaylarının Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının önünde bir engel olarak karşısına çıkacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkçe dil bilgisine yönelik olumsuz tutum içerisinde olan öğretmen adaylarının kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade ederken kaygı yaşadıkları gözlemlenmektedir. Bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu olarak tanımlanan yazma kaygısının, yazının niteliği ve yazma başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Benzer olarak yetersiz kelime hazinesine sahip olmak ve topluluk karşısında utanılacak bir duruma düşmemek gibi nedenlerle konuşmadan kaçınma olarak ifade edilen konuşma kaygısı da bireylerin kendilerini rahatça ifade etmesinin önünde bir engel olarak görülmektedir (Yıldız ve Yavuz, 2012).

Yapılan açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisine yönelik tutumları ile konuşma ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı ölçeklerinden aldıkları puanlar sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı ölçeklerinden aldıkları puanlar üniversite değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmada yukarıda sıralanan araştırma problemi ve alt problemlerine yanıt aranarak Türkçe dil bilgisi öğretiminin niteliğini etkileyen değişkenlerin başında gelen Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisine yönelik tutum, konuşma ve yazma kaygılarının ne düzeyde olduğu saptanarak genel resim ortaya konulmaya çalışmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisine yönelik tutumları ile konuşma ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenerek, öğretmen adaylarına verilen eğitimin içeriğinin değerlendirilmesi açısından araştırma sonuçlarının yapılacak yeni çalışmalara yol göstereceği düşünölmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dil bilgisine yönelik tutumları ile konuşma ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin saptanması amaçlandığı için ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin için kullanılır (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu üç farklı devlet üniversitesindeki eğitim faköltelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenime devam eden üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri olmak üzere gönüllü 234 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunun üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından sečilmesinin sebebi Türkçe öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin ilk iki yılında dil bilgisine yönelik konulara ilişkin eğitim almalarından kaynaklanmaktadır. Aşağıdaki tabloda katılımcı sayıları özetlenmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların üniversitelere göre dağılımları*

Üniversite	Türkçe 3. Sınıf	Türkçe 4. Sınıf	Toplam
ÜNİ 1	39	30	69
ÜNİ 2	43	37	80
ÜNİ 3	45	40	85
Toplam	127	107	234

Tablo 1’de göröldüğü üzere ÜNİ 1’de 69, ÜNİ 2’de 80 ve ÜNİ 3’te 85 öğretmen adayı çalışmaya katılmışlardır. Bununla birlikte üç üniversitede de çalışmaya katılan üçüncü sınıf öğrencilerinin sayısı dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazladır. Toplamda 127 üçüncü sınıf ve 107 dördüncü sınıf olmak üzere 234 öğretmen adayı ile çalışma yürütölmüştür.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “Dil Bilgisi Tutum Ölçeği”, “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin tamamı kendini değerlendirme türünde olup, katılımcılar soruları tek oturumda yanıtlamışlardır.

Birinci araştırmacı tarafından geliştirilen “Dil Bilgisi Tutum Ölçeği” 5’li likert tipinde olup 15 maddeden oluşmakta (Karasakaloğlu, 2018); Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” de 5’li likert tipinde ve 26 maddeden oluşmakta ve Sevim (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği” de benzer şekilde 5’li likert tipinde ve 20 maddeden oluşmaktadır.

Dil bilgisi tutum ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan da 75’tir. Ölçekten alınan puanların artması Türkçe dil bilgisine yönelik olumlu bir tutum olduğunu göstermektedir. Yazma kaygısı ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan da 130’dur. Konuşma kaygısı ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan da 100’dür. Kaygı ölçeklerinden alınan puanların artması yazma ve konuşma kaygısının düşük olduğunu göstermektedir.

Ölçeklerin tamamı daha önceden geliştirilip, kullanıldığı için doğrulayıcı faktör analizinin tekrar yapılmasına gerek duyulmamıştır. Öte yandan araştırma kapsamında güvenilirlik çalışması yapılmıştır. “Dil Bilgisi Tutum Ölçeği” için hesaplanan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .818, “Yazma Kaygısı Ölçeği” için hesaplanan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .875 ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği” için hesaplanan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .889 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeklerin güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

Verilerin Toplanması

Veriler üç farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe Öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ölçeklere vermiş oldukları yanıtlardan elde edilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Öğrencilere sırasıyla, dil bilgisi tutum, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı ölçeği sunulmuştur ve öğrenciler ölçekleri tek bir oturumda yaklaşık 20 dakikada tamamlamışlardır.

Verilerin Analizi

Verileri analiz etmeden önce normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Buna göre Türkçe öğretmen adaylarının “Dil

Bilgisi Tutum Ölçeği” (Kolmogorov-Smirnov $Z= 1.38$, $p>.05$), “Yazma Kaygısı Ölçeği” (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.86$, $p>.05$) ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği” (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.88$, $p>.05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Buna göre araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının ölçeklerden almış oldukları puanların değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına t-testi, varyans analizi (ANOVA) ve ilişkiyi tespit etmek adına korelasyon analizi olarak Pearson katsayısına bakılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik toplanan verilerden elde edilen bulgular araştırma problemlerine göre sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı düzeylerinin ne olduğu sorulmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının ölçeklere vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. *Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum, yazma ve konuşma kaygısı düzeyleri*

	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S	Alınabilecek En Yüksek Puan
Dil Bilgisi Tutum	234	23	71	50.98	4.96	75
Yazma Kaygısı	234	48	106	74.34	6.99	130
Konuşma Kaygısı	234	20	86	45.73	14.13	100

Tablo 2 incelendiğinde, Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum ölçeğinden almış oldukları puanların ortalaması 75 puan üzerinden 50.98; yazma kaygısı ölçeğinden almış oldukları puanların ortalaması ise 130 puan üzerinden 74.34 ve konuşma kaygısı ölçeğinden almış oldukları puanların ortalaması da 100 puan üzerinden 45.73 olduğu görülmektedir. Buna göre Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisine yönelik tutumlarının %67.97’lik oranla yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öte yandan Türkçe öğretmen adaylarının orta düzeyde yazma (%57.18) ve konuşma (%45.73) kaygısı yaşadıkları düşünülebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı ölçeklerinden aldıkları puanlar sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesine yanıt aramak amacıyla öğretmen adaylarının ölçeklerden almış oldukları puanlar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 3. *Dil bilgisi tutum ölçeği puanlarının sınıf değişkenine ilişkin t-testi sonuçları*

Üniversite	Sınıf	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
ÜNİ 1	3	39	53.07	5.69	67	2.042	.04*
	4	30	56.20	7.01			
ÜNİ 2	3	43	50.65	9.21	78	0.129	.89
	4	37	50.37	9.69			
ÜNİ 3	3	45	50.26	6.71	83	1.705	.09
	4	40	46.77	11.5			
GENEL	3	127	51.25	7.43	232	0.506	.61
	4	107	50.66	10.51			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Oluşan bu farklılığın yalnızca ÜNİ 1’de öğrenim gören öğrencilerde istatistiki olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{(67)}=2.042$, $p<.05$). Genel olarak bakıldığında ise Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farkın oluşmadığı saptanmıştır.

Tablo 4. *Yazma kaygısı ölçeği puanlarının sınıf değişkenine ilişkin t-testi sonuçları*

Üniversite	Sınıf	n	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
ÜNİ 1	3	39	74.17	6.01	67	0.640	.52
	4	30	75.20	7.23			
ÜNİ 2	3	43	75.95	8.20	78	2.005	.04*
	4	37	72.72	5.72			
ÜNİ 3	3	45	74.53	6.29	83	0.714	.47
	4	40	73.42	7.99			
GENEL	3	127	74.90	6.91	232	1.335	.18
	4	107	73.68	7.07			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Oluşan bu farklılığın yalnızca ÜNİ 2’de öğrenim gören öğrencilerde istatistiki olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{(78)}=2.005$, $p<.05$). Genel olarak bakıldığında ise Türkçe

öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farkın oluşmadığı saptanmıştır.

Tablo 5. *Konuşma kaygısı ölçeği puanlarının sınıf değişkenine ilişkin t-testi sonuçları*

Üniversite	Sınıf	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
ÜNİ 1	3	39	47.71	10.38	67	1.384	.17
	4	30	43.76	13.34			
ÜNİ 2	3	43	49.00	14.57	78	0.825	.41
	4	37	46.24	15.28			
ÜNİ 3	3	45	45.53	15.69	83	1.242	.21
	4	40	41.50	14.03			
GENEL	3	127	47.37	13.83	232	1.953	.053

Tablo 5 incelendiğinde gerek üniversiteler bazında gerekse genelinde Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı ölçeklerinden aldıkları puanlar üniversite değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesine yanıt aramak amacıyla öğretmen adaylarının ölçeklerden almış oldukları puanlar ANOVA ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 6. *Dil bilgisi tutum ölçeğinden alınan puanların üniversitelere göre dağılımı*

Üniversite	n	$\bar{X}$	S
ÜNİ 1	69	54.43	6.44
ÜNİ 2	80	50.52	9.38
ÜNİ 3	85	48.62	9.53

Tablo 6’ya bakıldığında Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim görülen üniversitelere göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. *Dil bilgisi tutum ölçeği puanlarının üniversitelere göre ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1312.102	2	656.051	8.707	.000*	1-2,
Gruplariçi	17404.859	231	75.346			1-3
Toplam	18716.962	233				

*p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7 incelendiğinde farklı üniversitelerde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının istatistiki olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-231)}=8,707$, $p<.01$). Bu farklılığın hangi üniversite grubundan kaynaklandığını belirlemek adına Tukey testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda aradaki farkın ÜNİ 1 lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre ÜNİ 1’de okuyan Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisine yönelik tutumlarının, ÜNİ 2 ve ÜNİ 3’de okuyan Türkçe öğretmen adaylarından anlamlı biçimde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8. *Yazma kaygısı ölçeğinden alınan puanların üniversitelere göre dağılımı*

Üniversite	n	$\bar{X}$	S
ÜNİ 1	69	74.62	6.54
ÜNİ 2	80	74.49	7.30
ÜNİ 3	85	74.01	7.12

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim görülen üniversitelere göre kısmen de olsa değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Yazma kaygısı ölçeği puanlarının üniversitelere göre ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	15.883	2	7.941	0.161	.851
Gruplariçi	11391.079	231	49.312		
Toplam	11406.962	233			

Tablo 9’a bakıldığında farklı üniversitelerde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2-231)}=0,161$, $p>.05$).

Tablo 10. *Konuşma kaygısı ölçeğinden alınan puanların üniversitelere göre dağılımı*

Üniversite	n	$\bar{X}$	S
ÜNİ 1	69	46.00	11.83
ÜNİ 2	80	47.72	14.87
ÜNİ 3	85	43.63	14.98

Tablo 10’da görüldüğü üzere Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlar öğrenim görülen üniversitelere göre değişiklik göstermektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Konuşma kaygısı ölçeği puanlarının üniversitelere göre ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	696.394	2	348.197	1.753	.175
Gruplariçi	45871.644	231	198.579		
Toplam	46568.038	233			

Tablo 11 incelendiğinde farklı üniversitelerde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2-231)}=1,753$, $p>.05$).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesine yanıt aramak amacıyla korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12. *Dil bilgisi tutum ile yazma ve konuşma kaygısı arasındaki ilişki*

	n	$\bar{X}$	S	r	p
Dil bilgisi Tutum	234	50.98	4.96	.044	.506
Yazma Kaygısı		74.34	6.99		
Dil Bilgisi Tutum		50.98	4.96	-.025	.704
Konuşma Kaygısı		45.73	14.13		
Yazma Kaygısı		74.34	6.99	.175	.007*
Konuşma Kaygısı		45.73	14.13		

* $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12’ye göre Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisine yönelik tutumları ile konuşma ve yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmazken; yazma kaygıları ile konuşma kaygıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=0.175$, $p<.01$) olduğu bulunmuştur.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunda, Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Benzer olarak Güneyli ve Küçükavşar (2011) nitel olarak desenledikleri çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisine yönelik olumlu tutumlar içinde olduklarını belirtmektedirler. Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının Türkçeye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın Kılıç ve Akçay (2011) Türkçe öğretmen adaylarının dilbilgisi alanına olumsuz yaklaştıklarını belirtmektedirler. Bu

yaklaşımlarının temelinde de dilbilgisi derslerine ayrılan zamanın yetersizliği, dilbilgisi öğretiminin kavramlar üzerinden yürütülmesi, öğretim üyeleri arasında terim birliğinin sağlanamamış olması ve yazım kılavuzunun sürekli yenilenmesi gibi sorunlar olduğunu aktarmaktadırlar. Ünal ve Şahinci (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda da Türkçe öğretmenlerinin dilbilgisi konularının öğretilmesi konusunda olumsuz görüşte oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının orta düzeyde yazma ve konuşma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Karahan (2017) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Özkan ve Kınay (2015) öğretmen adaylarının orta düzeyde konuşma kaygısı yaşadıklarını aktarmaktadırlar. Buna karşın İşeri ve Ünal'ın (2012) çalışmasında da Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşcan ve Karagöz (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum, yazma kaygısı ve konuşma kaygısı düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmen adaylarının bahsi geçen değişkenlere ilişkin görüşlerinin daha önceden şekillendiği düşünülebilir. Benzer olarak İşeri ve Ünal (2012) Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının; Katrancı ve Kuşdemir (2015) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bununla birlikte bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi tutum ve yazma kaygısı düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf bakımından ÜNİ 1 ve ÜNİ 2'de anlamlı bir farkın oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun oluşmasında bu üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının etkisi olduğu düşünülebilir. Kalaycı ve Erdoğan'ın (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının yazma kaygılarında sınıf seviyesi değişkeninin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma elde edilen diğer sonuç dil bilgisi tutum düzeyinin Üni1 lehine anlamlı bir farkın olduğudur. Bu sonuç ÜNİ 1'deki dil bilgisine yönelik derslerin Türkçe öğretmen adayları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisine yönelik tutumları ile konuşma ve yazma kaygıları arasındaki bir ilişki saptanamazken; yazma kaygıları ile konuşma kaygıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçla birlikte Türkçe öğretmen adaylarının yazma ve konuşma kaygılarının karşılıklı olarak birbirinden etkilendiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Balcı, A. (2014). Cumhuriyet dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 1-44). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barın, E. ve Demir, C. (2008). *Türk dil bilgisi 2: Biçim bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Er, K. ve Ünal, F. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik dil bilgisi tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 343-356.
- Güneyli, A. ve Küçükavşar, A. (2011, Eylül). Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilim ve dilbilgisi kavramlarına ilişkin algıları. *4th International Turkish Education and Teaching Conference*, Sakarya, Türkiye.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kalaycı, D. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1480-1495.
- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının “öğreticilik” kavramı bağlamında eleştirisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 13-31.
- Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-6075.
- Karasakaloğlu, N. (2018). Grammar attitude scale: A study of validity and reliability. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 14-21.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.
- Karasar N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kılıç, M. ve Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde dil bilgisi eğitimi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 26-31.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.

- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(6), 33-48.
- Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı*, 4(3), 1290-1301.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Toklu, M. O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1849-1862.

ÖĞRETİM ELEMANLARININ KISKANÇLIĞA İLİŞKİN ALGILARI⁷

Erkan KIRAL⁸

Nurdan ÖDEMiŞ KELEŞ⁹

ÖZET

Araştırma, öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin algılarını derinlemesine incelemek ve ortaya çıkan sonuçlara göre çözüm önerileri geliştirmek amacı ile olgu bilim modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan maksimum ve ölçüt örnekleme teknikleri ile seçilen gönüllü 10 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin algıları, kıskançlık tanımı, kıskanç insanların özellikleri, kıskançlığa ilişkin durumlar, kıskançlık nedenleri, kıskançlığın sonuçları, yöneticilerin kıskançlık stratejisi, kıskançlığa ilişkin yöneticilere öneriler ve kıskançlık metaforları şeklinde sekiz ana tema olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının algılarına göre kıskançlığı tanımlama teması, yapıcı ve yıkıcı tanımlama olarak iki alt temada incelenmiştir. Yapıcı tanımlama alt teması; doğal duygu ve motive edici güç kodlarından oluşurken; yıkıcı tanımlama alt teması; başkasındaki olumlu özellik ya da durumları çekememek ve patolojik bir durum kodlarından oluşmuştur. Kıskanç insanların özellikleri teması, örgütsel ve kişisel özellikler olarak iki alt temada incelenmiştir. Örgütsel özellikler alt teması; iş doyumunu düşük, aşırı rekabetçi, kıdemli, hırslı, dedikoducu ve güç odaklı kodlarından oluşurken; kişisel özellikler alt teması da, benlik saygısı düşük, açgözlü, adaletsiz, karamsar, olgun olmayan, bencil, kompleksli ve empati yoksunu kodlarından oluşmuştur. Kıskançlığa ilişkin durum teması, kıskanılanların ve kıskanmayanların durumu olarak iki alt temada incelenmiştir. Kıskanılanların durumu alt teması; sahip olduğu yeri/başarıyı ve takdir hak etmeyen, yüksek akademik başarısı ve iyi yaşam tarzı olan kodlarından oluşurken; kıskanmayanların durumu alt teması; başkasının başarısından motive olan, başkasının başarısını takdir edebilen, özgüveni olan, işine odaklanan ve esnek bakış açısı olan kodlarından oluşmuştur. Kıskançlık nedenleri teması, maddi ve manevi nedenlerle yapılan kıskançlık olarak iki alt temada incelenmiştir. Maddi nedenlerle yapılan kıskançlık alt teması; akademik kariyer, makam sahibi olma, makamdan kaynaklı ek maddi kazançlar ve kıdem kodlarından oluşurken; manevi nedenlerle yapılan kıskançlık alt teması;

⁷ Bu çalışma Doç. Dr. Erkan KIRAL'ın danışmanlığındaki Nurdan Ödemiş Keleş'in tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

⁸ Doç. Dr. , Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, erkankiral74@gmail.com

⁹ Uzman, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, nurdankeles77@gmail.com

popüler olma, özel ilgi, takdir ve açgözlülük kodlarından oluşmuştur. Kıskançlığın sonuçları teması, yararlı ve zararlı sonuçları olarak iki alt temada incelenmiştir. Yararlı sonucu alt teması; motivasyonda artış kodundan oluşurken; zararlı sonuçları alt teması, ilişkilere zarar verme, örgüte zarar verme, iş/yaşam doyumsuzluğu, itibarsızlaştırma, psikolojik rahatsızlık, tükenmişlik, dedikodu, motivasyonda düşüş ve fiziksel rahatsızlık kodlarından oluşmuştur. Yöneticilerin kıskançlık stratejileri teması, olumlu ve olumsuz strateji olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Olumlu strateji alt teması; iletişim kurma kodundan oluşurken; olumsuz strateji alt teması, görmezden gelme kodundan oluşmuştur. Kıskançlığın önlenmesi için yöneticilere öneriler teması; bireye ve gruba yönelik olarak iki alt temada incelenmiştir. Bireye yönelik alt teması, yönetici davranışı ve yüzleşme kodlarından oluşurken; gruba yönelik alt teması, kaynaştırıcı etkinlikler ve takım çalışması kodlarından oluşmuştur. Kıskançlık metaforları teması; rahatsız edici canlı bir varlık, rahatsız edici psikolojik bir durum ve rahatsız edici bir nesne olarak üç alt temada incelenmiştir. Rahatsız edici canlı bir varlık alt teması; yılan, kedi, kemirgen ve kaplan kodlarından; rahatsız edici psikolojik bir durum alt teması, ego şişkinliği ve üzüntü kodlarından; rahatsız edici bir nesne alt teması ise keskin sirke ve siyah renk kodlarından oluşmuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak kıskançlığın yıkıcı taraflarının bertaraf edilerek yapıcı taraflarının ön planda tutulması, örgüt kültürünün işbirliğine dayalı hale getirilmesi ve karma yöntem araştırması şeklinde çalışmalar yapılması gibi çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kıskançlık, öğretim elemanı, metafor.

INSTRUCTORS' PERCEPTION OF JEALOUSY ABSTRACT

The research was designed in the phenomenon model with the aim of examining the perceptions of the academic staff about jealousy and developing solutions according to the results. The study group consisted of 10 volunteer faculty members selected by maximum and criterion sampling techniques in a state university in the 2018-2019 academic year. In the study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data was analyzed using descriptive and content analysis techniques. As a result of the research, the perceptions of the teaching staff about jealousy: the definition of jealousy, characteristics of jealous people, situations related to jealousy, the reasons for jealousy, the results of jealousy, the jealousy strategy of managers, suggestions to managers about jealousy and metaphors of jealousy emerged as eight main themes. According to the perceptions of the instructors, the theme of defining jealousy was examined in two sub-themes: constructive and destructive. Constructive identification sub-theme consisted of natural emotion and motivating power codes. Destructive identification sub-theme was composed of a pathological status and the inability to attract positive features or conditions in another codes. The characteristics of jealous people was examined in two sub-themes as organizational and personal characteristics. Organizational characteristic sub-theme consisted of low job satisfaction, extremely competitive work environment, seniority, over ambitious, gossip and power-oriented codes. Personal characteristics

were composed of low self-esteem, greed, unfairness, pessimism, immaturity, selfishness, complexity and lack of empathy codes. The situation theme of jealousy was examined in two sub-themes as the status of jealous and non-jealous. Jealousy status sub-theme was composed of codes that do not deserve their place / achievement and appreciation, and have high academic success and good lifestyle. The sub-theme of the situation of those who are not jealous was composed of codes that are motivated by someone else's success, can appreciate the success of someone else, have self-confidence, focus on their work and have a flexible perspective. The theme of causes of jealousy was examined in two sub-themes: jealousy for material and for moral reasons. The sub-theme of jealousy for material reasons consisted of academic career, office ownership, additional financial gains from the office and seniority codes. The sub-theme of jealousy for moral reasons: popularity, special interest, appreciation and greed. The theme of the results of jealousy was examined in two sub-themes: Useful and harmful results. Useful result sub-theme consisted of an increase in motivation code. The sub-theme of harmful outcomes consisted of the harm of relationships, harm to the organization, work / life dissatisfaction, disrespect, psychological discomfort, burnout, gossip, decrease in motivation and physical discomfort codes. The theme of jealousy strategies of managers was examined in two sub-themes: positive and negative strategies. Positive strategy sub-theme consisted of a communication code. The negative strategy sub-theme was composed of the ignore code. The theme of recommendations to managers for the prevention of jealousy was divided into individual and group. The sub-theme for the individual consisted of manager behavior and confrontation codes. The sub-theme for the group consisted of fusing activities and teamwork codes. The theme of jealousy metaphors included three sub-themes: a disturbing living entity, a disturbing psychological state and a disturbing object. A disturbing live entity sub-theme consisted of a snake, a cat, a rodent and a tiger codes. The disturbing psychological state sub-theme consisted of ego bloating and sadness codes. The disturbing object sub-theme consisted of sharp vinegar and black color codes. Based on the findings of the research various suggestions were made, such as eliminating the destructive sides of jealousy, keeping the constructive sides in the forefront, making organizational culture based on cooperation, and conducting mixed method research.

Keywords: Jealousy, instructor, metaphor.

GİRİŞ

Duyguların örgütsel hayatta yer alması akılcı bakış açılarınca uzun süre onaylanmamış olsa da son yıllarda yapılan çalışmalar (Deliveli, 2018; Günelan, 2016; Kervancı, 2008; Kırıl; 2016) duyguların örgüt yaşantısından soyutlanmasının imkânsızlığını ortaya çıkarmıştır. Örgüt yöneticisi ve çalışanlarının devamlı değişim gösteren örgüt yapılanması ve şartlara hızlı

şekilde uyum gösterebilmeleri, çalışma koşullarından memnun olabilmeleri, duygusal emek sergilemeleri, işlerine karşı duygusal bir bağlılık ve iş doyumunu hissedebilmeleri oldukça önemlidir. Bu nedenle hem yöneticilerin hem de çalışanların duygular konusunda bilgi sahibi olmaları, duyguların davranışlar üzerindeki etkisi ile ortaya konuluş biçimlerini bilmeleri ve duyguların nasıl yönlendirileceği konusunda yetkin olmaları gerekmektedir (Töremen ve Çankaya, 2008). Pek tabidir ki, örgütsel faaliyetleri yerine getiren çalışanlar bu esnada mutluluk, haz, sevgi, kaygı, üzüntü, öfke, kıskançlık gibi pek çok duygu yaşayabilmektedir. Bu duygularının bir kısmı gerek örgüt gerekse çalışan için olumlu iken, bir kısmı da her ikisi için olumsuz olarak kabul edilebilir. Olumsuz olarak kabul edilen duygulardan bir tanesi de kıskançlıktır (Günalan, 2016). Kıskançlık, hemen hemen tüm ilişkilerde mevcut olduğuna inanılan temel bir sosyal duygudur (Bevan, 2006). Öyle ki bu duygu iş ortamındaki ilişkilerde de çok rahat bir biçimde kendini gösterebilir. Kıskançlık, kavram olarak “Bir kimse bir üstünlük gösterdiğinde veya sevilen birisinin, başkası ile ilgilendiği kanısına varılınca takınılan olumsuz tutum” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). Kıskançlık, başkasının elinde olan herhangi bir şeyin kendisinde de olması gerektiğini düşünen kişilerin duyduğu çekememezlik, hasetlik duygusu olarak da tanımlanabilir (Kıral, 2018). Kıskançlık durumunu kişi duygu, düşünce, tutum ve davranışları ile karşı tarafa hissettirebilir. Sullivan, Mead ve Freud gibi kuramcılar kıskançlığı psikopatoloji (duygu, düşünce ve davranış bozukluğu) ile ilişkilendirmişlerdir (Demirtaş, 2004). Kıskançlık, bir kişinin arzu ettiği bir durumun, bir başkası tarafından elde edilmesi sonucu kişide ortaya çıkan olumsuz duygu durumu olup, kontrol edilmediğinde hem birey hem örgüt için yıkıcı boyutlara ulaşabilir (Kıral ve Başaran, 2018).

Sayar (2018) kıskançlığın nedenlerini; kişisel güvensizlik, toplumun gözünde değer kaybına uğrama ve dışlanma korkularına dayandırmıştır. Doğal olarak bu nedenler kişilerde yıkıcı durumlara yol açabilir. Esasında kıskançlık yapıcı ve yıkıcı kıskançlık olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Yapıcı kıskançlıkta, birey başkasında bulunan iyi veya güzel niteliği fark ederek o kişiye karşı düşmanlık duymadan “Bunun bende olması için ne yapmam gerekir?” sorusuna kafa yormakta, bu düşüncenin verdiği hisle güdülenerek kendisi için bir şeyler yapma yolunda harekete geçmekte, böylece hissettiği kıskançlıktan olumlu yönde etkilenebilmektedir (Tarhan, 2018a). Bunun yanında iş yerinde yaşanan kıskançlığın ve buna bağlı yapıların ilişkiler arası stres unsurlarını anlamak açısından faydalı olduğu ifade edilmiştir (Kıral, 2016a; Vecchiho, 2000). İşyerinde verilecek bir ödülü almak isteyenler arasındaki tatlı bir rekabete dayalı kıskançlık kişilerin performansının artmasına ve örgütün

bundan fayda sağlamasına yol açabilir. Pek tabidir ki bu rekabet ödüle yaklaşan rakibi her türlü şekilde engellemeye dönerse o zaman da örgüt için istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Yıkıcı kıskançlıkta ise kıskanç kişiye başkasında gördüğü ancak sahip olmadığı herhangi bir şeyden bahsedildiğinde, kıskanç kişi öfkelenmekte ve “Onda var bende yok. O halde onda da olmasın.” şeklinde düşünmektedir. İşte bu düşünce de bireyi kıskanılan kişiye zarar vermeye sevk etmekte kıskançlığın yıkıcı ve olumsuz etkisini ortaya çıkarmaktadır (Tarhan, 2018a). Yapıcı kıskançlık, çalışanlar ve örgüt için faydalı sonuçlara yol açabilirken; yıkıcı kıskançlık, çalışanlar ve örgüt için sorun haline gelebilir. Genel olarak ele alınan yapıcı ve yıkıcı kıskançlık dışında, kıskançlık alan yazında aşağıdaki gibi çok farklı şekilde de ele alınabilmektedir.

Romantik kıskançlık, özne ile sevgi duyulan bir kişi arasına başka bir şahsın girmesi olarak tanımlanmakta (Klein; 1999), kavram olarak ise bireyin önem verdiği bir ilişkiye karşı üçüncü bir kişinin tehdit oluşturmaya ilişkin algısal durum olarak ele alınmaktadır (Curun ve Çapkin, 2014). Kardeş kıskançlığı, yeni kardeşin eve gelmesi ile birlikte ailenin ilgisini kaybeden küçük çocuğun, kardeşine karşı gösterdiği duygudur. Nitekim ilgiyi kaybeden küçük çocuk bu duyguyu da kardeşine yönelttiği öfke veya değişik ortamlarda gösterdiği kardeşiyle ilişkili davranışlarla sergilemektedir (Şipal, Yeğengil ve Toka, 2012). Birey evde, sosyal yaşamında kıskançlık yaşadığı gibi çalıştığı iş yerinde de kıskançlık yaşayabilmektedir. İş yerinde yaşanan kıskançlık ise, çalışan ile iş ortamı ilişkisine yönelik özsaygısını ve bu ilişkiden kazandığı ya da kazanmayı umduğu sonuçları kaybetmesi ile oluşan duygu, düşünce ve davranış kalıbı şeklinde tanımlanabilir. Burada kıskançlığın gerçekleşmesi için kıskançlık hisseden biri, değerli görülen bir hedef, fayda ya da kişinin yanı sıra bir de rakibe ihtiyaç olduğu söylenebilir. Burada rakip olarak görülen kişi, kıskanç çalışanın değer verdiği ilişkiye, zarar verme potansiyeline sahiptir. Çalışan kıskançlığında önemli bir özellik de bireyin rakibini kendisine karşı bir tehdit olarak algılamasıdır (Vecchio, 2000). Örgütlerde kıskançlık; çalışanın bir diğerinin sahip olduğu şeylere sahip olmayı istemesi; diğerlerinde olan ücret, kıdem, mevki gibi maddesel nitelikler ile; çalışanlar ve yöneticiler tarafından değerli ve saygın olma gibi manevi nitelikleri kendininkilerle karşılaştırarak olumsuz bir tavır alma biçiminde kendini gösterebilmektedir (Kıral, 2018). Nitekim örgütlerde kıskançlık yöneticinin dikkatini çekmek isteyen çalışanlar, bölüme yeni alınanlar ile diğerleri ya da bu çalışanları yöneten üstler arasında ortaya çıkabilir (Andiappan ve Dufour, 2018). Kıral (2018) işyerinde kıskançlığın; başkalarını kıskanma ve başkaları tarafından kıskanılma olarak ortaya çıkabileceğini, her ikisinin de aşırıya kaçmasının çalışanlara ve örgüte zarar verebileceğini

ifade etmiştir. Örgütlerin rekabeti sürdürmek için yaptıkları eylemler de bazı durumlarda çalışanlar arasında kıskançlığa yol açabilir. Bu eylemler arasında yer alan örgütün yeniden yapılanma sürecinde düşük performanslı çalışanların işten çıkarılmasında zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Başka zamanlarda adil görünen performans değerlendirme süreçlerinin çalışanlar tarafından adil olmadığı fark edildiğinde, çalışanlar kıskançlık duygusuna kapılmaktadır. İşyerinde çeşitlilik olması durumunda ise çalışanlar, farklı bir özgeçmişe sahip kişileri bu nitelikleri nedeniyle kendilerine bir tehdit olarak görebilmekte, davranış ve hislerinde önyargılı olabilmektedirler. Bireyler böyle durumlarda kişilerin niteliklerinden çok kültürel farklılıkları konusunda hassas olduklarını ifade etmekte, bu durum da rekabete dayalı kıskançlık duygularının daha ileriye taşınmasına neden olmaktadır. Yine çalışanlar arasındaki yaş farkının yarattığı nesil çatışmaları da kıskançlık nedeni olabilmektedir. Genç çalışan ve yöneticiler genellikle yaşlı çalışanları dik kafalı, değiştirilemez ve maliyetli algılamaktadır. Aynı zamanda yaşlı çalışanların gençlere göre daha çok ücret alması da kıskançlık duygusuna neden olabilmektedir (Dogan ve Vecchiho, 2001). Yukarıda görüldüğü gibi kıskançlık nedenleri ve türleri farklı yazarlar tarafından farklı şekilde incelenmekle birlikte, genel olarak kıskançlığın örgütteki nedenleri ve türleri Tablo 1'deki gibi daha kapsayıcı bir biçimde incelenebilir (Miner, 1990).

Tablo 1. Örgütte kıskançlık nedenleri ve türleri

<i>Kıskançlık Nedenleri</i>	<i>Kıskançlık Türleri</i>
Çalışanın ücret artışı, terfi, özel araç gereç, prim vb. işe ilişkin maddi ödül elde etmesi	İşle ilişkili maddi kıskançlık
Çalışanın takdir, özel ilgi, övgü, iltifat gibi maddi ya da parasal olmayan bir ödül elde etmesi	İşle ilişkili manevi kıskançlık
Çalışanın işle ilgisi olmayan bir kaynaktan maddi bir ödül alması (bedava gezi, yemek kazanma gibi)	İşle ilişkili olmayan maddi kıskançlık
Çalışanın işle ilgisi olmayan bir kaynaktan övgü, takdir, iltifat gibi manevi bir ödül alması	İşle ilişkili olmayan manevi kıskançlık
Çalışanın iş yerinde çalışma arkadaşından, romantik ilişki veya arkadaşlık gibi işle ilgili olmayan bir nedenle özel bir ilgi görmesi	İşle ilişkili kişilerarası kıskançlık
Çalışanın iş yerinden olmayan bir arkadaşından, romantik ilişki veya arkadaşlık gibi işle ilgili olmayan bir nedenle özel bir ilgi görmesi	İşle ilişkili olmayan kişilerarası kıskançlık

Kaynak: Miner, F. C. (1990). İşyerinde kıskançlık'tan uyarlanmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi iş yerinde yaşanan kıskançlık, nedenlerine bağlı olarak kendi içinde türlere ayrılmaktadır. Bu kıskançlığa işle ilgili maddi ya da manevi etkenler neden olabildiği gibi iş dışındaki maddi ve manevi etkenlerin de neden olduğu söylenebilir.

Örgütsel olarak destek gören kıskançlık, çalışanın iş performansını olumlu yönde etkileyebilmekte (Tai, Narayanan ve Mc Allister, 2012) motivasyon sağlayıcı bir unsur olarak algılanabilmektedir (Toohey, 2014). Oysa genel olarak kıskançlık çalışma ortamında birçok soruna neden olabilmektedir. Yeni işe alınan çalışanın amir tarafından açıkça övülmesi kıskançlık yaratabilmekte, bunun sonucu olarak çalışanlar daha az çalışarak daha çok bu konuda konuşabilmekte ve haklı gerekçeler varsa konuyu irdeleme yoluna gidebilmektedir. Çalışanlar kendileri için tehdit gördükleri kişi hakkında daha çok bilgi edindikten sonra bu tehdidi, yani kıskanılan kişiyi gözden düşürmek için onu kötülemeye kalkışabilirler. Pek tabidir ki belirli bir noktadan sonra hissedilen bu olumsuz duygular işin kalitesini de olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü ortaya çıkan bu olumsuz duygular gereksiz strese, güvenin sarsılmasına ve işbirliğinin yok olmasına neden olabilir. Şayet bu durum ortaya çıkar ve alınması gereken tedbirler yöneticiler tarafından alınmazsa, çalışanlar planlanmış biçimde daha şiddet içeren, yıkıcı faaliyetler içine girebilirler. Öyle ki çözülmemiş yoğun kıskançlık duygusu, öfke ve hiddetin oluşmasına yol açabilir. Çalışanın yaşadığı bu duruma, gerekli hassasiyet gösterilmezse nihayetinde bu durum çalışanın istifası ile sonuçlanabilir (Dogan ve Vecchio, 2001). Kıskançlık duygusu örgütün iklimini de olumsuz yönde etkileyebilir. Örgütün geneline yayılan kıskançlık duygusu çalışanın örgüte ilişkin algısını olumsuz yönde değiştirerek örgütün çalışan gözündeki değerinin düşmesine yol açabilir. Öyle ki örgüt, gerek örgütün iç paydaşları gerekse örgütün dış paydaşları tarafından çalışmak için tercih edilmeyen bir yer haline gelebilir. Örgütün işe aldığı çalışanlardan örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik beklentileri vardır. Çalışanlar bu beklentileri sergiledikleri performansları ile yerine getirirler. Ancak çalışanlar ortaya çıkan kıskançlık nedeni ile kendilerinden beklenen performansı tam anlamı ile sergilemeyebilir. Böylece örgüt, kıskançlık sergileyen ve bunu performansına olumsuz yönde yansıtan çalışanlar nedeni ile zor duruma düşebilir. Wang ve Sung'a göre örgütte yaşanan kıskançlık çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarında işbirliğine dayalı çalışmalarında düşmeye neden olabilmektedir (2016). Kırıl ve Başaran'a göre örgütte aşırı kıskançlık gibi istenmeyen bir duygunun varlığı çalışanların performansının, iş doyumunun ve örgütsel bağlılığın azalmasına, nihayetinde güvensiz bir örgüt ikliminin oluşmasına neden olabilir (2018). Bununla birlikte genel olarak iş yerinde yaşanan kıskançlık sonucunda ortaya çıkabilecek diğer olumsuz sonuçlar aşağıdaki gibi olabilir (Dogan ve Vecchio, 2001) :

- Kıskanç kişi, meslektaşının çabalarını bilinçli bir biçimde kötüleyerek ya da hatalarını yöneticiye bildirerek bu durumdan kendi adına fayda sağlamaya çalışabilir.
- Kıskanç kişi kışkırdığı kişinin işini aksatacak şekilde çeşitli faaliyetler (bilgi saklama, ihtiyacı olan malzemeyi vermeme, iş yavaşlatma vb.) içerisine girebilir.

Kıskançlığın yukarıda belirtilen örgüt ve birey için tüm olumsuz sonuçları yanında, olumlu sonuçları da olabilir. Nitekim kıskanç kişinin rekabete dayalı performans artırımı eğer iyi yönetilirse örgüt amaçları için kullanılabilir. Kıskanç kişi kendini motive ederek, örgütün belirlediği maddi ve manevi ödülü kışkırdığı kişiden daha önce elde etmek için çabasını artırabilir. Bu çaba örgüt amaçları için kullanılabilir. Kıskançlığa ilişkin hem çalışanlar hem de yöneticiler tarafından öngörülen zararlarının en düşük düzeye çekilmesi için gerekli tedbirlerin alınmasının yanında bu duyguyu olumlu yöne evirerek ondan olabildiğince faydalanılmalıdır. Nitekim kıskançlık, insanın olduğu her yerde kendini her zaman gösterebilen bir duygu olarak varlığını devam ettirebilecektir. O halde kıskançlık duygusunun etkili bir biçimde yönetilmesi gerekmektedir.

Yöneticilere kıskançlığın yönetimine öncelikle örgüte uygun bir kültür ve değerler dizisi oluşturarak başlaması önerilebilir. Kırıl'a göre yöneticiler, adalet ve işbirliğine önem veren güçlü bir örgüt kültürü oluşturarak, ekip çalışmasını teşvik ederek çalışanların daha rahat olmalarını sağlayabilirler (2016b). Böylece yöneticiler adil ve uyumlu bir iş ortamı oluşturabilirler. Yöneticilerin adil, kişiler arası ilişkilerin uyumlu olduğunu algılayan çalışanlar böyle bir örgüt ortamında kıskançlık hissetmeyebilir. Bütün çalışanlarca böyle bir örgüt kültürü ve çalışma ortamının benimsenmesi kıskançlığa ilişkin eylem ve davranışların gerçekleşmesine imkân tanımayabilir. Bununla birlikte kıskançlığın azaltılması için sadece uyumlu bir örgüt kültürü oluşturmak yeterli gelmeyebilir. Bu durumda olası bir kıskançlıkta her iki tarafın da kazanç sağladığı "kazan-kazan" yöntemi uygulanması gerekmektedir. "Karşı taraf kazanırken ben de kazanabilirim." duygusunun oluşması bireylerin iş arkadaşlarına ve örgüte daha az zarar verici eğilimde olmasını sağlamaktadır (Günerergin, 2017).

Yöneticiler, çalışma ortamındaki kıskançlık duygusunu yönetebilmek için kıskançlığı uyandıran yaygın durumlar ve kontrol edilebilir faktörler konusunda hassas olmalıdır. Ayrıca yönetici kıskançlık ortaya çıktığında problemi hafifletmek için özel teknikler kullanabilir. Bu teknikler aşağıdaki gibi olabilir (Dogan ve Vecchio, 2001; Günerergin, 2017; Navarro, Llorens, Olateju ve Insa, 2018; Özçelik, 2018):

Duygusal olgunluğa sahip adayları tercih etme: Bireyin önceki yöneticisi, çalışma arkadaşları ile ilişkileri ve pozisyonuna ilişkin olumsuz tecrübelerinin bulunması, gelecekte olabilecek olumsuz tutumlarının kullanışlı bir göstergesi olabilmektedir. Bu nedenle adaylar işe alınırken duygusal olgunluğa sahip olanları tercih etmek, örgüte uyum sağlayacak adayları seçmek kıskançlığın önlenbilmesine yardımcı olabilir.

Takım çalışması ve katılımcı bir yönetim anlayışı: Çalışma takımları kurmak ve katılımcı bir yönetim anlayışı benimsemek, yönetime rekabetin olumsuz taraflarını idare etmek için güçlü bir araç sunduğu gibi çalışanları işbirliği ile güçlendirerek kaynaştırabilir.

Nesnel ve adil bir performans değerlendirme: Bireyin bireyi değerlendirdiği her ortamda sübjektifliğin olduğu göz önüne alındığında, adil şekilde uygulanacak sistemlerin önemi daha da artabilmektedir. Öznel performans ölçümlerinden ziyade nesnel ölçümlere dayanan bir sistem ortaya konulduğu ve bunun da çalışanlar tarafından benimsendiği bir örgütte kıskançlığın oluşması bir ölçüde engellenebilir.

Açık kapı politikası: Yöneticilerin çalışanlar tarafından ulaşılabilir olması, çalışanlarını yakından tanınması, onların güçlü ve zayıf yönlerini iyi bilmesi, açık ve dürüst bir iletişim benimsemesi de kıskançlık yönetiminde önemli bir unsurdur. Yöneticiler açık kapı politikası belirleyerek çalışanların kıskançlık gibi olumsuz duygularını onlarla kaliteli bir ilişki kurarak yönetebilir ve böylece bu duyguların olumsuz sonuçlarını azaltabilirler.

Rehberlik programı: Yöneticiler tarafından başarılı çalışanlara duyulan kıskançlık hissini kırmak, işbirliği, dayanışma ve dostluğu teşvik etmek için, başarılı çalışanların rehberlik yaptığı bir çalışma programı oluşturulabilir.

Mentorlük yapma: Mentorlük gibi yönetsel uygulamalar kıskançlığın yönetiminde faydalı olabilir. Bir yönetici tarafından kıskanç çalışana duygularının üstesinden gelmesi için destek vermek ve bu duyguyu iyi yönde kullanabilmesini sağlamak, kıskançlık duygusunun yönetimine katkı sağlayabilir.

Kıskançlığa ilişkin ulusal alan yazında daha çok romantik kıskançlık türünün incelendiği, ancak örgütsel düzeyde yaşanan iş yeri kıskançlığını ele alan araştırma sayısının görece çok az olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte geleceğin eğitimcilerini yetiştiren üniversite öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin algılarının ele alındığı derinlemesine bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ortaya konan bu çalışmanın bu açıklığı gidermesi, kıskançlık duygusunun eğitim örgütlerinde de tartışmaya açılması, konuya ilgi duyan araştırmacı ve uygulamacılara yardımcı olması umulmaktadır. Nitekim araştırmanın amacı da öğretim

elemanlarının algılarına göre; kıskançlığın tanımı, kıskanç kişilerin özellikleri, kıskançlık durumları, kıskançlık nedenleri, kıskançlığın sonuçları, yöneticilerin kıskançlığı önlemek için uyguladıkları stratejiler, kıskançlığın önlenmesi için yöneticilere öneriler ve kıskançlığa ilişkin metaforlar şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim elemanları kıskançlığı nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretim elemanlarının kıskanç insanların özelliklerine ilişkin algıları nasıldır?
3. Öğretim elemanlarının kıskançlık durumlarına (kıskanılanların ve kıskanmayanların durumlarına) ilişkin algıları nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının iş yerindeki kıskançlık nedenlerine ilişkin algıları nelerdir?
5. Öğretim elemanları iş yerindeki kıskançlığın sonuçlarını nasıl değerlendirmektedir?
6. Öğretim elemanlarının iş yerindeki kıskançlığı önlemek için yöneticilerin uyguladıkları stratejilere ilişkin algıları nelerdir?
7. Öğretim elemanlarının iş yerindeki kıskançlığın önlenmesine ilişkin yöneticilere sunduğu öneriler nelerdir?
8. Öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin metaforik algıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin algılarını ortaya koymaya yönelik nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, deneyimin temel yapısını ya da cevherini betimlemektir (Merriam, 2013). Olgu bilim araştırma deseni; farkında olunan, araştırmacıya tümüyle yabancı olmayan ancak tam olarak da kavranılmamış olguları araştırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada ele alınan, hemen hemen herkesin farklı zaman ve durumlarda hissettiği ancak tam olarak açıklamakta zorlandığı düşünülen “kıskançlık” olgusudur.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan gönüllü 10 öğretim elemanı

oluşturmaktadır. Söz konusu çalışma grubu; amaçlı örneklem türlerinden, maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada maksimum çeşitlilik kullanılmasında amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme taraf olabilecek kişileri çeşitlilik bakımından en üst düzeyde yansıtmaktır. Ölçüt örnekleme yöntemi ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmadaki maksimum çeşitlilik çalışma grubunun beş ayrı unvandan iki kişi seçilerek oluşturulması ile sağlanmıştır. Çalışma grubundaki ölçüt ise öğretim elemanlarının kurumda en az beş yıl süre ile görev yapmış olmalarıdır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcılara ilişkin bilgiler

<i>Katılımcı</i>	<i>Yaş</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Mesleki Kıdem Yılı</i>	<i>Unvan</i>
Kemal	50	Erkek	26	Profesör
Hatice	41	Kadın	18	Profesör
Nevin	48	Kadın	22	Doçent Dr.
Ayşe	42	Kadın	21	Doçent Dr.
Mehmet	42	Erkek	19	Dr. Öğretim Üyesi
Selin	35	Kadın	10	Dr. Öğretim Üyesi
Ahmet	38	Erkek	14	Araştırma Görevlisi
Tuğba	30	Kadın	6	Araştırma Görevlisi
Hüseyin	47	Erkek	25	Öğretim Görevlisi
Zeynep	37	Kadın	14	Öğretim Görevlisi

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların; mesleki kıdemlerinin, 6-26 yıl; yaşlarının, 30-50 yaş aralığında; kadın (n:6) ve erkek (n:4) cinsiyetlerinin; profesör, doçent doktor, doktor öğretim üyesi ve araştırma görevlisi unvanlarının eşit sayıda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında öncelikle veri toplama amacıyla ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Öncelikle kıskançlık konusuyla ilgili kütüphane araştırması ve internet taraması yapılmış, yabancı ve yerli kaynaklar araştırılarak konunun ana çerçevesi ve kavramsal boyutu oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara dayalı olarak taslak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Öğretim elemanlarının kıskançlığı ilişkin algılarını içeren yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu uzman görüşü almak amacıyla Eğitim Yönetimi alanında üç uzmana ve Türkçe alanında bir uzmana sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonucu görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılarak asıl uygulama için form hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde görüşme ortamı ve zamanına ilişkin bilgiler ile katılımcının kişisel bilgilerine yer verilmiş, ikinci bölümde görüşme sorularına yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Verilerin toplanması süreci; ikinci araştırmacı tarafından, öğretim elemanlarının uygun oldukları farklı zamanlarda kendi odalarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara konuya ilişkin ön bilgi verilmiş, samimi ve objektif olabilmeleri için kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Katılımcılardan gerekli izin alınarak sorulara ilişkin görüşleri ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Nitekim var olan durumu ortaya koymak amacıyla betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, temalar halinde düzenlenebileceği gibi görüşme ya da gözlem sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Burada amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu analizde veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler, açıklanıp yorumlanarak neden sonuç ilişkisi içinde irdelenir ve sonuçlara ulaşılır. İçerik analizinde ise veriler derinlemesine incelenmeyi gerektirir. Bu analiz daha önce belirgin olmayan kodların belirginleşmesine olanak sağlar. İçerik analizinde birbirine benzer olan veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya toplanmakta ve bunlar okuyucunun anlayacağı bir dille yorumlanarak sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Temalar, birçok özgün örneği ya da daha önceden belirlenen veri birimini kapsayan ve birbirleriyle ilişkili kavramsal öğelerdir. Verilerde yinelenen bazı örüntüler bu temalar altında toplanmaktadır (Merriam, 2013). Nitekim bu araştırmada da elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine uygun olarak kimi zaman önceden betimlenen temalara, kimi zaman içerik analizi sonucu ortaya çıkan kodlara ve alt temalara dayalı temalara göre incelenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek anlamlı bölümlere ayrılmış, her bölümün kendi içerisinde kavramsal olarak ne ifade ettiği ortaya çıkarılmıştır. Kavramsal çerçeveye uyumlu veriler, bulgular olarak tanımlanarak yorumlanmıştır. Bulgular aşamasında yalın ve anlaşılır bir dil kullanılmasına dikkat edilerek, gerekli durumlarda direk alıntılara da yer verilmiştir. Katılımcılara Nevin ve Kemal gibi içinde bulundukları kültürü yansıtacak kodlar verilerek gerçek adları çalışmada kullanılmamıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada veriler nitel veri analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Var olanı ortaya koymak için betimsel, daha ayrıntılı bulgulara ulaşmak ve bunları yorumlamak için de

içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde görüşmeler yazılı hale getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu araştırmada geçerliği sağlamak için kodlanan veriler eğitim bilimleri alanında bir uzmana sunularak kontrol kodlaması yapılmıştır. Kontrol kodlaması işleminde aynı veri grupları kodlanarak, görülen farklılıklar tartışıldığında veriler daha güvenilir, açık ve anlaşılır olmaktadır (Miles ve Huberman, 2015). Nitekim bu araştırmada araştırmacıların ve bir alan uzmanının oluşturduğu; kodlar, alt temalar ve temalar ortaya çıkarılmış, karşılaştırılmış ve görüş ayrılığına rastlanılmamıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini artırmak için katılımcılara görüşme sırasında ve yazıya döktükten sonra doğrulama yaptırılmış, araştırmanın içeriğinde katılımcıların direk alıntılarına yer verilmiştir (Creswell, 2016; Merriam, 2013). Son olarak yapılan düzenlemelerin ve sürecin olduğu gibi aktarımı ve takibi ile de araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formunun görünüş ve kapsam geçerliği, formun oluşturulması aşamasında görüşüne başvuru alan uzmanlarına dayandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin algıları çerçevesinde ortaya çıkarılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları alt problemlerin sırasına uygun olarak oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan bulgular, tablolar şeklinde özetlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda ortaya çıkan kodların, alt temaların ve temaların açıklanmasında ve yorumlanmasında katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilerek elde edilen bulgular desteklenmiştir.

Öğretim Elemanlarının Algılarına Göre Kıskançlığı Tanımlamasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda konuyla ilgili olarak öğretim elemanlarına; “Size göre kıskançlık nedir? Kıskançlığı nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilerek alınan cevaplar doğrultusunda öğretim elemanlarının kıskançlığı tanımlaması teması oluşturulmuştur. Tablo 3’te öğretim elemanlarının algılarına göre kıskançlığı nasıl tanımladıklarına ilişkin elde edilen bulgular özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretim elemanlarının algılarına göre kıskançlığı tanımlaması

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Öğretim Elemanlarının Kıskançlığı Tanımlaması	Yapıcı Tanımlama	Doğal duygu	3
		Motive edici güç	1
	Toplam		4
	Yıkıcı Tanımlama	Başkasındaki olumlu özellik ya da durumları çekememek	7
		Patolojik bir durum	4
	Toplam		11

Tablo 3 incelendiğinde öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin yaptıkları tanımlamaların iki alt temada ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar, yapıcı tanımlama ve yıkıcı tanımlama alt temalarıdır. Öğretim elemanlarından kıskançlığın tanımına ilişkin alınan 15 görüş doğrultusunda, dört farklı kod elde edilmiştir. Yapıcı tanımlama alt temasında dört, yıkıcı tanımlama alt temasında 11 görüş tespit edilmiştir. Yapıcı tanımlama alt teması kapsamında en fazla tekrar edilen, doğal duygu; yıkıcı tanımlama alt temasında ise, en fazla tekrar edilen başkasındaki olumlu özellik ya da durumu çekememek kodları olmuştur. Genel olarak öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin algıları yıkıcı tanımlama alt temasında toplanmıştır.

Kıskançlığın yapıcı tanımlamalarına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

- “Kıskançlığı, duyuşsal bir olgu olarak, mizacın bir özelliği olarak tanımlamakta fayda var...” Kemal.
- “İş ortamındaki kıskançlığı kişinin kendini harekete geçirecek, aslında rekabeti sağlayacak bir itici güç olarak tanımlayabilirim.” Nevin.

Kıskançlığın yıkıcı tanımlamalarına ilişkin katılımcı ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

- “Birinin başarılarını çekememek kısaca diye düşünüyorum, yani yaptığı şeyleri, katkıları çekememek.” Hatice.
- “Kıskançlık en temel açıklamayla bence kişinin sahip olduklarını kaybetme korkusudur.” Ahmet.

Öğretim Elemanlarının Algılarına Göre Kıskanç İnsanların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada bu konuya ilişkin öğretim elemanlarına, “Sizce kurumunuzda kıskançlık yapan kişiler var mı? Bu kişilerin sizce ne gibi özellikleri bulunmaktadır?” soruları sorulmuştur. Alınan cevaplar yönünde öğretim elemanlarının algılarına göre kıskanç insanların özellikleri teması oluşturulmuştur. Katılımcıların tamamı iş yerinde kıskançlığın var olduğunu ve yaşandığını ifade etmiştir. Tablo 4’de öğretim elemanlarının algılarına göre kıskanç insanların özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular özetlenmiştir.

Tablo 4. Öğretim elemanlarının algılarına göre kıskanç insanların özellikleri

<i>Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
<i>Kıskanç insanların özellikleri</i>	<i>Örgütsel özellikleri</i>	İş doyumu düşük	3
		Aşırı rekabetçi	2
		Kıdemli	2
		Hırslı	2
		Dedikoducu	2
		Güç odaklı	1
		Toplam	12
	<i>Kişisel özellikleri</i>	Benlik saygısı düşük	2
		Açgözlü	1
		Adaletsiz	1
		Karamsar	1
		Olgun olmayan	1
		Bencil	1
		Kompleksli	1
		Empati yoksunu	1
		Toplam	9

Tablo 4’te görüldüğü gibi kıskanç insanların özellikleri teması; örgütsel ve kişisel özellikler olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Öğretim elemanlarından kıskanç insanların özelliklerine ilişkin alınan 21 görüş doğrultusunda, 14 farklı kod elde edilmiştir. Kıskanç insanların örgütsel özelliklerine ilişkin 12, kişisel özelliklerine ilişkin dokuz görüş tespit edilmiştir. Kıskanç insanların, örgütsel özelliklerine ilişkin en fazla tekrar edilen, iş doyumu; kişisel özelliklerine ilişkin ise benlik saygısı düşük kodları olmuştur.

Kıskanç insanların örgütsel özelliklerine ilişkin katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

- “Kıskanç kişinin yaşam doyumu, iş doyumu bir yerde eksik olabilir.” Tuğba.

- “Bir tanesi doktorasını bitiriyor o sırada diğeri de bitirmiş oluyor, e kadro birisine çıkıyor, öbürüne çıkmıyor. Bir bakıyorsun rekabetten dolayı kişisel ilişkiler bozulmuş, temelinde kıskançlık var yani.” Ahmet.

Kıskanç insanların kişisel özelliklerine ilişkin katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

- “Benlik saygısında sorgulama yapmak lazım.” Ayşe.
- “Kıskanç olanların en önemli özelliklerinden bir tanesi de az önce de bahsettiğim gibi her şeyin kendilerinde toplanmasını istiyorlar.” Kemal.

Öğretim Elemanlarının Algılarına Göre Kıskançlığa İlişkin Duruma Ait Bulgular

Bu konuya ilişkin öğretim elemanlarına, “Siz birilerini kıskandığınızı düşünüyor musunuz?” , “Evetse, neler düşünüyor ya da hissediyorsunuz?” , “Hayırsa, bunu neye bağlıyorsunuz” soruları yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretim elemanlarının algılarına göre kıskançlığa ilişkin durum teması oluşturulmuştur. Katılımcıların dördü birilerini kıskandığını, altısı ise kıskanmadığını ifade etmiştir. Bu tema da kendi içinde kıskanılanların durumu ve kıskanmayanların durumu olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Öğretim elemanlarının algılarına göre kıskançlık durumuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’ de özetlenmiştir.

Tablo 5. Öğretim elemanlarının algılarına göre kıskançlığa ilişkin durum

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Kıskançlığa ilişkin durum	Kıskanılanların durumu	Sahip olduğu yeri/başarayı ve takdiri hak etmeyen	2
		Yüksek akademik başarısı olan	1
		İyi yaşam tarzı olan	1
		Toplam	4
	Kıskanmayanların durumu	Başkasının başarısından motive olan	2
		Başkasının başarısını takdir edebilen	1
		Özgüveni olan	1
		İşine odaklanan	1
		Esnek bakış açısı olan	1
		Toplam	6

Tablo 5’de görüldüğü gibi kıskançlığa ilişkin durum teması; kıskanılanların ve kıskanmayanların durumu şeklinde iki alt temada incelenmiştir. Kıskançlığa ilişkin durum temasında toplam 10 görüş, sekiz farklı kod elde edilmiştir. Kıskanılanların durumu alt temasında; dört görüş elde edilmiştir. Bu alt temada en çok tekrar eden kodun “sahip oldukları

yeri/başarıyı/takdiri hak etmeyenler” olduğu tespit edilmiştir. Kıskanmayanların durumu alt temasında ise altı görüş elde edilmiştir. Bu alt temada en çok tekrar eden kodun “başkasının başarısından motive olan” olduğu bulunmuştur

Kıskanılanların durumuna ilişkin katılımcı ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

- *“Tabii kıskandığımı düşünüyorum layık olmayan insanların belli bir yerlere gelmesini...” Kemal.*
- *“Akademik anlamda birbirimizi kıskanıyoruz. Ben bir X projesi yürüttüm, arkadaşlar ‘Ya keşke içinde biz de olsaydık, kıskandık’ dediler. Bunlar birbirimizi olumsuz etkileyen duygular ya da davranışlar değil, ‘keşke ben yapsaydım, nasıl yaptı?’ falan diyoruz yani.” Ayşe.*

Kıskanmayanların durumuna ilişkin katılımcı ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

- *“Öyle bir başarıyı elde etmek isterim, örneğin, proje yapmış ben de öyle bir proje yapmak isterim diye düşündüm, bu beni kamçıladi ve ben de çalışmaya başladım. Onların önünü kesmek, onlara engel olmak şeklinde değil, onların başarısı benim çalışmama da vesile oldu, bu şekilde.” Hatice.*
- *“Çalışan herkes bunun sonucunu mutlaka alsın, benim felsefem bu, sonucunu aldıkça da çalışıyorsa ve karşılığını da alıyorsa bize de daha çok çalışmak düşer.” Mehmet.*

Öğretim Elemanlarının Algılarına Göre Kıskançlık Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarına iş yerinde gerçekleşen kıskançlığın nedenlerini belirlemek amacıyla “Kurumunuzda yaşanan kıskançlığın hangi nedenlerle yapıldığını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. İş yerindeki kıskançlık nedenlerine ilişkin elde edilen veriler Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. Öğretim elemanlarının algılarına göre kıskançlık nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Kıskançlık nedenleri	Maddi nedenlerle yapılan kıskançlık	Akademik kariyer	5
		Makam alma (Dekan, Dekan Yrd. Bölüm Başk. vb.)	4
		Makamdan kaynaklı ek maddi kazançlar	1
		Kıdem	1
		Toplam	11
	Manevi nedenlerle yapılan kıskançlık	Popüler olma	2
		Özel ilgi	2
		Takdir	1
		Açgözlülük	1
		Toplam	6

Tablo 6’da görüldüğü gibi bu tema altında maddi ve manevi nedenlerle yapılan kıskançlık olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Maddi ve manevi nedenlerle yapılan kıskançlık alt temalarında 17 görüş doğrultusunda, dörder kod tespit edilmiştir. Maddi nedenlerle yapılan kıskançlığa ilişkin 11, manevi nedenlerle yapılan kıskançlığa ilişkin altı görüş elde edilmiştir. Maddi nedenle yapılan kıskançlığa ilişkin en fazla tekrar eden kodun “akademik kariyer”, manevi nedenle yapılan kıskançlıkta en fazla tekrar eden kodların ise “popüler olma ve özel ilgi” olduğu bulunmuştur.

Maddi nedenlerle yapılan kıskançlığa ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıdadır.

- “Kişinin yükseldiği dereceler, akademik ilerlemesi onların hepsi bir kıskançlık nedeni olabilir bizim kurumumuz için.” Mehmet.
- “Bir kere yaş önemli bir etken, yaşı büyük olan kişiler yaşı küçük olanların daha ileri gitmesini çok fazla istemiyor. Her zaman yaşı büyük olanın, kıdemin daha önde olması gerektiğini, önemli olduğunu düşünüyorlar, o yüzden kıdemi daha küçük olan bir kişinin daha önemli bir pozisyonda olmasını çekemiyorlar.” Hatice.

Manevi nedenlerle yapılan kıskançlığa ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıdadır.

- “Görünürlük, herkesçe tanınma, popüler olma isteği. Başka birinin tanınmasını popüler olmasını çekemiyor. O tanınsın, o bilinsin, öncelikli olarak o tercih edilsin istiyor.” Hatice.

- “Birçok şeye sahip olma isteği ya da erişilmez durumlara sahip olma isteği, iş yerinde kıskançlığın temeli budur.” Hüseyin.

Öğretim Elemanlarının Algılarına Göre İş Yerinde Yaşanan Kıskançlığın Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Kıskançlığın sonuçlarını ortaya çıkarmak amacı ile “Öğretim elemanlarına iş yerinde yaşanan kıskançlığın sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo 7’de özetlenmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretim elemanlarının iş yerinde yaşanan kıskançlığın sonuçları teması oluşturulmuştur.

Tablo 7. Öğretim elemanlarının algılarına göre iş yerinde yaşanan kıskançlığın sonuçları

<i>Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
<i>Kıskançlığın sonuçları</i>	<i>Yararlı sonucu</i>	Motivasyonda artış	5
	<i>Toplam</i>		5
	<i>Zararlı sonuçları</i>	İlişkilere zarar verme	8
		Örgüte zarar verme	4
		İş/yaşam doyumsuzluğu	3
		İtibarsızlaştırma	2
		Psikolojik rahatsızlık	2
		Tükenmişlik	1
		Dedikodu	1
		Motivasyonda düşüş	1
		Fiziksel rahatsızlık	1
	<i>Toplam</i>		23

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının algılarına göre iş yerinde yaşanan kıskançlığın sonuçları teması; yararlı ve zararlı sonuçları olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. İş yerinde yaşanan kıskançlığın sonuçlarına ilişkin, 28 görüş doğrultusunda 10 farklı kod elde edilmiştir. Kıskançlığın yararlı sonuçlarına ilişkin beş görüş, zararlı sonuçlarına ilişkin 23 görüş elde edilmiştir. Yararlı sonucu alt teması altında “motivasyonda artış” şeklinde bir, zararlı alt teması altında ise dokuz farklı kod ortaya çıkmıştır. Kıskançlığın zararlı sonuçları alt temasında en fazla tekrar eden kodun “ilişkilere zarar verme” olduğu bulunmuştur.

Yararlı sonucuna ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

- “Kıskançlığın yararlı yönleri olabilir, mesela hiç düşünmeyenler doçentliğe başvurdu, hiç düşünmeyenler ‘Yabancı dili geçmem lazım, başkaları geçti’ diye

düşündü. Dolayısıyla bu tür yararları da oluyor, insanları motive edici bir hale de dönüşebiliyor.” Kemal.

- *“Kıskançlığın aslında faydası da var, insanları biraz daha başarı için güdüleyebilir, bazen...” Ahmet.*

Zararlı sonuçlarına ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

- *“Kıskançlığın kötü tarafı insanların ikili ilişkilerini bozuyor, ona bakış açısını değiştiriyor.” Ahmet.*
- *“Kişi sık sık somatik bazı yakınmalardan bahsedebilir. Kurumuna gelmemek adına sık raporlar, izinler almaya başlayabilir ki artık bu hem iş yerindeki dengenin bozulduğunun bir göstergesi, hem de kişinin sağlığına olumsuz bir etkidir.” Nevin.*

Öğretim Elemanlarının Algılarına Göre İşyerindeki Kıskançlığı Önlemek için Yöneticilerin Uyguladıkları Stratejilere Ait Bulgular

İş yerinde yöneticilerin uyguladıkları stratejileri ortaya çıkarmak için öğretim elemanlarına “Yöneticilerin iş yerindeki kıskançlıktan haberleri var mı? Varsa, yöneticiler bu konuda ne gibi stratejiler uyguluyorlar?” soruları sorulmuştur. Öğretim elemanlarının üçü yöneticilerin kıskançlıktan haberdar olmadığı, yedisi ise haberdar olduğuna dair görüş bildirmiştir. Elde edilen veriler sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. Öğretim elemanlarının algılarına göre işyerindeki kıskançlığı önlemek için yöneticilerin uyguladıkları stratejiler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Kıskançlık stratejisi	Olumlu strateji	İletişim kurma	1
	Olumsuz strateji	Görmezden gelme	6

Tablo 8 incelendiğinde yöneticilerin uyguladıkları kıskançlık stratejileri temasının, olumlu ve olumsuz stratejiler alt temalarından oluştuğu görülmektedir. İş yerinde kıskançlığın önlenmesine ilişkin, 7 görüş doğrultusunda iki farklı kod elde edilmiştir. Olumlu strateji alt teması altında iletişim kurma, olumsuz strateji alt temasında ise görmezden gelme şeklinde birer kod tespit edilmiştir.

Yöneticilerin uyguladıkları olumlu stratejiye ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır.

- “Onlarla konuşarak, iletişimle müdahalede bulunuyorlar diye düşünüyorum.” Zeynep.

Yöneticilerin uyguladıkları olumsuz stratejilere ilişkin katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır.

- “Haberleri var ama hiçbir müdahalede bulunmuyorlar. Bu en basitinden bir mobbingtir, ya da kişinin itibarını azaltmaktır, zarar vermektir. Kişi çoğu zaman bunun farkında da olmuyor, çünkü bu arkanızdan yapıldığı için, duymayabiliyorsunuz, bilmeyebiliyorsunuz ama yöneticiler hiç bir şey de yapmıyorlar. Genelde neyi seçiyorlar? Olayın dışında kalmayı, görmezden gelmeyi, yok saymayı çünkü kimseyle kötü olmak istemiyorlar.” Ayşe.

Öğretim Elemanlarının Algılarına Göre İşyerindeki Kıskançlığın Önlenmesi İçin Önerilere İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının iş yerindeki kıskançlığın önlenmesine yönelik yöneticilere önerebilecekleri durumları ortaya çıkarmak için “İş yerindeki kıskançlığın önlenmesine ilişkin yöneticilere neler önerirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların ikisi işyerindeki kıskançlığın önlenmesine ilişkin herhangi bir öneri vermemiş ancak sekiz katılımcı öneride bulunmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9. Öğretim elemanlarının algılarına göre işyerindeki kıskançlığın önlenmesine ilişkin öneriler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Kıskançlığın önlenmesi için öneriler	Bireye yönelik	Yönetici davranışı (tarafsız, adaletli vb.)	3
		Yüzleşme	2
	Toplam		5
	Gruba yönelik	Kaynaştırıcı etkinlikler (sosyal, kültürel vb.)	2
		Takım çalışması	1
	Toplam		3

Tablo 9’da kıskançlığın önlenmesi için öneriler temasının; bireye ve gruba yönelik olmak üzere iki alt temada incelendiği görülmektedir. İş yerinde kıskançlığın önlenmesine ilişkin, toplam 8 görüş doğrultusunda ikişer kod elde edilmiştir. Bireye yönelik öneriler alt temasında en fazla tekrar eden kodun “yönetici davranışı”, gruba yönelik öneriler alt temasında ise “kaynaştırıcı etkinlikler” olduğu tespit edilmiştir.

Bireye yönelik önerilere ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

- “Yöneticiler belki akademik görevlerin dağılımında daha adaletli olabilirler, kurum yönetimine dâhil etme adına tüm görevleri eşit bir şekilde paylaştırabilirler.” Mehmet.
- “Şu yapılabilir akademik kadro hakkındaki kıskançlıkta mesela, idareci olsam ben bu iki arkadaşını alırım karşıma, konuşurum. İletişimle karşılıklı çözerim.” Ahmet.

Gruba yönelik önerilere ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

- “Ne yapmak lazım, kurum içindeki hassasiyetleri, dengeleri göz önünde bulundurarak sosyal kültürel etkinlikler, birliktelik sağlayan toplantılar, bilimsel etkinlikler kıskançlığa neden olan duyguları elimine edebilecektir.” Kemal.
- “Kolektif pek çok iş yapılmalı. İnsan insanı iş başında tanıyor ya, ortak bir yola çıkacaksın, o meseleye birlikte emek sarf edeceksin ki insan biraz kendindeki o törpülenecek yanları görme fırsatı bulsun.” Tuğba.

Öğretim Elemanlarının Kıskançlığa İlişkin Metaforik Algılarına Ait Bulgular

Bu bölümde öğretim elemanlarına “Sizden kıskançlığı bir nesne, varlık ya da başka bir şeye benzetmenizi istesem kıskançlığı neye benzetirdiniz? Neden?” sorusu yöneltilmiş ve öğretim elemanlarının kıskançlık metaforları teması oluşturulmuştur. Öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin metaforik algıları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin metaforik algıları

Tema	Alt Temalar	Kodlar/Metafor	Frekans
Kıskançlık metaforları	Rahatsız edici canlı bir varlık	Yılan	3
		Kedi	2
		Kemirgen	1
		Kaplan	1
	Toplam		7
	Rahatsız edici psikolojik bir durum	Ego şişkinliği	1
		Üzüntü	1
		Toplam	2
	Rahatsız edici bir nesne	Keskin sirke	1
		Siyah renk	1
	Toplam		2

Tablo 10’da görüldüğü gibi kıskançlık metaforları; canlı bir varlık, psikolojik durum ve nesne olmak üzere rahatsız edici üç alt tema altında incelenmiş ve toplam 11 görüş ve 8 farklı metafor elde edilmiştir. Rahatsız edici canlı bir varlık alt temasında; yılan, kedi, kemirgen ve kaplan; rahatsız edici psikolojik bir durum alt teması altında ego şişkinliği ve

üzüntü; rahatsız edici bir nesne alt temasında da keskin sirke ve siyah renk metaforları ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları en fazla yılan metaforunu kullanmışlardır.

Rahatsız edici canlı bir varlığa ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıdadır.

- “Nedenini bilmiyorum ama bir anda kedi geldi aklıma ama böyle tırmalayan kedi, yılan da olabilir.” Hatice.
- “Yiyip bitiren bir kemirgene benzetiyorum. İçten içe böyle tüketen, yok edici ve çok yavaş yavaş tükettiği için farkında olmadan tükenmeye götüren bir varlık, bir kemirgen olarak tanımlıyorum” Nevin.

Rahatsız edici psikolojik bir duruma ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıdadır.

- “Kıskançlığı bu duygunun içerisinde yatan sebepten dolayı ego şişkinliğine benzetirim” Hüseyin.
- “Üzüntü geliyor aklıma, herkes çalışsın sonucunu da alsın, bunun üstüne açıklanacak çok bir şey yok” Mehmet.

Rahatsız edici bir nesneye ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıdadır.

- “Kıskançlık dozundaysa tamam, ama abartırsan küpünü bile çatlatırsın. Yani dozunda olacak yoksa insan sinir hastası oluyor. Dolayısıyla keskin sirkeye benzetirim kıskançlığı.” Tuğba.
- “Kıskançlık bir renk olabilir. Bir renge benzetebiliriz, burada benim size olan bakış açım önemlidir. Mesela sizin başarılı olduğunuzu görünce ben-kıskançlık anlamında değil-sizi beyaz bir renk olarak görürüm. Ama hoşlanmadığım, bir de kıskançlık duyduğum bir kişi olursa onu siyah bir renk olarak görürüm.” Ahmet.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine uygun olarak tartışılmıştır.

Öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin yaptıkları tanımların yapıcı ve yıkıcı olmak üzere iki alt tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Kıskançlık, yapıcı alt temada doğal bir duygu ve bireyi motive edici bir unsur; yıkıcı alt temada ise başkasındaki olumlu özellik ya da durumları çekememezlik ve patolojik bir durum olarak bulunmuştur. Öğretim elemanları kıskançlığı doğal, hatta bireyi motive eden bir duygu olarak ifade etse de genel olarak

kıskançlığın yıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni, iş yerinde kıskançlık sonucu yaşanan durumlardan (ikili ilişkilerinin bozulması, dedikodu, itibar kaybı) etkilenmeleri, stres ve üzüntü hissetmeleri olabilir. Alan yazın incelendiğinde kıskançlığın yapıcı ve yıkıcı bir duygu olarak iki yönlü ele alındığı, bu bulguları destekleyen çalışmalara (Tarhan, 2018a; Toohey, 2014 vb) rastlanmaktadır. Tarhan (2018a) kıskançlığı yapıcı ve yıkıcı şeklinde ikiye ayırmıştır. Yapıcı kıskançlıkta bireyin başkasındaki iyi veya güzel niteliği fark edip, bu yönde güdülenerek, gücünü buna ulaşmak için kullandığını ve dolayısıyla kıskançlıktan olumlu etkilendiğini belirtmiştir. Yıkıcı kıskançlığın ise kişide öfkeye neden olduğu ve bireyi kıskandığı kişiye zarar verecek yönde davranmaya ittiğini ifade etmiştir. Toohey (2014) iş yerindeki kıskançlığın yıkıcı olduğu gibi yapıcı yönlerinin de bulunduğunu ifade etmektedir. İş yerinde rekabet varsa ve bu durum gerek yöneticiler gerekse çalışanlar tarafından iyi karşılanıyorsa, kıskançlığın olumlu bir durum olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedir. Kıskançlık duygusunun, kişinin iş arkadaşları ile kendisini kıyaslayıp değerlendirmesini, performansını iyileştirmesini, hedeflerini büyütmesini sağlayarak onu motive edebileceğini ancak bunun aşırıya kaçmasının yıpratıcı olacağını ifade etmiştir.

Araştırmada kıskanç kişilerin özelliklerinin; kişisel ve örgütsel özellikler olmak üzere iki alt temada toplandığı tespit edilmiştir. Örgütsel özellikler alt temasında “iş doyumu düşük, aşırı rekabetçi, kıdemli, hırslı, dedikoducu, güç odaklı” gibi özelliklerin; kişisel özellikler alt temasında ise, “benlik saygısı düşük, açgözlü, adaletsiz, karamsar, olgun olmayan, bencil, kompleksli, empati yoksunu” gibi özelliklerin olduğu bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında öğretim elemanlarının kıskanç insanları olumsuz özelliklerle niteledikleri söylenebilir. Bu özellikler içinde en fazla tekrar edilen özelliğin “iş doyumu düşük” olması, öğretim elemanlarının akademik kariyer beklentilerinin örgütün kısıtlı imkânlarından dolayı tam anlamı ile karşılanamamasının getirdiği bir durum olabilir. Öğretim elemanlarının kıskanç insanların özelliklerini genel olarak olumsuz özelliklerle nitelendirmelerinin nedeni ise kıskançlığın hem birey, hem çevresi, hem de örgüt için yıkıcı etkilerinin olması olabilir. Cemaloğlu (2007) örgütlerde, kıskançlığın psikolojik şiddete başvuran kişilerin özellikleri arasında olduğunu belirtmiştir. Kırıl ve Başaran’a (2018) göre kıskançlık gibi olumsuz bir duygu durumuna sahip olan çalışanlar istediklerini elde etmek için diğer çalışanları tehdit unsuru olarak görüp istenmeyen davranışlar gösterebilmektedir. Yaman’a (2008) göre kıskanç kişiler etik dışı davranışlar sergilemekte, baskı ve psikolojik şiddet davranışlarının ana merkezinde yer almakta, bu kişiler diğerinin yükselmesini engelleme isteği içinde bulunmaktadırlar. Özdemir (2018) kıskanç kişilerin özelliklerini, aynı unvana sahip olmaktan

dolayı yarış ve rekabet içinde bulunmaları, karşı taraftan önce terfi etme istekleri, özgüven eksikliği yaşamaları ve kendilerini yetersiz hissetmeleri, ortak hedeflerin bulunması şeklinde açıklamıştır. Curun ve Çapkın (2014) bireyin kendine verdiği değerin duyduğu kıskançlıkta belirleyici etken olduğunu, bu sebeple benlik saygısının kıskançlığı açıklayabilen bir değişken olarak ele alındığını ifade etmiştir. Bu nedenle kıskanç insanların davranış özelliklerinin bilinmesi, yönetici tarafından kıskançlığın ortaya çıkışının farkına varılması ve önleyici tedbir alınması oldukça önemlidir.

Araştırmada kıskançlığa ilişkin durum; kıskanılanların ve kıskanmayanların durumu olarak iki alt temada toplanmıştır. Kıskanılanların durumu alt temasında, “sahip olduğu yeri/başarıyı ve takdiri hak etmeyen, yüksek akademik başarısı olan ve iyi yaşam tarzına sahip”; kıskanmayanların durumu alt temasında ise “başkasının başarısından motive olan, başkasının başarısını takdir edebilen, özgüveni olan, işine odaklanan ve esnek bakış açısına sahip” olanlar şeklinde bulunmuştur. Öğretim elemanları genel olarak “sahip olduğu yeri/başarıyı ve takdiri hak etmeyen” kişilerin örgütte daha çok kıskanıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretim elemanlarının örgüt içindeki adalet (işlemsel, dağıtımsal, etkileşimsel vb.) algısından kaynaklanabilir. Öğretim elemanları örgütte maddi kaynakların (makam, kadro, terfi vb) veya manevi unsurların (takdir edilme, ilgi görme vb) adaletsiz bir biçimde kişilere verildiğini düşünmüş olabilir. Pek tabidir ki bu durum örgütte iş doyumsuzluğuna da yol açabilir, bu algının düzeltilmesi yöneticilerin sorumlulukları arasındadır. Nitekim genel olarak örgütsel adalet algılarının yüksek olduğu yerde iş doyumu yüksek (Kılıç, 2013), tükenmişlik düşük (Kıral ve Erakın, 2016) düzeyde ya da bunun tam tersi durumlar da söz konusu olabilir. Bu olumsuz durum da bireysel ve örgütsel düzeyde olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bununla birlikte başkasını kıskanmayan kişilerin, kıskançlık hissetmek yerine başkasının başarısını kendine örnek aldığı, takdir edebildiği, işine odaklanarak kendini bu yönde güdülediği ve daha esnek bir bakışa sahip olduğu söylenebilir. İşine güdülenmiş kişiler meslektaşlarıyla işbirliği ve paylaşım içerisinde hareket ederek (Çiftçi, 2017), onların iyi davranışlarını kendilerine örnek alabilirler. Başkalarının başarılarını kıskanmak yerine kendilerini güdüleyerek o başarıya ulaşmak için öğrenme odaklı, uyumlu ve işbirlikçi bir yaklaşım sergileyebilecekleri söylenebilir.

Araştırmada iş yerinde yaşanan kıskançlığın; maddi ve manevi nedenlerle yapıldığı tespit edilmiştir. Maddi nedenlerle yapılan kıskançlık alt temasında, “kıdem, makam alma (dekan, dekan yrd., bölüm başk. vb.), makamdan kaynaklı ek maddi kazançlar ve akademik kariyer”, manevi nedenlerle yapılan kıskançlık alt temasında ise “popüler olma, özel ilgi,

takdir ve açgözlülük” olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarına göre iş yerinde yaşanan maddi kıskançlık en fazla akademik kariyer ve makam alma nedeni ile manevi kıskançlık ise popüler olma ve özel ilgi nedeniyle yapılmaktadır. Nitekim akademik camiada başarının ölçütü genel olarak yayın sayısı, alınan atıflar, kısa sürede yükselme, takdir edilme vb. gibi niteliklere dayandırılmaktadır. Öğretim elemanları kısa sürede bir yerlere gelen kişileri bunu başarıları ile değil tanıdıkları vasıtası ile elde ettiklerini düşünmüş olabilir. Yine öğretim elemanları bu kişilerin eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler ya da diğer öğretim elemanları tarafından sevilmesini, özel ilgi görmesini başka şeylere (öğrencinin derste istediğini yapma, sınav yapmadan istediği notu verme, ders dışı sosyal ilişkiler, öğretim elemanları ile ortak yayın yapma vb.) dayandırmış olabilir. Bu çalışmadaki sonuçları destekler biçimde Özdemir (2018) de araştırmasında kişilerin “akademik başarı, yükselme, yayınlar, makam” gibi maddi nitelikli; “bireysel özellikler, özel hayat, maddi durum, popülerlik, görünür ve medyatik olma, sosyal medyada çok sevilme, sosyal statü ve sosyal hayat” gibi manevi nitelikli nedenlerle kıskanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

İş yerinde kıskançlığın yararlı ve zararlı olmak üzere iki sonucu olduğu tespit edilmiştir. Kıskançlığın yararlı sonucu alt temasında, “motivasyonda artış”; zararlı sonuçları alt temasında ise “ilişkilere zarar verme, örgüte zarar verme, iş/yaşam doyumsuzluğu, itibarsızlaştırma, psikolojik rahatsızlık, tükenmişlik, dedikodu, motivasyonda düşüş, fiziksel rahatsızlık” olduğu bulunmuştur. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğretim elemanları kıskançlığı bireyi motive etmesi dışında yararlı olarak görmemektedir. Kıskançlığın bireye ve örgüte yarardan çok zarar veren bir durum olduğu söylenebilir. Öğretim elemanları akademik ortamda kıskançlığı rekabete dayalı bir motivasyon aracı olarak yararlı bulmuş olabilirler. Bunun yanında ortaya çıkan dedikodu nedeni ile iş yeri iklimi bozulmuş, öğretim elemanlarının iş doyumları düşmüş ve tükenmişlik yaşanmış olabilir. Kıral ve Başaran çalışma ortamında aşırı kıskançlık olan okullarda çalışanların birbirine güvenin azaldığını, kıskançlıkla güven arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır (2018). Araştırma sonuçlarını destekler biçimde alan yazında kıskançlığın genel olarak olumsuz sonuçlarına (Dogan ve Vecchio, 2001; Özdemir, 2018; Tai vd., 2012) yer verilse de araştırmalar kıskançlığın olumlu (Tai vd., 2012) Tohey, 2014) sonuçlarından da söz etmektedir. Tohey (2014) kıskançlık duygusunun, kişinin iş arkadaşını gözlemlemesine, değerlendirmesine, performansını iyileştirmesine, hedeflerini büyütmesine yol açarak kişiyi motive eden bir unsur olarak algılandığını belirtmektedir. Tai vd. (2012) kıskançlığın birçok alanda olumsuz olarak kendini göstermesine rağmen kıskançlığın bireysel ve örgütsel faydalar

için olumlu şekilde kullanılabileceğine inandıklarını ifade etmektedir. Dogan ve Vecchio (2001) bu araştırmaya benzer şekilde çalışmalarında, kıskançlığın yüksek oranda stres, dedikodu, verimsizlik, şiddet, tuzak kurma ve işten ayrılma gibi olumsuz yönde ve ağır sonuçlarının olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Özdemir (2018) araştırmasında kıskançlığın örgüte ilişkin sonuçlarını, örgüt içi huzursuzluk, örgüt iklimine zarar verme, kurum yüceliğini engelleme, kalite ve verimin düşmesi, kurumdan ayrılma ve öğrenciye yansması şeklinde ifade etmiştir. Görüldüğü gibi kıskançlığın motive edici olumlu bir yönünün olduğu kabul edilse de, kıskançlığın daha çok ilişkilere ve örgüte zarar veren, iş/yaşam doyumsuzluğu yaratan bir olgu olduğu söylenebilir. Birey hissettiği kıskançlığı, kendisi için motivasyon unsuru olarak görüp olumlu tarafa çevirmezse; kıskançlık, geçen süreç içerisinde hem bireye hem örgüte zarar vermeye başlayabilir. Nitekim bireysel düzeyde yol açtığı zararın örgüt içi ilişkilere yansması, bu durumun da örgütün verimliliğine ve etkililiğine zarar vermesi söz konusu olabilir.

İşyerinde kıskançlığı önlemek için yöneticilerin uyguladıkları stratejiler temasında, olumlu ve olumsuz stratejiler olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Olumlu strateji, “iletişim kurma” olumsuz strateji ise “görmezden gelme” olarak tespit edilmiştir. Araştırmada görece çok az öğretim elemanı yöneticilerin kıskançlığı önlemek için iletişim kurduğunu, büyük çoğunluğu ise yöneticilerin kıskançlığı görmezden geldiğini ifade etmişlerdir. Bu durum yöneticilerin iş yerindeki kıskançlıktan haberdar olduğunu ancak bu durumu görmezden gelerek pasif bir biçimde yönetmeye çalıştıkları ya da kıskançlığı yönetmek adına herhangi bir girişimde bulunmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte yönetici kıskançlığın dikkate alınması gereken önemli bir durum olduğunun farkında olmayabilir ya da kıskançlığın tarafları ile olan ilişkisini bozmamak için karışmamayı tercih edebilir. Alan yazında benzer biçimde Dogan ve Vecchio (2001) iş yerindeki kıskançlığın yöneticiler tarafından görmezden gelinmesinin dolayısıyla da müdahalede bulunmamanın örgütlerde bir gelenek haline geldiğini ifade etmişlerdir.

Kıskançlığın iş yerinde önlenmesi için öneriler teması; bireye ve gruba yönelik öneriler olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Bireye yönelik öneriler “yönetici davranışı (tarafsız, adaletli vb.) ve yüzleşme”; gruba yönelik öneriler ise “kaynaştırıcı etkinlikler (sosyal, kültürel vb.) ve takım çalışması” olarak tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre, öğretim elemanlarının kıskançlığın önlenmesi için her şeyden önce yöneticiden tarafsız ve adil olma gibi yöneticilik vasfına yakışır biçimde davranmasını ve kişilerin birbirini daha yakından tanınmasına imkân sağlayan ortamlar ve örgüt iklimi oluşturmalarını bekledikleri

söylenbilir. Öyle ki adil olmayan yönetim uygulamaları ve çalışanların birbirini yeterince tanımamaları kıskançlığın oluşmasına zemin hazırlayabilir. Günerergin vd. (2018) iş yeri kıskançlığının yönetilmesi ve önlenmesinde yöneticinin üzerine düşeni yapmasının, örgütün geleceği ve pozitif bir kültür yaratılması bakımından büyük önem taşıdığı ifade etmiştir. Çalışmalarında yöneticilere; (1) kıskançlığı görmezden gelmeyip farkına varmaları ve eyleme geçmeleri; (2) takım ruhu ve dayanışmayı destekleyen kuvvetli bir örgüt kültürü oluşturmaları; (3) örgütte herkesin kendini ifade edebileceği iletişim kanalları oluşturmaları yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ghadi'e (2018) göre dayanışmanın olmadığı örgütlerde çalışanlar kendilerini elde etmek istedikleri teşvikler için rekabet ederken bulmakta, çalışan tarafından algılanan aşırı rekabet ise kıskançlık duygusunu arttırmaktadır. Özdemir'e (2018) göre yöneticinin; eşit, adil ve dayanışmayı destekleyerek güç verici bir örgüt kültürü yaratması iş yerindeki kıskançlığın yönetilmesinde oldukça önemlidir. Özçelik (2018) iş yerindeki kıskançlık konusunda yöneticinin çalışan ve çalışmayan personel ayrımını objektif şekilde yapabilmesi ve tüm çalışanlarca benimsenen adaletli bir sistem oluşturmalarının çok önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yöneticinin çalışanlarını yakından tanıması, onların güçlü ve zayıf yönlerini iyi bilmesi, açık ve dürüst bir iletişim kurması da oldukça önemlidir. Wang ve Sung (2016) örgütsel vatandaşlık belirleyicileri, kıskançlık ve etik liderlik üzerine yaptıkları araştırmada, çalışanların performans değerlendirmelerinin önemine dikkat çekmişlerdir. Yönetim tarafından performansları olumlu değerlendirilen çalışanların daha çok çalışmak için motive olduklarını ancak daha az olumlu değerlendirilenlerin ise kıskançlık yaşadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu kıskançlığın, çalışanların örgütsel vatandaşlıkları üzerinde de olumsuz etkileri olduğunu ve bu konuda yöneticilerin dikkatli olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının kıskançlığa ilişkin metaforik algıları; rahatsız edici canlı varlık, psikolojik durum ve nesne olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Rahatsız edici canlı varlık alt temasında “yılan, kedi, kemirgen ve kaplan”; rahatsız edici psikolojik bir durum alt temasında “ego şişkinliği ve üzüntü” ve rahatsız edici bir nesne alt temasında ise “keskin sirke ve siyah renk” metaforları tespit edilmiştir. Öğretim elemanları en fazla yılan metaforunu kullanmıştır. Genel olarak metaforlar incelendiğinde öğretim elemanlarının kıskançlığı rahatsız edici ve olumsuz algıladıkları söylenebilir. Öğretim elemanları kıskançlığı tıpkı benzetildiği varlık, nesne ve durumlar gibi kişiyi içten içe rahatsız eden bir olgu olarak görmüş olabilirler. Gerek alan yazında gerek edebi eserlerde kıskançlığın çeşitli varlık ve nesnelere benzetildiği görülmektedir. Tarhan (2018b) kıskançlığı nükleer enerjiye benzeterek

iyi yönde kullanılırsa aydınlattığını, kötü yönde kullanılırsa zarar verdiğini ifade etmiştir. Gürle (2016) kıskançlığı kişinin karnında saklanan sinsi bir hayvana benzetmiş, hiç umulmayan bir anda tırnaklarını insanın böğrüne geçirdiğini belirtmiştir. Diaz Vera (2012) Shakespeare' in yazdığı 37 farklı oyunda kullandığı kıskançlık metaforlarını analiz ederek, 23 farklı kavramla ilişkilendirmiştir. Bu metaforlar arasında; hastalık, canavar, renk, hükümdar, zehir, düşman ve istenmeyen tat gibi olumsuz kavramlar bulunmaktadır.

Nitel araştırma deseni ile oluşturulan bu çalışmada iş yerinde yaşanan kıskançlık derinlemesine incelenmiştir. Sonuç olarak, iş yerindeki kıskançlık öğretim elemanları tarafından kişiyi motive etmesi dışında genel olarak yıkıcı bir duygu olarak tanımlanmakta, kıskanç kişiler de olumsuz özelliklere sahip kişiler olarak nitelendirilmektedir. Daha çok hakkı olmadığı halde başarı ya da takdir elde eden kişilerin kıskanıldığı göz önüne alındığında örgüt içindeki adalet algısının, kıskançlığın ortaya çıkışında belirleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Bu durumda yöneticinin adaleti sağlaması kıskançlığı büyük oranda önleyebilir. Başkalarını kıskanmayan kişilerin ise sahip oldukları özgüven ile diğerlerinin başarısını kendilerini motive etmede bir araç olarak kullandıkları ve bu başarıları takdir edebilecek duygusal olgunluğa sahip olduklarını söylemek mümkündür. Öğretim elemanları iş yerinde daha çok akademik kariyer, makam, popüler olma ve özel ilgi görme durumlarından dolayı kıskançlığa maruz kalmaktadır. Türkiye' deki akademik sistemin nitelikten çok niceliğe önem vermesi, akademik teşvik, idari görevler gibi uygulamaların ayrıcalık gibi algılanması ve akademisyenler arasında işbirlikçilikten ziyade bireysel çalışmanın ön planda olması bahsedilen kıskançlığın nedenlerini oluşturmaktadır. Bu sebeple akademik ortamda bireysel ve popülist yaklaşımlardan sıyrılarak meslektaşlık ruhu ve işbirlikçi çalışma düzlemlerinin yeniden canlandırılması gerekmektedir. İşyerindeki kıskançlığın bireyi motive ederek tek bir fayda sağladığı ancak ilişkilere ve örgüte zarar verme, iş/yaşam doyumsuzluğuna yol açma gibi birçok zararlı sonucu olduğu gerçeğini görerek kıskançlığın gerek çalışanlar gerekse yöneticiler tarafından yönetilmesi gerekmektedir. Yöneticiler örgütsel yaşamda kıskançlık durumuyla karşılaştıklarında genellikle görmezden gelme gibi pek de uygun olmayan olumsuz bir stratejiyi uygulamaktadır. Ancak var olan sorunun üstünü kapamak, kişisel ilişkileri bozmamak adına suya sabuna dokunmama politikası gütmek daha büyük örgütsel sorunları beraberinde getirebilir. Yöneticinin kıskançlık ve kıskançlığın yönetilmesine ilişkin bilgi sahibi olması, kıskançlık ortaya çıktığında konuyu gündeme getirmekten kaçınmaması, konunun muhataplarını yüzleştirmesi gerekmektedir. Ayrıca her şeyden önce adil bir yönetim anlayışı benimsenerek çalışanların kendilerini haksızlığa maruz kalmış hissetmelerine engel

olunmalıdır. Akademik terfi, idari görev ve makam atamalarında yeterlik esaslı davranılmalı, hak eden kişilere bu terfi ve görevler verilmelidir. Kıskançlığın oluşmasını ya da istenmeyen sonuçlar vermesini engellemek adına iş yerinde sosyal ve kültürel ortamlar oluşturarak çalışanların birbirini yakından tanınması sağlanmalıdır. Kıskançlık durumlarında yöneticilerin kişilerle açık ve samimi bir iletişim kurması, onlara mentorlük yapması, takım çalışmaları ile işbirliğine yönlendirmesi gerekmektedir. Yöneticiler tarafından iş yerindeki iklimin yıpratıcı yarış ve rekabete dayalı değil, çalışanların birbirlerini takdir edip, örnek alacak şekilde dayanışma esaslı olması sağlanmalıdır. Öğretim elemanları kıskançlığı; rahatsız edici çeşitli nesne, varlık, duruma benzetmiş ama kıskançlığı genel olarak pek çok insanın korktuğu, soğuk bulduğu ve uzak durduğu yılanı benzetmişlerdir. O halde pek çok insan tarafından seilmeyen kıskançlıktan olabildiğince uzak durulması, durulamıyorsa onun olumlu yönde kullanılabilmesinin yolları bulunarak, kıskançlığın motivasyon unsuru haline getirilmesi sağlanmalıdır. Kıskançlığın yıkıcı tarafları önlenerek yapıcı yönleri ön plana çıkarılmalıdır. Bu araştırmaya benzer şekilde farklı kurumlarda kıskançlığı inceleyen çalışmalar yapılabilir. İş yerinde yaşanan kıskançlık nicel ya da karma yöntemler ile araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Andiappan, M. & Dufour, L. (2018). Jealousy at work: A tripartite model. *Academy of Management Review*, 1930-3807.
- Bevan, J. L. (2006). Testing and refining a consequence model of jealousy across relational contexts and jealousy expression messages. *Communication Reports*, 19(1), 31-44.
- Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *Bilig*, 42, 111-126.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Curun, F. ve Çapkın, M., (2014) Romantik kıskançlığın bağlanma stilleri, benlik saygısı, kişilik özellikleri ve evlilik doyumu açısından yordanması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34 (1),1-22.
- Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin Algılarına Göre Motivasyon Kaynaklarının Belirlenmesi*. Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deliveli, K. (2018). *Öğretim Elemanlarının Duygusal Emek Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Demirtaş, H. A. (2004). *Yakın İlişkilerde Kıskançlık (Bireysel, İlişkisel ve Durumsal Değişkenler)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diaz Vera, J. E. (2012). Infected affiances: Metaphors of the word jealousy in Shakespeare's plays. *Metaphorik.de*. 22/2012.
- Dogan, K. & R. P. Vecchio. (2001). Managing envy and jealousy in the workplace. *Compensation and Benefits Review*, 32(2), 57-64.
- Ghadi, M. Y. (2018). Empirical examination of theoretical model of workplace envy: evidences from Jordan. *Management Research Review*, 41(12), 1438-1459
- Günalan, M. (2016). *Kıskançlık, Güvencesizlik ve Alguların Ayrılma Niyeti ve Performans, Üzerindeki Etkileri: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma*. Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Günerergin, M. (2017). *Envy at Workplace: An Exploratory Study*. İzmir University of Economics, Graduate School of Business, İzmir.
- Günerergin, M., Çangarlı, B. G, Uçel, E. B. ve Atabay, R. G. (2018, Mayıs) İşyerinde kıskançlığa karşı neler yapabiliriz? Alınabilecek önlem ve uygulamalara ilişkin keşifçi bir çalışma, 26. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, Trabzon, 285-291.
- Gürle, M. (2016). *Kırmızı Kazak*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Kervancı, F. (2008) *Büro Çalışanlarının Duygu Yönetimi Yeterlilik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Duygu Yönetimi Eğitimi Programının Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Y. (2013). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Elazığ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kıral, B. (2016a). *Stres ve okul yönetimi*. Ankara: Eyuder.
- Kıral, B. (2016b). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. Ankara: PegemAkademi.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 71- 88.
- Kıral, E. (2018). Kıskançlık ölçeğinin Türkiye örnekleminde psikolojik özellikleri: Öğretmenlerde bir uygulama, 9. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Bildiri Özetleri Kitabı*, 01 - 04 Kasım 2018, Antalya.
- Kıral, E. ve Başaran, R. (2018). Kıskançlık ve güven arasındaki ilişki, II . *Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, 13-15 Eylül, 2018, Kuşadası/Aydın.
- Kıral, E. ve Erakın, B. (2016). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile mesleki tükenmişlik algı düzeyleri arasındaki ilişki. E. Babaoğlu, E. Kıral ve A. Çilek (Edt.). *Eğitime Dönüş*, 353-370. (Birinci baskı). Ankara: EYUDER Yayınları.

- Klein, A. (2011). *Haset ve Şükran*, (Çev. O. Koçak ve Y. Erten), (Üçüncü Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. (Çev. S. A. Altun ve A. Ersoy), Ankara: Pegem Akademi.
- Miner, F. C. (1990). Jealousy on the job, *Personnel Journal*, 69, 89-95.
- Navarro, P. G., Llorens, R. Z., Olateju, A. T. & Insa L. L. (2018) Envy and counter productive work behavior: The moderation role of leadership in public and private. *Organizations International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (7), 1455.
- Özçelik, B. (2018). İş'te Kıskançlık Nedenleri. <http://www.dbe.com.tr/Kurumsal/tr/news/iste-kiskanclik-nedenleri/> adresinden 18.12.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Özdemir, S. (2018) *Akademik Örgütlerde Kıskançlık Üzerine Fenomolojik Bir Çalışma*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Sayar, K. (2018). *Ruh Hali* (Onbeşinci baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Şipal, R. F., Yeğengil, C. ve Toka, F. (2012). Okul öncesi dönemde aralarında yaş farkı ve ikiz kardeşler arasındaki kıskançlığın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 3(5), 55-68.
- Tai, K., Narayanan, J. ve McAllister, D. (2012). Envy as pain: Rethinking the natures of envy and its implications for employees and organizations. *Academy of Management Review*, 37, 107- 129.
- Tarhan, N. (2018a). *Duyguların Psikolojisi*. (Yirmikinci baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. (2018b). *Sen Ben ve Çocuklarımız*. (Dokuzuncu baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- TDK Sözlük (2018). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 12.11.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Toohy, P., (2014). *Edebiyatta Sanatta ve Popüler Kültürde Kıskançlık*, (Çev. B. Kovulmaz), İstanbul: Doğan Kitap.
- Töremen, F. ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 33-47.
- Vecchio, R. P. (2000). Negative emotion in the workplace: Employee jealousy and envy. *International Journal of Stress Management*, 7(3), 161-179.
- Wang, Y. D. & Sung, W. C. J. (2016). Predictors of organizational citizenship behavior: ethical leadership and workplace jealousy. *Journal of Business Ethics*, 135 (1), 117–128.

- Yaman, E. (2008). Üniversiteler ve etik: Baskılar ya da psikolojik şiddet. *İş Ahlakı Dergisi*, 1(1), 81-97.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Onuncu baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN OKUL MÜDÜRLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGISI

Nezahat GÜÇLÜ¹⁰

Özlem KUUK¹¹

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Zonguldak ilinde bulunan on farklı okulda görev yapmakta olan, on okul yöneticisinin görüşleri alınarak yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın verilerinin çözümlemesinde içerik analizi çözümleme tekniği kullanılmıştır. Durum çalışması ile desenlenmiş çalışmanın örneklemi maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine uygun olarak seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, günümüz okul müdürlerinin; 21. yüzyıl becerileri noktasında farkındalıklarının güçlü, kendini geliştirme ve sorumluluk alma noktasında gönüllü, işbirliğinin öneminin bilincinde, teknolojik gelişme ile desteklenmiş eğitim ortamları oluşturmaya hazır, geleneksel idareci rolünden sıyrılarak lider olmaya aday yöneticiler olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: 21.yüzyıl becerileri, okul yöneticileri

THE PERCEPTION OF THE SCHOOL PRINCIPALS WORKING AT PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS ABOUT 21TH CENTURY SKILLS

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the perceptions of the administrators working in primary and secondary schools about 21st century skills. The research was carried out in line with the opinions of ten administrators who were working at ten different primary and secondary schools in Zonguldak in 2018-2019 academic year. The semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. Content analysis technique was used in data analysis of this qualitative study. The sample of the case study was selected in accordance with the maximum variation sampling technique. The findings of the research show that today's school principals are conscious about the

¹⁰ Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, nguclum@gmail.com

¹¹ Doktora Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, yavuzkuukozlem@gmail.com

21st century skills, volunteer to take responsibility of their self-development and aware of the importance of cooperation, ready to create educational environments supported by technological development, and volunteer to become a leader rather than a traditional administrator.

Keywords: 21st century skills, school administrators

GİRİŞ

Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin etkisiyle son yıllarda tüm kurumlar büyük değişikliklere maruz kalmaktadır. Zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın bilgi tüm kitleler tarafından kolayca elde edilmekte ve bu durum da toplumların hızlı bir biçimde küreselleşme sürecine girmesine neden olmaktadır. Bireyler kendi toplumsal normlarını ve kültürlerini benimserken aynı zamanda da farklı ülkelerin kültürleri, dilleri, ekonomik ve politik anlayışlarından etkilenmekte ve dünyayı birbirine bağlı bir sistemler bütünü olarak benimsemektedirler (Merryfield ve Wilson, 2005). Dolayısıyla bireyler yalnızca içinde yaşadıkları toplumu değil, aynı zamanda da tüm dünyada meydana gelen değişimleri anlamak ve bu değişimlere uyum sağlamak zorundadırlar (Ukpokodu, 2010, Merryfield, 2011). Bu nedenle ulusların eğitimdeki temel hedefi, bireylerin başarılı bir biçimde toplumsal varlıklarını sürdürebilmeleri ve kültürel kimliklerini kazanmanın yanında, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum ve katkı sağlayan, yenilikçi, yaratıcı ve etkin birer dünya vatandaşı olabilmelerine olanak sağlamaktır (National Council for Social Studies (NCSS), 1992).

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda dünya, büyük bir hızla büyümeye devam etmektedir. Dolayısıyla yeni teknolojiler ve küreselleşmiş ekonomi, daha fazla bilgi üretimi ve yeni tip insan modelini de beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda sadece okulda verilen eğitim artık günümüz dünyasında yeterli olmamaktadır. Öğrencilerin pasif alıcı konumdan çıkıp, aktif katılımlarının gerektiği yaşam boyu öğrenme ön plana çıkmıştır (Ell, Cimiano, Kopp ve Botsch, 2016). Üretim ve bilişim teknolojilerinin tüm dünyada aynı hızda değişmekte olduğu Endüstri 4.0 olarak adlandırılan çağımızda, gelişmiş ülkelerin ekonomileri ve yeni oluşmaya başlayan sektörler de bu doğrultuda, rutin işler gerçekleştirebilen işçiler yerine kolaylıkla adapte olabilen, etkin organizasyonlar yapabilen, eleştirel düşünebilen ve problem çözme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2008). Bu ihtiyacın ortaya çıkmasındaki nedenler; (1) yeni teknolojiler ve bilimsel

gelişmeler için duyulan toplumsal ihtiyaçlar; (2) toplumların gelecekteki güvenlikleri için ekonomik ihtiyaçlar ve (3) donanımlı, üretken, bilgili vatandaşlar olabilmek için bireysel ihtiyaçlar olarak sınıflandırılabilir (Zollman, 2011).

Günümüzde bireylerin sahip olduğu temel beceriler, hızla değişen dünyaya uyum sağlayıp, nitelikli bir yaşam sürdürebilmeleri için yeterli olmamakta, temel becerilere ek olarak bireylerin 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan üst düzey becerilerini de kazanmaları beklenmektedir. Çünkü gelişmiş ekonomiler ve sürekli gelişmekte olan sektörler çok yakın gelecekte bu becerilerle donanmış bireylere çok daha fazla ihtiyaç duyacaklardır (Partnership for 21st Century Skills, 2007). Eğitimin en önemli işlevi, bireylerin yaşamlarını daha kaliteli biçimde sürdürmelerini sağlamak ve onları hem akademik açıdan hem de mesleki yetiler kazandırarak hayata hazırlamaktır. Fakat eğitimin ekonomik amaçlara doğru hızlı bir biçimde kaymaya başlaması, 21. yüzyıl becerilerinin büyük önem kazanmasına neden olmuştur (Rutowski, Rutowski ve Sparks, 2011: 191). Bu durum, aynı zamanda yüzyılın en büyük sorunlarından biri ve üzerinde çalışılması gereken bir konu haline gelmiştir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu nedenle bireyleri çağın gerektirdiği becerilerle donatmak adına eğitim sistemleri ve programları güncellenmekte, yeni öğretim yaklaşım ve metotları uygulamaya konmaktadır (Kim ve Yoon, 2008: 18).

1991 yılında ABD Çalışma Bakanlığı tarafından yayımlanan SCANS (The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) raporuna göre; okullarda sunulan eğitim, meslek yaşamında bireylere gerekli olan becerileri yeterince kazandıramamaktadır (SCANS, 1991). Bir başka deyişle geçmiş yüzyıllarda başarının ön koşulu olan bilgi, 21. yüzyılda tek başına yeterli olmamaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015: 210). P21 (Partnership for 21st Century Learning), bireylerin 21. yüzyılda etkin varlık sürdürebilmelerini sağlayacak becerilerden oluşan bir çerçeve hazırlamıştır. Buna göre hem iş, hem de yaşam başarısı için gerekli olan beceriler; “içerik bilgisi, özel beceriler, uzmanlık ve okuryazarlık” becerileri olarak belirtilmiştir (P21, 2015: 1). Bireylerin yaşamlarını başarılı bir biçimde sürdürebilmeleri için büyük önem taşıyan 21. yüzyıl becerileri; İngilizce, okuma ya da dil becerileri, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, devlet ve yurttaşlık konuları üzerine temellendirilmiştir (Kay, 2010: xv). Hayat boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek ve bireyleri küreselleşen dünyaya entegre ederek, küresel vatandaşlar olabilmelerini sağlayabilmek için öğretim programlarının ve kullanılan eğitim yöntemlerinin gerekli becerileri kapsamı büyük önem taşımaktadır (P21, 2016). Bu bağlamda, yeniden yapılandırılan eğitim sistemleri ve güncellenen öğretim programları, öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanmalarına imkân

sağlayacak şekilde yeni yaklaşımlara göre şekillendirilmeli ve eğitim ortamları bu doğrultuda yeniden düzenlenmelidir.

21.yüzyıl becerileri pek çok kurum ve uzman tarafından farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Pedro'ya (2006) göre; 21. yüzyıl becerileri “alternatif bilişsel özellikler”, “kültürel ve sosyal değerlerde yaşanan değişim” ve “öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler” olarak üç ana başlık altında toplanmaktadır. AASL (Amerikan Okul Kütüphanecileri Topluluğu-American Association of School Librarians, 2007) 21. Yüzyılbecerilerini; 1) araştırma, eleştirel düşünme ve bilgi edinme, 2)sonuçları belirleme, karar verebilme, yeni durumlara bilgiyi uyarlama ve yeni bilgi yaratma, 3)demokratik bir toplumun parçası olarak etik ve üretken bir biçimde katılım ve bilgiyi paylaşma ve 4)kişisel ve estetik gelişme olarak dört kategori çerçevesinde sınıflandırmaktadır. Eğitimde Teknolojik Uluslararası Topluluğu (International Society for Technology in Education- ISTE) (2007) teknoloji ve dijital platformlar tarafından giderek daha farklı biçimde şekillenen eğitim ortamlarında, öğrencilerin daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için “Yaratıcılık ve yenilik, İletişim ve işbirliği, Araştırma ve bilgi akışı, Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, Dijital vatandaşlık, Teknoloji kullanımı ve kavramlar” olmak üzere öğrenen özelliklerini altı kategoride tanımlamıştır. Fakat en yaygın olarak kabul gören gruplandırma, üç ana başlık altında tanımlanmış 13 beceriyi kapsayan sınıflandırma ile P21 tarafından yapılan sınıflandırmadır (P21, 2016: 2):

1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

- Yaratıcı Düşünme
- Eleştirel Düşünme
- Problem Çözme
- İletişim
- İşbirliği

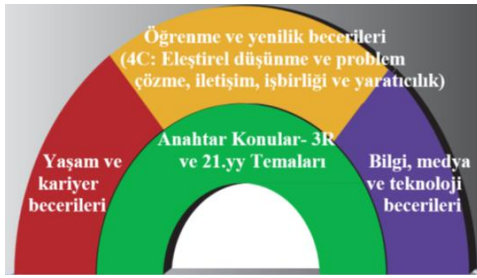
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

- Bilgi Okuryazarlığı
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı
- Medya Okuryazarlığı

3. Yaşam ve Kariyer Becerileri

- Esneklik ve Uyum
- Kendini Yönetme
- Sosyal Beceriler
- Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik
- Liderlik

Şekil 1. 21. Yüzyıl Temaları



Şekil 1. 21. yüzyıl öğreneni için P21 çerçevesi (Partnership for 21st century learning (P21), 2007)

21.yüzyıl becerilerine yönelik özellikler aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

Gittikçe daha karmaşık hale gelen sosyal ve ekonomik yaşama hazırlanma sürecinde, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği içinde çalışabilme yeterliliklerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bireyler, daha analitik düşünmeyi öğrenerek, karşılaşılan problemlere farklı çözüm yolları önerebilir, kaliteli ilişkiler kurarak işbirliği içinde çalışmayı başarabilir (Partnership for 21st Century Skills, 2009: 3-9). Öğrenme ve yenilikçilik becerilerine ilişkin söz konusu beceriler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler; geniş kapsamda bir fikir oluşturma tekniği kullanma (beyin fırtınası gibi), yeni ve değerli fikirler yaratma, yaratıcı fikirler geliştirme ve onları en üst düzeye çıkarmak için kendi fikirlerini ayrıntılı bir şekilde inceleme, analiz etme ve değerlendirme gibi özelliklere sahip olmalıdır (Partnership for 21st Century Learning, 2015; Trilling ve Fadel, 2009).

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme; yargılayıcı, yansıtıcı ve amaçlıdır (Facione, Facione ve Giancarlo, 2000). Genel olarak bilgilerin analiz edilmesi, sentezlenmesi ve değerlendirilmesi aşamasında bilinçli kararlar vermek olarak tanımlanan eleştirel düşünme, pratik uygulama ortamlarında, genellikle problem çözme olarakta adlandırılmaktadır. Her iki kavram da eleştirel düşünmenin merkezinde olan ve daha etkili öğrenmeyi sağlayan yansıtma ile yakından ilgilidir (Quinton, Smallbone, 2010: 126). Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler; bütün ve parça ilişkisini etkin biçimde analiz ederek, farklı bakış açıları geliştirebilir ve kendi öğrenme süreçleri hakkında yargıda bulunabilir (Partnership for 21st Century Learning, 2015; Trilling ve Fadel, 2009).

Problem Çözme

Problem çözme, bir problemin doğasını tanımlamak, problemi parçalara ayırarak ve o problem ile ilgili güçlükleri belirleyebilmek ve aşmak için ihtiyaç duyulan zihinsel basamaklar olarak tanımlanabilir (Abazov, 2016). Problem çözme becerisine sahip olan bireyler, karşılaştıkları herhangi bir problemin çözümünde alışlagelmiş çözüm yollarının dışında, orijinal bakış açısı geliştirerek, elde ettikleri çözümleri de analiz edebilme becerisine sahip olmalıdır.

İletişim Becerisi

İletişim becerisi; sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim becerilerini çeşitli biçimlerde ve bağlamlarda etkin biçimde kullanarak düşünce ve fikirleri ifade etme, etkin bir dinleyici olma ve farklı ortamlarda (çok dilli dahil) etkin bir şekilde iletişim kurma olarak ifade edilebilir (Partnership for 21st Century Learning, 2015; Trilling ve Fadel, 2009).

İşbirliği Becerisi

İşbirliği becerisine sahip bireyler; farklı gruplarla anlayışlı bir şekilde çalışabilir, ortak bir hedefi gerçekleştirebilme yolunda çaba sarfeder, gerektiğinde ödün verebilir ve ortak çalışma sorumluluğunu üstlenerek çalışmaya katkı sağlar (Partnership for 21st Century Learning, 2015; Trilling ve Fadel, 2009)

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

21. yüzyılda mekân ve zaman sınırlaması olmaksızın bilgiye her an ve her yerde ulaşabilen öğrencilerin, bilgiyi, teknolojiyi ve medyayı etkin bir biçimde kullanabilmeleri adına bilgi, medya ve bilgi ve iletişim teknoloji okuryazarlığı becerileri yönünden gelişmiş

olması gerekmektedir. Bu beceriler açısından yeterliliklerini arttırmış bireyler; bilgiye daha kolay erişebilir, edindiği bilgiye dair eleştirel bir bakış açısı geliştirebilir, farklı teknolojik araçlar kullanarak kendisine sunulan bilginin doğruluğunu araştırabilir. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerine ilişkin söz konusu beceriler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

Bilgi Okuryazarlığı

ACRL (2016:3) tarafından bilgi okuryazarlığı, “bilgiyi keşfetme, bilgi üretebilme ve değerlendirebilme, bilginin yeni bilgi oluşturma aşamasında kullanımı ve öğrenme topluluklarına etik olarak katılma konusunda bütünleşik yetenekler” olarak tanımlanmıştır. Bilgi okuryazarlığı becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi noktasında eğitim kurumlarının sorumluluğu oldukça fazladır. Bu becerileri bireylere kazandırmak amacıyla öğrenme ortamları, öğretim programları ve öğretmen eğitimleri bu doğrultuda yeniden yapılandırmaya başlanmıştır.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı

21. yüzyılda bireyler, bilgiye erişimlerinde teknolojiden büyük oranda fayda sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenme sürecinde ve eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı hızla artmaktadır. Öğrenme ortamlarında teknolojiden ve dolayısıyla teknolojik içeriğin çeşitliliğinden fayda sağlamak, öğrenmeyi hem kolaylaştırmakta hem de daha zevkli hale getirmektedir. Günümüzde bilgiye erişme ve bilginin yaygınlaştırılması aşamasında e-posta, video konferans, World Wide Web (www-Dünya Çapında Ağ) gibi çeşitli iletişim araçlarının kullanılması BİT okuryazarlığı bileşenleri olarak kabul edilmektedir (Oliver ve Towers, 2000: 382). Fakat teknolojiden fayda sağlamak tek başına öğrenme sürecinde yeterli etkiye sahip olmamaktadır (Wilson, 2002). Dijital okuryazarlık noktasında bireylerden; ulaşılan bilgidен ilgili olanı seçebilmesi, bilgi erişimi ve kullanımı ile ilgili ahlaki/yasal konular hakkında temel bir anlayışa sahip olması beklenmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2015).

Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, “kitle iletişim araçları yoluyla elde edinilen mesajları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneğidir” (MOD, Medya Okuryazarlığı Derneği, 2017). Bir başka deyişle, medya okuryazarlığı medya tarafından iletilen mesajların bireyler tarafından doğru biçimde anlaşılması, maruz kalınan bilgiye eleştirel bakabilme ve bilgiyi etkin biçimde değerlendirebilme anlamına gelmektedir.

Yaşam ve Kariyer Becerileri

Esneklik ve uyum yeteneği, özdenetim, sosyal ve kültürel arası beceriler ve liderlik becerilerinin birlikte gelişimini ifade eden yaşam ve kariyer becerileri, bireylerin çalışma motivasyonlarını geliştirme, öz eleştiri yapabilme, zamanı etkin planlayabilme, değişikliğe uyum sağlayabilme gibi becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmış bireyler, farklı fikirlere saygı duyabilir, diğer bireylerle etkileşimde bulunarak çalışabilir ve otantik çalışmalar ortaya koyabilir (Partnership for 21st Century Learning, 2015). Yaşam ve kariyer becerilerine ilişkin söz konusu beceriler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

Esneklik ve Uyum

Esneklik ve uyumluluk becerisine sahip olan bireyler; maruz kaldıkları değişikliklere kolayca uyum sağlayabilme, değişen rollere, iş sorumluluklarına, programlara ve durumlara uyum sağlayabilme, övgü, başarısızlık ve eleştirileri olumlu karşılayabilme, çok kültürlü ortamlarda pratik çözümlere ulaşmak için çeşitli görüş ve düşünceleri anlama ve dengeleme özelliklerine sahip olmalıdır (Partnership for 21st Century Learning, 2007)

Kendini Yönetme

Girişkenlik ve kendi kendini yönetme becerisine sahip olan bireyler; hedefleri ve zamanı etkin biçimde yönetebilme, hedefleri somut ve somut olmayan başarı kriterleri ile belirleme, kısa vadeli ve uzun vadeli hedefleri dengeleyebilme, bağımsız olarak çalışabilme, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilme, öğrenmeyi yaşam boyu bir süreç olarak benimseyebilme becerilerine sahip olmalıdır (Partnership for 21st Century Learning, 2007).

Sosyal Beceriler

Sosyal ve kültürlerarası etkileşim becerisine sahip olan bireyler, diğer bireylerle etkili bir şekilde etkileşim kurabilme, dinleme ve konuşma noktasında uygun zamanı belirleyebilme, işbirliği içinde etkili bir şekilde çalışabilme, kültürel farklılıklara saygı duyma ve farklı sosyal ve kültürel geçmişe sahip kişilerle birlikte çalışabilme, yeni fikirler yaratmak için sahip olduğu sosyal ve kültürel farklılıkları geliştirme gibi özellikleri taşımaktadır. (Partnership for 21st Century Learning, 2007).

Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik

Üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisine sahip olan bireyler; proje yönetebilme, hedeflenen sonuca ulaşmak için zamanlama yapabilme, etik bir biçimde çalışabilme, gruplarla

birlikte işbirliği yapma ve bireylere saygı gösterme, gerçekleştirmiş olduğu eylemlerin sonuçlardan sorumlu olma özelliklerine sahip olmalıdır (Partnership for 21st Century Learning, 2007).

Liderlik ve Sorumluluk

Liderlik ve sorumluluk becerisine sahip bireyler; başkalarını bir hedefe yönlendirmek ve rehber olmak için kişilerarası beceriler ile problem çözme becerilerini kullanma, ortak bir hedefi gerçekleştirmek için başkalarının güçlerini geliştirme, etki ve güç kullanımında dürüstlük ve etik davranış sergileme ile başkalarına karşı sorumlu davranma özelliklerine sahip olmalıdır. Sorgulama becerisine sahip olmayan, inisiyatif almaktan çekinen bireyler toplumlar için hem sosyal hem de çok ciddi sosyal ve ekonomik açıdan külfet yaratmaktadır (Aydeniz, 2017: 90).

Literatür incelendiğinde 21. yüzyıl öğrenenin, Monereo (2004) teknolojik yerli (technological native), Prensky (2001), dijital yerli (digital native), Pedró (2006) yeni bin yılın öğrencisi (The new millennium learner) gibi isimlerle nitelendirildiği görülmektedir.

Pedro (2006: 10) tarafından yapılan bir çalışma 21.yüzyıl öğrenenlerinde meydana gelen değişimin; “alternatif bilişsel özellikler”, “kültürel ve sosyal değerlerde yaşanan değişim” ve “öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler” açısından gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Çağın dijital yerlileri, bilgiye dijital kaynaklardan erişmekte ve metinlerde görsellik, hareket ve sese daha çok önem vermekte ve çoklu görevleri kolaylıkla yerine getirmektedir.

Bilgiye erişimin mekan ve zaman sınırlaması olmadan gerçekleşmesi, öğrenme sürecini sınıf ortamından yaşamın tamamına aktarmıştır. Bu doğrultuda, yeni çağın öğrenenlerinin öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentileri de büyük ölçüde değişmiştir. Pedro (2006: 12-13) tarafından belirtilen yeni bin yıl öğrenenlerinin öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentileri;

- okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerine erişmek,
- bilgi ve iletişim teknolojilerini yoğun biçimde kullanabilmek,
- uygulanan etkinliklerin çeşitliliği,
- işbirliğine dayalı çalışma ve ağ kurma olanakları,
- yeniden yorumlanmış yazılı iletişimi içeren iletişim becerileri,

- bireyselleştirilmiş öğrenme,
- etkileşim ve multimedya kaynaklarının kullanımı açısından dijital kaynak standartları şeklinde ifade edilmiştir.

21. yüzyıl bireylerinin bilişsel düzeyleri, kültürel ve sosyal bakış açıları, öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentileri incelendiğinde önceki nesillerden çok daha farklı özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Teknolojik olanakların bireylere sağlanması tek başına yeni bin yıl öğrenenlerinin beklentilerini karşılamayacaktır. Teknoloji odaklı yaklaşımlar ya da bu noktada kendini geliştirmeye çalışan öğretmenlerin sayısı artmaktadır. Fakat yapılan çalışmalar daha çok öğrenen ve öğretenlerin pedagojik becerileri ve uyumu üzerine odaklanmaktadır. Dijital araçlar sadece öğrenme ortamını destekleyen birer teknolojik araç gibi algılanmaktadır (National Center for Educational Statistics [NCES], 2002). Oysa BİT için koşullar yaratmanın yanında, bu teknolojiler düzenli öğretim uygulamalarına dahil edilirse bilgi toplumunun oluşumu desteklenecektir (Kozma, 2003).

Eğitim ortamlarının şekillendirilmesinde öncelikli görev okul yöneticilerine aittir. Hızla değişen kurumlarda, eğitim üzerinde baskı artmakta, okullar arası rekabet ön plana çıkmakta ve okulların etkili ve verimli öğrenme ortamı oluşturma ihtiyacı gün geçtikçe daha fazla hissedilmektedir. Dolayısıyla, son yıllarda okul yöneticilerinin sorumlulukları ve rolleri de değişmiştir (Razik ve Swanson, 2010). Teknolojinin her alanda kullanılması ve öğrencilere kazandırılması gereken yeni becerilerin gerekliliği, okul yöneticilerinin bu değişimlerin farkındalığına sahip olmasını da gerektirmektedir. Yöneticilerin teknolojiyi kullanma becerileri, liderlik özellikleri ve iletişimsel becerileri, kurumlarında nitelikli bir eğitim ortamı yaratılmasına olanak sağlayacaktır. Açıkalın'a (1995) göre; çağdaş bir okul yöneticisi, "kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, anadilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi konularında eğitim görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış olmalıdır" şeklinde tanımlanmaktadır.

Ortak bir amaç duygusu olan ve tüm paydaşlar arasında olumlu ilişkinin mevcut olduğu güçlü bir toplumsal örgütlenme içeren kurumlar, bireylerin hem akademik hem de sosyo-kültürel açıdan gelişimini teşvik etmektedir (Croninger ve Lee, 2001). Başarılı bir eğitim ortamı hazırlama, çağın gerektirdiği biçimde bireylerin yetişmesi noktasında liderlik yapma ve tüm paydaşlar arasında pozitif bir bağ oluşturma adına, 21. yüzyıl okul

yöneticilerinin çağın gerektirdiği becerilere öncelikle kendilerinin sahip olmaları gerekmektedir.

Ulusal Ortaokul Müdürleri Birliği (National Association of Secondary School Principals- NASSP), 2010 yılında okul yöneticilerinin 21. yüzyılda sahip olması gereken 10 temel beceriyi şu şekilde gruplamışlardır (NASSP, 2010; akt. Yaşar, Öztürk ve Demirbaş, 2012: 125):

- *Eğitimsel Liderlik*: Öğretimin Planlanması, Takım Çalışması, Duyarlılık.
- *Karmaşık Problemlerin Çözümü*: Karar Alma, Kararların Uygulanması, Örgütsel Yetenek.
- *İletişim*: Sözel İletişim, Yazılı İletişim.
- *Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirme*: Başkalarını Geliştirme, Kendinin Zayıf ve Güçlü Yanlarını Anlama.

Her alanda olduğu gibi okul yöneticilerinin çağımızdaki yeterliliklerinin tespit edilmesi ve eksiklikler noktasında önlem alınması gerekmektedir. Literatürde mevcut araştırmalar genellikle yöneticilerin sahip olması gereken tek bir beceri üzerine odaklanmaktadır. Yapılan araştırmalar genellikle okul yöneticilerinin, teknolojiye yönelik algıları ya da iletişim becerileri üzerine odaklanmıştır. P21 tarafından oluşturulan 13 beceriyi bütüncül olarak ölçmeyi hedefleyen çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu amaçla bu çalışma okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini bütünsel olarak tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, P21 (2016) tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri”, “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” ve “Yaşam ve Kariyer Becerileri” nin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) 21. yüzyıl ile birlikte hem eğitim sistemlerinde hem de eğitim kurumlarında büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Bir okul yöneticisi olarak siz bu süreçte kendi gelişiminizi nasıl sağlarsınız?
- 2) Uygulamalarınızda veya günlük çalışmalarınızda ihtiyaç duyduğunuz bilgilere nasıl ulaşırsınız?

- 3) Kurumunuzda alışlagelmiş uygulamaların dışında yürütülen uygulamalar ve projeler mevcut mu? Örnek verebilir misiniz?
- 4) Kurumunuz veya kurumunuzdaki öğrenme süreci ile ilgili karar mekanizması okulunuzda nasıl işlemektedir?
- 5) Herhangi bir problem esnasında inisiyatif kullanır mısınız?
- 6) Size göre kurumsal ve personel gelişiminin önemi nedir?
- 7) Kurumunuzda üretkenlik ve hesap verebilirlik yönünden neler yapıyorsunuz?
- 8) Okul yöneticileri etkili öğrenme ortamı sağlayabilmek için neler yapmalıdır?
- 9) Sizce 21. yüzyıl yöneticisi nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilecektir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma “durum çalışması” ile desenlenmiş nitel bir çalışmadır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 41). Yin’e (2003: 1) göre durum çalışması “niçin ve nasıl soruları ön plana çıktığında, araştırmacının olaylar üzerinde çok az bir müdahale şansının olduğunda ve gerçek yaşamla ilgili olgulara odaklanıldığında tercih edilen bir stratejidir”. Bu çalışma ile 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan ve gelecek nesillerde olması hedeflenen becerilerin, okul yöneticilerinin algısındaki önemi ve bu becerilere ne ölçüde sahip olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla değerlendirilmiş ve belirlenen kodlara göre kategoriler oluşturulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Zonguldak ilinde bulunan ve on ayrı devlet okulunda görev yapan on okul yöneticisi (n=10) oluşturmuştur (Tablo1). Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır ve on yönetici ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Maksimum

çeşitliliği sağlamak amacıyla, yöneticilik deneyimi ve mesleki kıdem gibi ölçütler göz önüne alınarak görüşme yapılmıştır. Çalışmada, katılımcıların gönüllülük kriteri önemsenmiş ve görüşme onlar tarafından belirlenen zamanda ve mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar, veri kaybını engellemek adına, görüşmelerin hemen ardından yazıya geçirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri

<i>Görüşme Yapılan İdarecilerin Özellikleri</i>	Cinsiyeti	Mesleki kıdemi	İdarecilik Süresi	Yüksek Lisans/Doktora	Yaş
Katılımcı					
G1	Erkek	18 yıl	10 yıl	-	42
G2	Erkek	20 yıl	4 yıl	-	50
G3	Kadın	6 yıl	6 yıl	Yüksek Lisans Öğrenci	33
G4	Erkek	19 yıl	16 yıl	Yüksek Lisans Öğrenci	39
G5	Erkek	19 yıl	12 yıl	Yüksek Lisans	41
G6	Erkek	19 yıl	15 yıl	-	44
G7	Erkek	21 yıl	18 yıl	Yüksek Lisans Öğrenci	45
G8	Erkek	24 yıl	16 yıl	-	50
G9	Erkek	13 yıl	7 yıl	-	41
G10	Erkek	21 yıl	19 yıl	-	45

Tablo1. incelendiğinde, okul yöneticilerinin bir tanesinin kadın, dokuz tanesinin de erkek olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan yöneticilerin dokuz tanesinin idarecilik deneyiminin 5 yılın üzerinde olduğu ve bu bağlamda oldukça deneyimli oldukları söylenebilir. Katılımcıların bir tanesi yüksek lisans mezunu, diğer üçü ise yüksek lisans öğrencisi olarak akademik çalışmalara devam etmektedirler.

Verilerin toplanması ve analizi

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, 21. yüzyıl becerilerinin tanımlanmış üç alt boyutundaki beceriler dikkate alınarak hazırlanmış 9 adet temel soru ve bu sorulara bağlı sonda sorulardan oluşmuştur. Temel soruların ardından sorulan sonda sorular katılımcıların asıl belirlenen kategorilerden uzaklaşmasını sağlamak ve daha fazla veri elde edilmesini sağlayan sorulardır (Merriam, 2015). Hazırlanan sorular ile ilgili dört alan uzmanının görüşleri alınmış ve önerileri doğrultusunda görüşme soruları yeniden düzenlenerek, on katılımcı ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında elde edilen ses kayıtları ve gözlem notları, bilgisayar ortamında yazıya aktarılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış araştırma soruları göz önüne alınarak bir çerçeve oluşturulmuş, oluşturulan bu genel çerçeve temelinde yapılan kodlamalar (Strauss ve Corbin, 1990) kullanılmış, alt problemler tematik olarak betimlenmiş ve katılımcı görüşleri yorumlanmıştır. Doğrudan yapılan alıntılar yoluyla araştırmanın geçerliğinin artırılması amaçlanmıştır. Katılımcıların gerçek isimlerini gizli tutmak için yapılan doğrudan ifadeleri aktarırken, katılımcılar G1, G2..... G10 şeklinde kodlanmış ve tüm sorulara ait tablolar oluşturulurken araştırmacılar dışında da bir alan uzmanının görüşü alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgular; Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri temel alınarak incelenecektir.

1) 21. yüzyıl ile birlikte hem eğitim sistemlerinde hem de eğitim kurumlarında büyük değişiklikler meydana gelmiştir. **Bir okul yöneticisi olarak siz bu süreçte kendi gelişiminizi nasıl sağlarsınız?** sorusu sorulmuş elde edilen verilere dayalı bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Kişisel Gelişim Araçları

Görüşler	f
İnternet	10
Hizmetiçi eğitim	5
Mevzuat	4
Yüksek Lisans	4
İkinci Üniversite	2
Akademik Çalışmalar	2
Sosyal Medya	1
Okul/Saha Çalışmaları	1
Görsel Basın	1
Toplam	30

Tablo 2. de görüldüğü üzere okul müdürlerinin kişisel gelişim aracı olarak en çok internet ve hizmetiçi eğitimi kullanırken, en az kullandıklarının; sosyal medya ve okul/ saha çalışmaları ve görsel basın olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin kişisel gelişim araçlarına yönelik düşünceleri ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

G.3. Tabii, öncelikle 21. yüzyıl becerilerine ayak uydurabilmek adına kendi gelişimi kesinlikle sağlamam gerektiğinin farkındayım. Yüksek lisansa başladım eğitim programları ve öğretim dalında yüksek lisans yapıyorum. Çok çok faydasını gördüm daha tez yazma aşamasına gelmedim fakat bildiri sunmaya gittik. Hocalarımızın verdiği araştırmaları yapıyoruz. Onun dışında kendimi geliştirmek amacıyla kurslara, seminerlere katılıyorum bu yıl Web2 araçlarına dair bir kursa katıldım, Eğitimde Yeni Yaklaşımlar kursuna katıldım, Foça'da Bakanlığı'nın verdiği bir kurs vardı Avrupa Birliği projeleri yazma teknikleri kursu, Ereğli'de burada yerel bir kurs vardı yine aynı konulu fakat BAKKA destekli programı anlatıyordu ona katıldım. Onun dışında ücretli olarak kurs veriliyordu Mehmet Altay hocanın verdiği, ona katıldım açıkçası kursur seminerdir kendimi geliştirebileceğim kendi alanımda geliştirebileceğim her türlü kurslara katılım sağladım yapmaya çalışıyorum yetişmeye çalışıyorum. Çünkü yeni bir nesil geliyor Z kuşağı önemli, kendinizi geliştirmezsek mümkünatı yok, okulumuz da geriler.

G.4. Hani bizimde gelişimimize bakanlığın destek vermesi bu konuda son derece önemli. Klasik yöneticilikten ziyade araştırmaya, geliştirmeye, planlamaya, vizyon sahibi bir yönetici olmak bu konuda bakanlığın bize destek vermesi açısından gerçekten önemli. Çünkü, kendi kendinize yaptığınız şeyler çoğu zaman yanlış olabiliyor.

G.7. Bireysel olarak öncelikle bizim bakanlığımız bizi –gerçi son 1-2 yıldır çağırmadı ama-hizmet içi eğitim seminerlerine alıyor. Bundan önceki yıl 3 tane seminere gittik..... Bunun yanında yöneticilikle ilgili çeşitli akademisyenlerin kitapları vs. var. Onları okuyarak bilgi edinmeye çalışıyorum yeni yöntemler ile ilgili.

G.5. Kendimi geliştirmek için yüksek lisansımı tamamladım. Kamu yöneticisi olduğumuz için ikinci üniversite olarak kamu yönetimi okudum ve burdan edindiğim bilgi ve deneyimi kendi öğretmen arkadaşlarıma aktarmaya yoluyla ilerlemeye çalışıyorum.

G.10. Eğitim Yönetimi ile ilgili tezsiz yüksek lisans yapmak üzere başvuruda bulundum.

G.6. Gelişen teknolojiyi yöneticinin takip etmemesi bir dezavantaj oluşturmaktadır. Nihayetinde okul yönetiminde karşılaşacağı insan kaynakları yönetiminde, maddi unsurların yönetiminde sorunlar yaşayacaktır. Biz de kendimizi o anlamda örnek vermek gerekirse “Fatih Projesi” Kapsamında tahta kullanımında material kullanımında, gelişen ve değişen sınıf ortamları konusunda çeşitli makale, dergi ve bu konularla ilgili yazılar veya uygulanan örnekler konusunda bizim de çeşitli kitap okumalarımız, gündemi takip etme usullerimiz vardı.....Avrupa Projelerimiz kapsamında da gözlem yapma şansım oldu ve onları okuluma uygulamaya çalıştım. Ayrıca bireysel gelişimimi sağlamak adına eylül ayında Eğitim Yönetimi üzerine tezsiz yüksek lisansa başlamayı düşünüyorum.

Elde edilen bulgulara göre genel olarak ifade etmek gerekirse; kişisel gelişimlerini sağlamak adına okul müdürlerinin en çok bilişim araçlarını kullandıkları görülmektedir. Hizmetiçi eğitimler ve yöneticilik ile ilgili bakanlık tarafından hazırlanan mevzuat ise en çok ifade edilen diğer iki yanıt olmuştur. Yüksek lisansın önemini farkında olup, kişisel gelişim aşamasında yüksek lisansı bitirmiş, yüksek lisans başvurusu yapmış ya da ikinci üniversiteyi bitirmiş katılımcılar da mevcuttur.

Kişisel gelişim sürecinde araştırmaya yapmanın önemini bilincinde olan katılımcılara “Araştırma yaparken hangi araçları kullanırsınız?”, “Öğrenme sürecinizde farklı bireylerin düşüncelerinden nasıl fayda sağlarsınız?” sorularının yöneltmesi üzerine alınan ortak yanıt yine bilişim teknolojilerinin kullanımı yönünde olmuştur. Bilgisayarlar üzerinden yapılan tek yönlü araştırmaya ek olarak tüm katılımcılar diğer okul müdürleri ile kurulan güçlü iletişim bağına vurgulamışlardır. Oluşturulan ve sürekli aktif olarak kullanılan okul müdürleri Whatsapp gruplarına ek olarak, mesai sonrası fikir alışverişinin devam ettiğini vurgulamışlardır.

G.2.Kesinlikle çok önemli farklı görüşleri çok önemsiyorum. Farklı aslında kendi görüşlerimden çok farklı görüşleri daha çok önemsiyorum. Çünkü karşı taraftan ne öğrenebilirim bu kârdır diye düşünüyorum.

G.4. Muhalefetin olmadığı, eleştirinin olmadığı bir yerde doğru yolu bulamazsınız. Çünkü, sizi hep iyi yönde iyisiniz, iyisiniz diyen insanların ne kadar doğru ve samimi olduklarında bilemezsiniz. O yüzden bütün yaptığım öğretmenler kurularının son 15 dakikası, 20 dakikası belki yarım saati öğretmenlerimize bizi eleştirin beni eleştirin derim.

G.7. okuyarak öğreniyoruz ama onun dışında sürekli okul müdürleri ile işte gruplarımız var, onu bırakın yan yana akşamları sohbetlerimiz vesairelerimiz bunlar da oluyor.

2)Uygulamalarınızda veya günlük çalışmalarınızda ihtiyaç duyduğunuz bilgilere nasıl ulaşırsınız? sorusu sorulmuş elde edilen verilere dayalı bulgular Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3. Uygulamalarda ve Günlük Çalışmalarda Faydalanılan Araçlar

Görüş	F
Bilişim Teknolojileri	10
Diğer Bireylerle Fikir Alışverişi	8
Kitaplar	7
Toplam	25

Tablo 3. de görüldüğü üzere okul müdürlerinin uygulamalarınızda veya günlük çalışmalarında en çok bilişim teknolojileri, diğer bireylerle fikir alışverişi ve kitaplardan fayda sağladıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin uygulamalarında veya günlük çalışmalarında ihtiyaç duydukları bilgilere yönelik katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

G.6. En çok tabii internet kullanıyorum merak ettiğim konularda araştırma yapmak için. Aslında bu anlamda sadece teknoloji interneti kullanmak değil, belki biraz daha fazla okumam gerekiyor ama açıkçası çok fazla yapamıyorum ama daha çok internet, teknolojiyi kullanarak merak ettiğim konularda araştırmalar yapıyorum.

G.1. Yani daha çok benimle aynı konumda olan arkadaşlarımla görüşmeler yaparak yani onların uygulamalarını onlarla konuşarak, öğrenerek, izleyerek, gözlemleyerek bilgi edinmeye çalışıyorum.

Bilişim teknolojilerinin kullanımının, okulun kurumsal işleyişine ek olarak kişisel gelişime katkı sağladığı görüşü tüm katılımcılar tarafından benimsenen bir görüş olarak görülmektedir. Bilişim teknolojilerinin kurum içindeki işleyişi noktasında daha detaylı bilgi

alabilmek adına katılımcılara “Kurumunuzda Web 2. veya diğer Web uygulama araçları nasıl ve hangi sıklıkta kullanılmaktadır? Bu ortamı sağlamak için kurumunuzda ne gibi çalışmalar yaptınız?” sorusu yöneltilmiştir.

G.3. Web2 araçlarına dair de şöyle bir şey yapalım dedik öğretmenler kurul toplantısında ne yapabiliriz seminer döneminde dedik. Hani Bakanlığın verdiği seminer çalışmaları dışında. Öğretmen arkadaşlar dediler ki ya bu web2 araçlarını biz kullanıyoruz fakat daha çok çok çeşidi var bu araçlarda gerçekten de çok fazla araç var bilişim teknolojileri öğretmeninden ricada bulunduk. Seminer döneminde öğretmenimiz öğretmenlere hatta ben de orada yer aldım bize işte poster hazırlamasından logo hazırlamasına video hazırlamasına karikatür yapma bunlara dair kendi bilgisayarımızı da getirdik. Çalışmalar yaptık, birbirimiz ile o sırada iletişim kurduk. Hatta kendi derslerine uyguladılar gösterdiler. Sınıflarımızda akıllı tahtalarda zaten mevcut sıkıntı yaşamadık öğretmenlerimiz kullanıyorlar.

G.4. Web2 araçları ile ilgili günümüzde ülkemizde çok farklı etkinlikler yapılıyor işte çok iyi kullanıldığı söyleniyor. Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere gidiyor, istekli olanlar. Fakat yeterli mi asla değil... Baktığımız zaman son zamanlarda üzülerek söylüyorum ki bu da yozlaşmaya başladı..... Yani mesela örnek verelim: Şimdi bir de robotik kodlama diye bir şey çıktı biliyorsunuz. Algoritmaları öğretmek. Biz ne diyoruz eğitim sisteminde ezberden uzak durun taklitçilikten uzak duracağız ama günümüze baktığımız zaman bu da yozlaşmaya başladı. Hep internet üzerinden hazır bir yazılım üzerine değişiklik yaparak bir şeyler yapılıyor. Çok tehlikeli. Üretim yok, yaratıcılık yok ama.

Katılımcılar kurumlarında neredeyse tüm derslerde Web 2 araçlarından fayda sağlandığını vurgulamaktadırlar. Bazı derslerde kullanımın daha yoğun olmasıyla beraber, Web 2 araçlarıyla ilgili temel bir problemin de gözlemlendiği görülmektedir. Öğretmenin Web 2 uygulamalarını kazanımlarla ilişkilendirmeden kullanmasının uygun olmadığını, teknik problemler ortaya çıkıp, derste planlanan Web 2 uygulamasının kullanılmadığı durumlarda öğretmenin eğer ek bir etkinlik planı yoksa zor durumda kalabileceği, okulların bazılarında alt yapı problem yaşandığı, çok hızlı biçimde yayılan ve nitelikli olmayan bazı uygulamaların değerlendirilmeden sosyal medya aracılığıyla da popüler hale getirilmesi katılımcılar tarafından eleştirilen diğer noktalar olarak belirlenmiştir.

Günlük çalışmalarınızda ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşmada yaygın olarak verilen bir diğer yanıt olarak ise *diğer bireylerle fikir alışverişi* yanıtı verilmiştir. Bu noktada daha detaylı bilgi almak adına katılımcılara “Kurumunuzdaki öğretmenler, öğrenciler ve diğer

paydaşlarla iletişim kurarken iletişim şekliniz nedir? (Sosyal medya aracılığıyla mı yoksa yüz yüze iletişimi mi tercih edersiniz?)” sorusu yöneltilmiştir.

G.2. Yüz yüze iletişim bana göre eğitimde olmazsa olmaz, en önemlisidir.

G.3. Biz sosyal medyayı kullanıyoruz. Örneğin WhatsApp kullanıyoruz ama WhatsApp'ta biz daha çok bilgi vermek amaçlı, ivedi şeyler, resmi yazılar oluyor. Fakat onun dışındaki her türlü iletişim kuracaksam yüz yüze kuruyorum çünkü telefondan kurmuyorum. Çünkü yüz yüze iletişim kurarken jestler mimikler konuşma biçimi hepsi çok önemli. Aynen öyle. Onun için doğallığı korumak adına yüz yüze iletişim kurmayı tercih ediyorum.

G.10. İvedi durumlar dışında yüzyüze iletişimi tercih ederim. Teknoloji ile kurulan iletişim şeklini soğuk bir iletişim şekli olarak görüyorum.

Katılımcıların yanıtlarının yüzyüze iletişimin etkililiği noktasında yoğunlaştığı görülmektedir. Çok acil duyurular dışında katılımcılar, bireysel iletişimin daha önemli olduğunu, sosyal medya ile kurulacak iletişimin ses tonu, jest ve mimik içermediği için yanlış anlaşılabilceğini vurgulamışlardır. Ayrıca, teknolojiye bu oranda bağlı kalmanın da bireysel esareti beraberinde getireceğini belirtmektedirler.

3) Kurumunuzda alışılagelmiş uygulamaların dışında yürütülen uygulamalar ve projeler mevcut mu? Örnek verebilir misiniz? sorusu sorulmuş elde edilen verilere dayalı bulgular Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4. Kurumlarda Yürütülen Orijinal Projeler

Görüşler	f
E-Twinning	7
Erasmus	4
Gönül Çeşmesi	2
Kardeş Okul	1
Lösev Çalışmaları	1
Yaşlılar ile ilgili Projeler	1
Güverte Simülatörü	1
Yabancı Dil Olimpiyatı	1
Dersin İlk 20 Dakikasında Kitap Okuma	1
3-D Yazılım Atölyesi	1
Şehit Aileleri Ziyaretleri	1
Bağımlı Olma Özgür Ol	1
Sahil Temizliği	1
Tas Gölü Gökyüzü Gözlemi	1
Toplam	24

Tablo 4.de görüldüğü üzere; katılımcılar kurumlarında farklı projeler uygulamaktadırlar. Uygulanan projeler noktasında bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

G.7. Bir diğer projemiz de yine gönül çeşmesi projesi kapsamında... bir öğrenciye öğrencilerimizin kendi ürettikleri pasta börek çörek, mutfak öğrencilerimiz de var bu işin içinde, okulda satarak tekerlekli sandalye aldık.

G.1. Yabancı dil olimpiyatı. Her sene düzenli olarak Nisan ayında yapıyoruz.

G.5. Toplum Hizmetleri kapsamında sahil temizliği yaptık. 700 kilogram çöp topladık.

G.2. Kandilli Belediyesi ve TTK ile protokol yaptık. Tas Gölü'nde 24 öğrencimiz bir hafta boyunca Haziran ayında orda gökyüzünü inceleyecekler.

Katılımcıların “Yaşam ve Kariyer Becerileri” ile ilgili bilgi alabilmek adına liderlik yaptıkları original projeler ile ilgili yöneltilen soruya verilen yanıtın e-Twinning Projeleri olduğu görülmektedir. Tüm toplumsal konuların çalışma alanı olabileceği e-Twinning Projeleri hem ulusal hem de uluslararası kurumsal ortaklıkları gerektirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin farklı şehirler ve farklı ülkelerdeki öğrencilerle iletişim kurarak, işbirliği içinde projeler üretebileceği bu platformlar bireylere yaşamsal beceri kazandırma noktasında etkili platformlarıdır. Dolayısıyla katılımcılardan yedi tanesinin bu projeleri desteklediği, yapılan proje çalışmalarında tüm paydaşlardan katkı sağladığı görülmektedir. Yine uluslararası hareketliliği de beraberinde getiren Erasmus Projeleri katılımcılar tarafından çok önemli bulunmakta ve proje yazım seminerleri noktasında öğretmenleri teşvik etmektedir. Gönül Çeşmesi, Kardeş Okul Projeleri, Lösev Çalışmaları, Yaşlılar ile ilgili Projeler, Güverte Simülatörü, Yabancı Dil Olimpiyatı, Dersin İlk 20 Dakikasında Kitap Okuma, 3-D Yazılım Atölyesi, Şehit Aileleri Ziyaretleri gibi sosyal sorumluluk içeren ya da okul türüne göre şekillenen projeler katılımcılar tarafından desteklenmektedir.

4) Kurumunuz veya kurumunuzdaki öğrenme süreci ile ilgili karar mekanizması okulunuzda nasıl işlemektedir? sorusu sorulmuş elde edilen verilere dayalı bulgular Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 5. Kurumlarda Hakim Olan Karar Mekanizması

Görüşler	f
Demokratik	10
Tüm paydaşların katılımı	10
Nihai karar verici	1
Toplam	21

Tablo 5. de görüldüğü üzere katılımcılar kurumsal bir karar alırken, demokratik bir biçimde ve tüm paydaşların fikrini alarak hareket etmektedirler. Kurumsal kararlar noktasında bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

G.10. Hani öğrenme süreçlerinde farklı fikirler, arayış, bu zaten olmazsa olmaz mı diyeyim, temel prensiplerindendir, yani eğitim, 100 yıl önceki eğitim ile bugünkü eğitim aynı değil. Bugünkü eğitim içinde bile farklı farklı fikirler, farklı görüşler var. Bizim için hepsi değerli. Tabii eğitimin genel kanunları çerçevesinde, izin verdiği sürece, aykırılık teşkil etmediği sürece...

G.3. Şöyle bir durum var yani ben öğretmen arkadaşlarla konuşurken daha çok dinlemeyi tercih ederim. Az konuşup çok dinlemeyi tercih ederim. Çünkü bu işin mutfağında olan insanlar zaten öğretmenler. Ben bazı yerlerde rehberlik yapabilmek adına ya da desteklemek adına orada olurum. Öğretmenler kendi aralarında kendi kararlarını alırlar. Tabii ki öğrencilerin fikirlerini de alırız. Okul aile birliğimiz ve velilerin fikirlerini alarak karar. Karar mekanizmamız o şekilde.

G.4. Bu konuda da çok demokratik olduğumu düşünüyorum. Hep şunu söylüyorum idarecilik ile müdürlük çok farklı iki kavram. Müdürlük yapılmasını isteyen insan varsa mutlaka ona müdürlük yapmanız gerekiyor, bazen müdürlük yapmadan liderlik yapabileceğiniz insanlar vardır. Liderlik yapabileceğiniz insanlarla bir eğitim kurumu yönetmek çok kolay.

G.7. Ben tüm arkadaşlarımın fikirlerine saygı gösteririm. Ortak fikirdir, ben bilirim ki bir okul müdürü bir branşın öğretmenidir. Orada 10-20 branştan öğretmen vardır. O dersin nasıl işleneceğini de, müfredat dışına çıkabilerek de-karar verecek olan öğretmen arkadaşımdır. Kanunlara –yine söylüyorum- aykırılık teşkil etmediği sürece, bir coğrafya öğretmeni kalkıp da bana derse, ben bugünkü dersimi –önceden haber vermek kaydıyla- barajın kenarında işlemek istiyorum, ben ona saygı duyarım, planını programını yapıp, oraya gönderirim de.

G.1. Bir karar almam gerektiği zaman öğretmenlerimizle paylaşıyorum. En büyük paylaşımlarımız onlarla. Müdür yardımcılarımızla da aynı şekilde istişare ediyorum. Onlarla mutlaka düşündüğümü paylaşıyorum. Fikirlerini alıyorum. Keza uygulamadaki en önemli kararları öğretmenlerimizle de görüşüyorum.

Kurumda öğrenme sürecini kapsayan her türlü karar alınırken katılımcılar, demokratik bir tavır sergileyerek, tüm paydaşların da fikirlerini aldıklarını ve ortak akıl yoluyla hareket ettiklerini vurgulamışlardır. Okul yönetimi ve okuldaki mevcut uygulamalar noktasında farklı görüşlerin de kurumların gelişimi açısından olumlu olduğu vurgulanmaktadır. Çoğunluğun kararı katılımcının kararına uyum sağlamasa da katılımcılar diğer paydaşların düşüncelerinin denenmesi noktasında esnek olduklarını belirtmektedirler.

5) Herhangi bir problem esnasında inisiyatif kullanır mısınız? sorusu sorulmuş elde edilen verilere dayalı bulgular Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Risk Alma Durumu

Görüşler	f
Evet	10
Hayır	-
Toplam	10

Tablo 6. da görüldüğü üzere okul müdürleri kurumsal eylemlerde risk ve inisiyatif almaktadırlar. Bu noktadaki katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

G.9. Valla risk almıyorsunuz okul müdürü ya da müdür değilsinizdir. Risk her işin içinde olduğu gibi, bizim işimizde de çok fazla vardır.

G.4. Kesinlikle bu konuda hiç çekinmem risk alırım. Hele öğrenci için hiç çekinmem. Açık söyleyeyim öğrencinin yararına birşey varsa risk almaktan alsa çekinmem.

Katılımcıların tamamı iyi bir yönetici olmanın ön koşulunun risk alabilmekte yattığını ve öğrenci ve kurum yararına yapılacak her uygulamada sorumluluğu üstlenmenin tüm paydaşlarda güven ortamı yaratacağını vurgulamaktadırlar.

6) Size göre kurumsal ve personel gelişiminin önemi nedir ve nasıl sağlanmalıdır? sorusu sorulmuş elde edilen verilere dayalı bulgular Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7. Kurumsal ve Personel Gelişimin Sağlanması

Görüşler	f
Hizmetiçi Eğitimler	10
Seminerler	6
Üniversite İşbirliği	6
Yerel Yönetimlerle Yapılan İşbirliği	6
Paydaşlarla Rutin Olarak Yapılan Toplantılar	5
Adil Davranış Biçimi	2
Bireyleri Değerli Hissettirme	1
Toplam	36

Tablo 7. de görüldüğü üzere kurumsal ve personel gelişiminde okul müdürleri en çok hizmetiçi eğitimler, seminerler, üniversite ve yerel yönetim işbirliğinden fayda sağlamaktadır. Kurumsal ve personel gelişimine yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

G.3. Ağaç yaprağı ile gürler. Öğretmenlerimiz ne kadar donanımlı olursa, ne kadar kaliteli olursa eğitimimizde o kadar iyi olur. Onun için çok çok çok önemsiyorum hizmetiçi eğitimleri, kursları ve seminerleri. Arkadaşlarımı açıkçası haberdar ederim katılmaları için, teşvikte bulunurum. Asla zorluk çıkartmam. Elimden geldiğince her türlü kolaylığı onlara sağlamaya çalışırım.

G.2. Yeni bakanımızla birlikte yeni bir eğitim vizyonu oluşturuldu. Bu gelişimin mevcut sistemde hemen sağlanması oldukça güç ama değişimin vizyon çerçevesinde adım adım olacağını düşünüyorum. Çok fazla eğitim ve seminer var hem idareciler hem de öğretmenler için.

G.8. Eğer kendinizi geliştirmezseniz o teknolojinin gerisinde kalıyorsunuz.O yüzden hem bilişim teknolojileri açısından hem de kişisel olarak öğretmenler mutlaka ama mutlaka kendilerini geliştirmeliler.

G.5. Üniversiteden akademisyenlerle işbirliği içindeyiz. Ders işleyiş metotları, ölçme değerlendirme, iletişimteknileri gibi konular üzerine seminerler düzenliyoruz akademisyen işbirliği ile.

G.1.Öğretmenlerimiz zaten bireysel hizmet içi programlarına katılıyorlar. Başvuran öğretmenlerimiz var çoğu anlamda çok ilgililer yani .

G.6. Şöyle söyleyeyim; personel derken herkesle yani öğretmen yada hizmetli yada bir memur herkesi dahil ederek konuşuyorum. Öğretmen dışındaki personellerle çok sık görüşüyorum.Onların da fikirlerini almaya gayret ediyorum.

G.7. Okul müdürünün de tabii ki açık fikirli olması gerekir. İşte kurumun genel hedeflerini, stratejik planlarını iyi idrak etmeli. Bir turizm lisesinin hedefi, Boğaziçinin matematik öğretmenliğine öğrenci göndermek değildir. Bana göre kurumsal gelişim, okulun türüne göre öğrencilerini hayata ne kadar hazırlayabiliyorsa, o kadar gelişmiştir. Bunun için de öncelik az önce dedik ya öğretmenlerin fikirleri çok önemlidir. Onların bu sürece katılabilmesi lazım.

G.10. Bana göre klasik bir laf ama okul müdürü kadar okuldur. Müdürü ne kadarsa okul da o kadar başarılıdır. Burada şeyin payı büyük, okul müdürü kesinlikle lider olabilmelidir

Kurumsal gelişimin sağlanması adına öncelikle öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin sağlanması ön plana çıkmaktadır. Değişen eğitim yaklaşımları ve öğrenen özellikleri göz önüne alındığında hizmetiçi eğitimler daha büyük bir gereksinim haline gelmektedir. Katılımcıların da vurguladığı üzere; hizmetiçi etkinliklere olan ilgi artmaktadır. Kurumsal gelişimi sağlamak adına düzenlenen seminerler, akademisyenler ve yerel yönetimler ile yapılan işbirliği, tüm paydaşlarla yapılan rutin toplantılar hem kişisel hem de kurumsal gelişimin önemli öğeleri olarak katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Ayrıca, katılımcılar müdürlerin klasik idareci rolünden sıyrılarak, lider ve rehber rollerini üstlenmenin kurumsal bütünlüğe daha fazla katkı sağlayacağını belirtmektedirler.

7) Kurumunuzda üretkenlik ve hesap verebilirlik yönünden neler yapıyorsunuz? sorusu sorulmuş elde edilen verilere dayalı bulgular Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. Kurumdaki Üretkenlik ve Hesap Verilebilirlik

Görüşler	f
Okul Aile Birliği Denetimi	10
Okul Sitesi Duyuruları	7
Eleştiriye Açık Olma	5
Diğer Paydaşlarla Yapılan Toplantılar	5
Üniversite Yerleşim Oranları	2
İstihdam Oranları	2
Toplam	31

Tablo 8. de görüldüğü üzere kurumdaki üretkenlik ve hesap verilebilirlik noktasında okul aile birliği denetimleri, okul sitesi duyuruları,eleştiriye açık olma, diğer paydaşlarla yapılan toplantılar kurumlardaki şeffaflığı sağlamaktadır. Üretkenlik ve hesap verilebilirlik ile ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

G.9. Şimdi denetim mekanizması öncelikle mali açıdan okulun aile birliğidir. Aile birliği ekonomik anlamda hesap verilebilirliği denetleyen mekanizmadır.

G.3. Tabii şimdi üst maddelerde yine bahsetmiştim ben eleştiriye farklı görüşü gerçekten önemsiyorum. Böyle bir durum olduğunda da gayet doğal karşılıyorum samimi karşılıyorum. Çünkü kendini geliştirebilmem için bu gerekli. Hesap verilebilirlik konusunda da tabii idareci olarak bu önemli bir durum hani okul aile birliğine gerekli açıklamaları yapıyoruz İnternet sayfasından yeni maddi durumumuz nedir, tahmini bütçemizden tutun hepsinin bilgisi veriliyor. Öğretmen arkadaşlara da aynı şekilde veriliyor.

G.7. Denetim mekanizmaları devletin, teftiş yoluyla gerçekleşmektedir. Kaymakam bazen teftiş eder, bazen milli eğitim müdürü, şube müdürü... Eskiden müfettişler vardı onu kaldırdılar, Sayıştay vardı onu da kaldırdılar. Bana göre yanlış, sayıştayın gelip bize yaptığımız tüm hesapları kuruşu kuruşuna göstermesi gerekir. Bizim ona göstermemiz onun da denetimini yapıp işimizi doğru yapıp yapmadığımızı denetlemesi gerekir. Maalesef şu an bu yok...

G.1. Sürekli bilgi paylaşımında bulunuyorum yani öğretmenlerle keza yani öğretmenlerin bana güvenmesi lazım bu defa, samimiyetime güvenmeleri gerekiyor söylediğim her şeyin yolunda olduğuna inanmaları gerekiyor. Keza velilerimizin aynı şekilde.

G.8. Yürüttüğümüz tüm proje ve etkinliklerde işbirliğine önem vererek, gerekli sorumluluğu almaya gayret ederim. Tabii bu aşamada da tüm paydaşlarla gerçekleşen fikir alışverişi sayesinde kendi öz denetimimi de yaparım.

Üretkenlik ve hesap verilebilirlik noktasındaki bulgular değerlendirildiğinde okul aile birliği işbirliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okul aile birlikleri geçmişteki fiili varlıklarından sıyrılarak, eğitim kurumların hem maddi açıdan hem de gerçekleşen etkinlik ve projelerde temel denetleme ve destek mekanizması haline gelmişlerdir. Katılımcılar, tüm paydaşlarla yaptıkları fikir alışverişi ile şeffaflığı sağladıklarını ve aynı zamanda eleştiri mekanizmasını da etkin kullanarak bu bağlamda öz denetimlerini sağladıklarını belirtmektedirler. Sosyal medyada yapılan kurumsal duyurular, üniversiteye öğrenci yerleştirme ve iş istihdam oranları da katılımcılar için birer hesap verebilme ve kendini değerlendirme kriterleri olarak öne çıkmaktadır.

8) Okul yöneticileri etkili öğrenme ortamı sağlayabilmek için neler yapmalıdır? sorusu sorulmuş elde edilen verilere dayalı bulgular Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9. Etkili öğrenme Ortamı Sağlayan Unsurlar

Görüşler	f
Fiziki Şartların İyileştirilmesi	10
Beceri Odalarının Oluşturulması	7
Tüm Paydaşlarla Yapılan İşbirliği	7
Okulda Düzenlenen Seminerler	6
Teknolojik Yeniliğin Takip Edilmesi	6
Yerel Yönetimle İşbirliği	6
Üniversite İşbirliği	4
Hizmetiçi Eğitimler	4
Toplam	50

Tablo 9. da görüldüğü üzere fiziki şartların iyileştirilmesi, beceri odalarının oluşturulması,tüm paydaşlarla yapılan işbirliği, okulda düzenlenen seminerler, teknolojik yeniliğin takip edilmesi, yerel yönetimlerle yapılan işbirliği etkili öğrenme ortamı sağlama noktasında destek unsurlar olarak belirtilmiştir.Etkili öğrenme ortamı sağlama ile ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

G.3. Fiziki şartlar çok önemli. Öncelikle bir yerde fiziki şartlar da çok büyük eksiklikler varsa orada öğrenme ortamı sağlanması mümkün olmuyor.

G.2. Şimdi bir kere öncelikle eğitim ortamlarının, okulların 4 duvar bina olmaktan çıkarılması gerekir diye düşünüyorum. “Otur, kalkma, konuşma, yapma!” böyle bir eğitim anlayışımız var. Şimdi biz teknoloji dedik ama bugün gelişmiş ülkeler sırayla o teknolojileri sınıflarından okullarından binalarından attılar, atmaya da devam ediyorlar.

G.6. Bütün eğitim sistemimiz robotik kodlama üzerine kuruldu. Bu da yanlış. Çağın gereklilikleri neyse, bugün kesinlikle kodlama olmadan kapınız bile açılmıyor veya telefonlarınız onun dışında işlem görmüyor, yazarkasalar onunla çalışıyor her şey ona bağlı tabii ki ama eğitim sadece o değil ki. Bu ülkede insanlar bunun dışında hiçbir ihtiyaçları yok mu, şurada domates yetiştirmeye kimsenin ihtiyacı yok mu? Şimdi bakanlığımızın BTA atölyeleri var biliyorsunuz, beceri tasarım atölyeleri.

G.7. Her şey sadece kodlama yazılım da değil. Burada tarımla ilgili de bir şey öğrenmesi lazım çocukların. Serayla ilgili de bir şeyler öğrenmesi lazım. Bana göre bu anlamda ben onun üzerine arkadaşlarımla da konuştum. Ağustosun son haftası oturacağız yeni binamızda bize teslim ettikleri andan itibaren. Tabii burada çevrede dediniz, çevreden de oraya ne kadar çok bir şeyler alabilirsek ona binaen atölyeler kurmayı düşünüyoruz ve burada çimenli bir bahçemiz de var, kafamın bir kenarında o da var işte.Orada bahçe oluşturmayı düşünüyorum. Bunun yanında sadece bu da değil. Biz okullarda ahlaklı, insan gibi düşünen, herkese değer veren her canlıya değer veren bireyleri ancak yaşamın içine dahil ederek yetiştirebiliriz.

G.3. Belediye başkanımız sağ olsun gerçekten de çok çok yararını görüyoruz. Onun dışında burada işbirliği yaptığımız diğer okullar var. Örneğin ilkökul binasında onlarla beraber sağlıklı beslenmeye dair etkinlikler yaptık oradaki çocuklarla. Onun dışında yazar getirdik yine. Ortak yaptık. Hüseyin kaçmaz'ın oğlu Turgut Kaçmaz'ı yine aynı şekilde getirdik. Güzel Sanatlar Lisesi burada. O bizim için çok büyük bir avantaj öğrencilerimize. Oraya geziye götürdük. Onun dışında onlar geldiler. Müdür ile iletişim kurduk. 23 Nisan

günü burada konser verdiler çocuklara. Ben burada bulunan ve bizim beldemizde bulunan diğer okullarla da münazara gibi etkinliklerimiz oluyor. Kendi gelişiminizi sağlayabilmek için başka kuruluşlarla da iletişim kurmamız şart onun için elimizden geleni de yapmaya çalışıyoruz.

Etkili öğrenme ortamı sağlayabilmek ile ilgili elde edilen bulgular; kurumların fiziki şartlarını iyileştirerek, öğrencilerin gerçek yaşamsal becerileri öğrenebilecekleri beceri atölyelerinin kurulması gerekliliğini vurgulamaktadır. Tüm paydaşlarla yapılan işbirliği, okullarda düzenlenen seminerler, yerel yönetimler ve üniversiteler ile yapılan işbirliği, hizmetiçi eğitimler, etkili öğrenme ortamının oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda sadece okullar arasındaki iletişimin değil aynı zamanda diğer paydaşlar ve sivil toplum örgütleriyle de işbirliğinin yapılmakta olduğu görülmektedir. Teknolojik yeniliklerin takip edilmesi gerekliliği katılımcıların büyük bir kısmı tarafından vurgulanmasına rağmen, bağımlılık boyutundaki kullanımı da eleştirmektedirler. Teknolojinin desteği alınarak gerçekleştirilecek etkinliklere ek olarak, beceri atölyelerinin zenginleştirilmesi ve öğrencilerin yaşamsal problemlere maruz bırakılması, okulların fiziki limitlerinin azaltılarak, öğrenme sürecinde zaman ve mekan sınırlamasının dışına çıkılması gerekliliği vurgulanmaktadır.

9) Sizce 21. yüzyıl yöneticisi nasıl olmalıdır? sorusu sorulmuş elde edilen verilere dayalı bulgular Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10. 21. Yüzyıl Yönetici Özellikleri

Görüşler	f
Teknolojiyi iyi kullanan	10
Rehber	7
Paylaşımçı	7
Empati yapabilen	6
İletişim becerileri yüksek	6
Sosyal becerileri yüksek	5
Demokratik	5
İşbirliği yapabilen	5
İnisiyatif alabilen	5
Eleştirel düşünebilen	4
Kapsayıcı	1
Karizmatik	1
Araştırmacı	1
Toplam	63

Tablo 10. da görüldüğü üzere 21. yüzyıl yönetici özellikleri olarak en çok teknolojiyi iyi kullanan, rehber, paylaşımcı lider özellikleri vurgulanmışken; en az kapsayıcı, karizmatik

ve araştırmacı lider özellikleri belirtilmiştir. 21. yüzyıl liderlerine yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

G.8. kapsayıcı, fikir alıcı, son karar veren ama herkesin fikrini alan, istişareci, empatik yaklaşımçı ben böyle bir yöneticilik yapmaya ne kadar başardım bilmiyorum ama kırmadan dökmeden yapmaya çalıştım. Ama bazen otoriter olmak gerekiyor diyede aklımdan geçtiği oluyor. Suistimaller olabiliyor ama yine de ben belirli bir çizgide devam etmeye çalışıyorum yıllardır.

G.3. Müdürlerin kesinlikle öncelik ve samimi olması gerektiğini düşünüyorum. Karşı tarafa o duyguyu verebilmesi gerekiyor. Güven çok önemli. Desteklemesi gerekiyor. Girişimci olan. Öğretmenlerine aynı şekilde destekte bulunması lazım ve kendi gelişimlerini sağlayabilecek hissiyatı verebilmesi gerekiyor. Bu çağda açıkçası artık hani “Ben söylüyorum oldu” kesinlikle geleneksel anlayış mümkün değil. Lider karizmatik olmalı.

G.4. Araştırmacı olmalı, eleştirilere açık olmalı.

Elde edilen bulgulara göre genel olarak ifade etmek gerekirse okul yöneticilerin teknolojiyi iyi kullanan, rehber, paylaşımcı, empati yapabilen, iletişim ve sosyal becerileri yüksek, demokratik, işbirliği yapabilen, inisiyatif alabilen, eleştirel düşünebilen, kapsayıcı, karizmatik, araştırmacı yöneticiler olma özelliklerine sahip olması gerektiği görülmektedir. Tüm bu özellikler göz önüne alındığında, katılımcıların okul müdürlerin geleneksel rolleren sıyrılarak 21. yüzyılın gerektirdiği yenilikçi, aktif katılıma önem veren, sorumluluk almaya ve işbirliği yapmaya hazır liderler olmaya hazır oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

21. yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında başarı sağlamış okullar incelendiğinde; bu kurumlarda proje tabanlı öğrenme ile temellendirilmiş, bireysel öğrenmelere önem verildiği, işbirliği ve iletişimin güçlü olduğu, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklendiği eğitim programlarının mevcut olduğu ve gerçek yaşamın eğitim ortamları içinde sunulduğu görülmektedir (Brown, 2018). Kurumların bu bağlamda başarıya ulaşmasında en temel rolü, eğitici liderlik rolünü üstlenmiş ve okul vizyonunun uygulanmasında rehberlik eden yöneticiler üstlenmektedir.

Bu araştırmada günümüz ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi

amaçlanmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri” olmak üzere üç alandaki becerilere yönelik görüşleri alınmıştır.

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerine yönelik elde edilen bulgulara göre; katılımcıların tamamının geleneksel okul müdürü rolünden uzaklaşıp, teknik ve alan bilgisine ek olarak kişisel gelişim ve sosyal becerilere de çok fazla önem verdikleri görülmektedir. Kurumsal değişimin gerçekleşmesinde temel kriter, kuruma ait bir vizyonun oluşturulmasıdır. Katılımcılar, etkili öğrenme ortamı oluşturma aşamasında fiziki şartların geliştirilmesini öncelikli kurumsal vizyon olarak kabul etmektedirler. Beceri odalarının oluşturulması, tüm paydaşlarla yapılan işbirliği, okulda düzenlenen seminerler, teknolojik yeniliğin takip edilmesi, yerel yönetimle işbirliği, üniversite işbirliği, hizmetiçi eğitimler, katılımcılar tarafından etkili öğrenme ortamı oluşturulmasında ulaşılması hedeflenen temel vizyonlar olarak belirtilmiştir. Belirtilen bu kriterlerin en az altı katılımcı tarafından ortak biçimde ifade edilmesi katılımcıların büyük bir kısmının vizyoner lider olma vasfını önemsediklerini göstermektedir. Katılımcı cevapları gözönüne alındığında, kurumsal bir vizyon oluştururken okul yöneticilerinin fikrî taslaklar hazırladıkları, diğer paydaşlarla fikir alışverişi yaptıkları, bu süreçte de yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim becerisi gibi *öğrenme ve yenilikçilik becerilerini* kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların kurumlarında yürüttükleri orijinal ve farklı sosyal sorumluluk projeleri de yine katılımcıların yenilikçilik becerilerini arttırmaya yönelik etkinliklerdir. Uygulanan tüm projeler istişare yoluyla, tüm paydaşlar ve sivil toplum örgütlerinin desteği sağlanarak gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla proje uygulamalarının temel destekçisi ve tüm paydaşlarla iletişim boyutunda kilit öge olan katılımcılar, işbirliği içinde çalışarak kurumlarında değişim kültürünü oluşturmaktadırlar. Kurumdaki iletişim şekli tercihin verile yanı gözönüne alındığında; katılımcılar, sosyal medyadan ziyade yüzyüze iletişimi tercih ettiklerini çünkü beden dili ve ses tonu ile mesajları daha etkili ve samimi biçimde aktardıklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla, katılımcıların gerçekten dinlemeye önem verdikleri, yüzyüze iletişimde daha fazla bilgiyi keşfettikleri ve alternatif bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir.

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerine yönelik elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamı, teknolojinin eğitimde yer almasının bir zorunluluk olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar. Mevzuata dair idari tüm iletişimin artık sanal platformlar aracılığıyla daha büyük kitlelere daha çabuk iletiliyor olması bir avantaj olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda okullarda mobil araçların öğretim materyali olarak yaygın biçimde kullanılması

öğrenci merkezli eğitimin bir gerekliliğidir. Eğitim ortamlarına entegre edilen teknolojik araçlar, öğrencilerin bilgileri görsel ve işitsel olarak deneyimlemesine ve ders içeriklerini daha eğlenceli hale getirmesine olanak sağlamaktadır. Dijital yerli olarak nitelendirilen öğrenenler için teknoloji yaşamlarının büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Teknolojinin eğitim ortamlarındaki öneminin bilincinde olan katılımcılar, bu bağlamda hizmetiçi eğitimlerle kendilerini geliştirmeye çalışmakta, eğitim ortamlarında bu araçların kullanılmasını desteklemekte ve güvenli internet kullanımı noktasında öğrencileri bilgilendirici etkinlikler gerçekleştirmektedirler. Fakat katılımcıların ortak olarak ifade ettikleri diğer bir görüş ise; teknolojiye bağımlı bir eğitim ortamından ziyade teknoloji destekli bir eğitim ortamı oluşturulmasının gerekliliği yönündedir. Katılımcılar, bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve yayma aşamalarında teknolojinin önemini yadsımazken, özgün öğrenme çıktıları yaratmanın daha önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla bu bağlamda teknolojinin öğrenen hayatlarını pasif olarak ele geçirmesinden ziyade aktif olarak eylem gerçekleştirecekleri beceri atölyelerinin daha etkili olacağı görüşündedirler. Katılımcıların tamamı, kitle iletişim araçları yoluyla edinilen mesajları etkili biçimde değerlendirip, çözümleme yapabildiklerini ama teknolojiyi özgün ürün ortaya çıkarma bağlamında nitelikli biçimde kullanmadıklarını belirtmektedirler. Bu veri ışığında, katılımcıların *Medya Okuryazarlığı* noktasında beceri geliştirdiklerini ama “*Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı Becerilerini*” etkin kullanamadıkları söylenebilir.

Yaşam ve Kariyer Becerilerine yönelik bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların tamamının etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak adına inisiyatif almaktan çekinmeyen, diğer paydaşların görüşlerine saygılı, eleştiriye ve işbirliğine açık dönüşümcü ve yenilikçi liderler oldukları görülmektedir. Eğitici ve yönetici rolünden sıyrılarak, 21. yüzyılda kurumsal liderler olmanın önemini savunan katılımcılar, toplum ve okul arasındaki bağı güçlü tutarak veli, öğrenci, öğretmen ve diğer toplum örgütleriyle sıkı bir ilişki içindedirler. Katılımcı karar mekanizmasını kullanan tüm okul yöneticileri bu bağlamda karşıt düşünce ve görüşleri de karar sürecine dahil etmektedirler. Eğitim ortamlarını daha etkili hale getirmek adına, yapılan uygulama ve etkinlikleri şeffaf biçimde tüm paydaşlarla paylaştıklarını belirten katılımcılar dolayısıyla etik çalışma kurallarını önemsemektedirler. Bu tarz bir paylaşma aynı zamanda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı noktasında bir geri bildirim oluşturmakta, diğer bireylere gösterilen saygıyı ifade etmekte ve liderlerin yapmış oldukları eylemlerde sorumluluk aldıklarını göstermektedir. Elde edilen bulgular, okul müdürlerinin “Esneklik ve Uyum, Kendini Yönetme, Sosyal Beceriler, Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik, Liderlik ve

Sorumluluk” becerilerini özetle *Yaşam ve Kariyer Becerilerini* geliştirmenin öneminin farkında oldukları ve bu amaçla “Teknolojiyi iyi kullanan, rehber, paylaşımcı, empati yapabilen, iletişim ve sosyal becerileri yüksek, demokratik, işbirliği yapabilen, inisiyatif alabilen, eleştirel düşünebilen, kapsayıcı, karizmatik ve araştırmacı liderler” olmaya gayret gösterdikleri görülmektedir.

Sonuç olarak ifade etmek gerekirse; okulun işlevlerinin yeniden tanımlandığı 21. yüzyılda, okul müdürleri sadece mevcut mevzuatı uygulayan bireyler değil, okul ve toplum arasındaki bağın güçlenip, yapılanmasına yardım eden liderler olarak kabul edilmektedirler. Bu araştırmanın sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin, değişen rollerinin farkında olarak, öğrenmeye hazır, işbirliği içinde hazırlanan kurum vizyonunu gerçekleştirme yolunda sorumluluk alan, yol gösterici ve öz değerlendirmesini yapmaya çaba sarfeden yenilikçi lider olmanın bilincinde oldukları görülmektedir.

KAYNAKÇA

- AASL (American Association of School Librarians). (2007). *Standards for the 21st century learner*.http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf web adresinden 24 Eylül 2018 tarihinde indirildi.
- Abazov, R. (2016). *How to improve your problem-solving skills*. QS Top universities (UK)RA, 1.
- ACRL (Association of College and Research Libraries) (2016). Framework for Information Literacy for Higher Education. file:///D:/21.yy%20becerileri/Framework_ILHE.pdf.
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. University of Tennessee, Knoxville.
- Bedoyere, Q. (1995). *Sorun çözme teknikleri*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Brown, S. (2018). *Best Practices in 21st Century Learning Environments: A Study of Two P21 Exemplar Schools*. (Doktora tezi), Brandman, California.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 35(2), 209-229.
- ISTE. (2007). *The National Educational Technology Standards for Students*. Web: <http://www.iste.org/standards/nets-for-students/nets-student-standards-2007> web adresinden 25 Ekim 2018 tarihinde indirildi.

- Kay, K. (2010). 21st Century skills: Why they matter, what they are and how we get there. *Partnership for 21st Century*.
- Kim, T. ve Yoon, H. (2008). *Study of developing core competencies of adolescent and promotion project I*. Seoul: National Youth Policy Institute.
- Kozma, R. (Ed.). (2003). *Technology, Innovation and Educational Change. A Global Perspective. A Report of the Second Information Technology in Education Study. Module 2*. Eugene: ISTE.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S. Akbaba Altun, A. Ersoy). Ankara: Pegem.
- MOD (Medya Okuryazarlığı Derneği), (2017). *Medya okuryazarlığı nedir?* <https://medyaokuryazarligi.org/medya-okuryazarligi-nedir/> web adresinden 27 Eylül 2018 tarihinde indirildi.
- Monereo, C. (2004). The virtual construction of the mind: The role of educational psychology. *Interactive Educational Multimedia*, 9, 32-47.
- NCES (National Center for Educational Statistics). (2002). *Technology in schools: Suggestions, tools, and guidelines for assessing technology in elementary and secondary education*. Washington DC: U.S. Department of Education.
- NCSS (1992). *A vision of powerful teaching and learning in the social studies. Building social understanding and civic efficacy. Position statement*. Washington DC: : National Council for the Social Studies.
- Oliver, R. and Towers, S. (2000). *Benchmarking ICT literacy in tertiary learning settings*. In R. Sims, M. O'Reilly & S. Sawkins (Eds). *Learning to choose: Choosing to learn. Proceedings of the 17 th Annual ASCILITE Conference (pp 381-390)*. Lismore, NSW: Southern Cross University Press.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). *Framework for 21st century learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> web adresinden 25 Eylül 2018 tarihinde indirildi.
- Partnership for 21st Century Learning (2015). *P21 Framework Definitions*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alındı.
- Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2016). *Framework for 21st Century Learning*. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf web adresinden 02 Ocak 2018 tarihinde indirildi.
- Pedro, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. <http://www.oecd.org/edu/ceri/38358359.pdf> web adresinden 24 Kasım 2018 tarihinde indirildi.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5.
- Quinton, S., Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model, *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), pp. 125–135.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L., Sparks, J. (2011). Information and communications technologies support for 21st-century teaching: an international analysis. *Journal of School Leadership*. 21(2), pp. 190–215.
- SCANS (1991). *What work requires of schools: a SCANS report for America 2000*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U. S. Department of Labor. <http://www.uni.edu/darrow/frames/scans.html> web adresinden 09 Eylül 2018 tarihinde indirildi.
- Saavedra, A. R., ve Opfer, D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21stcentury teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Wilson, K. (2002). *Information literacy in the classroom: Coping strategies employed by teachers*. 1st International Conference on IT and Informaf'n Literacy. <http://www.iteu.gla.ac.uk/litlitpapers/ab44.hbml> web sitesinden 12 Ekim 2018 tarihinde indirildi.
- Yaşar, M., Öztürk, N. ve Demirbaş, E. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL OKUMA EĞİLİMLERİ İLE OKUMA İLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Berker BULUT¹²

Nuri KARASAKALOĞLU¹³

ÖZET

Gelişen teknolojiyle birlikte okuryazarlık algısının değişmesi metinleri anlamlandırma sürecinin de yapısını değiştirmiştir. Genellikle elektronik ortamlarda paylaşılan metinleri okumak, kavramak, analiz etmek ardından da yazma eylemini kullanarak yeni metinler üretmek şeklinde bir süreç söz konusu olmaktadır. Elektronik ortamlardaki metinleri okuma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanan dijital okumaya harcanan zaman her geçen gün artmaktadır. Dijital ortamlardaki metinlerinin kısa olması ve belirli bir bilgiyi metinde bulmanın sağladığı kolaylıklar, okuyucuların basılı kitaplara oranla dijital ortamlardaki metinleri tercih etmelerine neden olmaktadır. Diğer yandan hala günümüzde bireylerin okuryazarlık deneyimlerine kâğıt, kalem ve kitap ile başlayıp ilerleyen yıllarda farklı bilgi iletişim teknolojileri ile karşılaşmaları, basılı metinlere olan alışkanlığın devam etmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, öğrencilere yeni okuryazarlık becerilerini kazandırmada önemli bir rolü olan öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerindeki toplam 235 öğretmen adayı oluşturmuştur. İlişkisel tarama yönteminin benimsendiği çalışmada veri toplama aracı olarak “Dijital Okuma Eğilimi Ölçeği” ve “Okuma İlgisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada elde edilen veriler neticesinde öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ve okuma ilgilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi düzeyleri arasında cinsiyet bakımından anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın dijital okuma eğiliminde erkek öğretmen adayları lehine; okuma ilgisinde ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrenim görülen bölüm bakımından inceleme yapıldığında dijital okuma eğilimi düzeyinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü lehine; okuma ilgisi düzeyinin ise Türkçe Eğitimi bölümü lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayı, dijital okuma, eğilim, okuma ilgisi

¹² Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, berkerbulut@adu.edu.tr

¹³ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, nkarasakaloglu@adu.edu.tr

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROSPECTIVE TEACHERS' DIGITAL READING DISPOSITIONS AND READING INTERESTS

ABSTRACT

The change in the perception of literacy along with the developing technology has changed the structure of the process of interpretation of texts. Generally, there is a process such as reading, grasping, analyzing the shared texts in electronic media and then producing new texts by using the act of writing. The time spent on digital reading, which is defined as the process of reading and interpreting texts in electronic media, is increasing day by day. The short text in digital media and the convenience of finding certain information in the text make readers prefer digital text compared to printed books. On the other hand, the fact that individuals start their literacy experiences with paper, pencil and books and encounter different information and communication technologies in the following years plays an important role in the continuation of the habit of printed texts. In this study, it is aimed to reveal the relationship between digital reading dispositions and reading interests of prospective teachers who play an important role in acquiring new literacy skills. The study group consisted of 235 prospective teachers in the departments of Primary Education, Turkish Education and Computer Education and Instructional Technology. In this research, the method of data collection was used as "Digital Reading Disposition Scale" and "Reading Interests Scale". As a result of the research, it was found that there was a moderate, negative and significant relationship between the prospective teachers' digital reading dispositions and their reading interests. In addition, as a result of the data obtained from the research, it was seen that the pre-service teachers' digital reading dispositions and reading interests were moderate. There was a significant gender difference between pre-service teachers' digital reading disposition and reading interest levels. In the interest of reading, it was found to be significant in favor of female teacher candidates. In addition, when the examination is made in terms of the part of education, digital reading disposition level is in favor of Computer Education and Instructional Technologies Department; It was concluded that there was a significant difference in reading interest level in favor of Turkish Education department.

Keywords: Prospective teacher, digital reading, disposition, reading interest

GİRİŞ

İnsanoğlunun tarihsel gelişim sürecinde, yazının icadıyla birlikte okuma-yazma ve dil becerilerinin birlikte kullanılmaya başladığı görülmektedir. Yazının icadından önce dil sadece sözlü iletişim aracı olarak kullanılırken, okuma-yazmanın edinilmesi ile yazılı iletişime geçilmiştir. Geleneksel olarak okuma-yazma becerisi metin, okur ve yazar bileşenleri içerisinde gerçekleşen bir süreç olarak tanımlanabilir. Buna göre söz konusu sürecin amacına

ulaşabilmesi için, okurdan, yazarın duygu ve dűřűncelerini aktardığı metindeki harf ve sembollerini seslendirerek aynı zamanda bu işaretlerin ifade ettiğı anlamları kavrama abasinda olması beklenmektedir. Öte yandan yirmi birinci yüzyılda bir yazıyı okuyup yazmak gelişmiş toplumlarda okuryazarlık düzeyi olarak kabul görmemekte; teknolojik gelişime uyum sağlayabilmek ve teknolojik ürünlerden faydalanabilmek adına, okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi okuma eğitiminin de buna göre düzenlenmesi düşűncesi tercih edilmektedir (Akyol, 2009: 1).

Geliřen teknolojiyle birlikte okuryazarlık algısının değışmesi metinleri anlamlandırma sürecinin de yapısını değıştirmiştir. Genellikle elektronik ortamlarda paylaşılan metinleri okumak, kavramak, analiz etmek ardından da yazma eylemini kullanarak yeni metinler üretmek şeklinde bir süreç söz konusu olmaktadır (Tűzel ve Tok, 2013). Okuma ve yazma ortamlarında gittikçe artan bir şekilde kalem ve kâğıdın yerini ekran ve klavye almaktadır (Farinosi, Lim ve Roll, 2016). Bűylece basılı ürűnlere dayalı olarak geliştirilen okuryazarlık anlayışı değışmekte ve dijital okuma yeni bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Dijital ortamlarda yapılan okuma etkinlikleri için farklı tanımlamalar mevcuttur. Güneş (2016) dijital ortamlarda yapılan okumayı “ekran okuma” kavramıyla açıklamakta ve ekranda sunulan bilgilerden yeni anlamların oluşturulduğı ve zihninde yapılandırıldığı aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Keskin, Baştuğ ve Atmaca’ya (2016) göre ise dijital okuma ekrandaki uyaranlara dayanarak, temel teknoloji kullanım bilgileri yardımıyla işletilen dinamik bir anlam kurma sürecidir. Özetle elektronik ortamlardaki metinleri okuma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanan dijital okumaya harcanan zaman her geçen gün artmaktadır (Shimray, Keerti ve Ramaiah, 2015).

Dijital ortamlardaki metinlerinin kısa olması ve belirli bir bilgiyi metinde bulmanın sağladığı kolaylıklar, okuyucuların basılı kitaplara oranla dijital ortamlardaki metinleri tercih etmelerine neden olmaktadır (Larson, 2012). Diğeryandan hala bireylerin okuryazarlık deneyimlerine kâğıt, kalem, kitap ile başlayıp ilerleyen yıllarda farklı bilgi iletişim teknolojileri ile karşılaşmaları, basılı metinlere olan alışkanlığın devam etmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Dijital bölűnme olarak adlandırılan bu durum okuma ilgi ve alışkanlığını basılı materyaller üzerinde edinmiş bireylerin dijital ortamlardaki metinleri okuma konusunda tercihlerinin önűnde önemli bir engel olarak görűlmektedir.

Kişinin okumaya gösterdiği yakınlık derecesi olarak tanımlanan okuma ilgisi, küçük yaşlardan itibaren çocuğun kitaplara karşı yakınlık kurması ile kazandırılabilir bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Elkatmış, 2015). Dökmen'e (1990: 400) göre kişilerin kitaba ve okumaya ilgi duymalarını sağlayan birtakım genel ihtiyaçlar vardır. Bunlar; eğlenmek, kendini gerçekleştirmek, tutumları güçlendirmek ve yeni bilgiler edinmek şeklinde sıralanabilir. Bireylerin okumayı öğrenmesiyle birlikte başlayan okumaya ilgisi, okuma alışkanlığının edinilmesinde önemlidir. Özellikle ilköğretim öğrencilerine okuma ilgi ve alışkanlığını kazandırmak isteyen öğretmenlerin her şeyden önce kendilerinin bu tür bir alışkanlık sahibi olmaları ve öğrencilerini kitap okuma teşvik etmeleri gerekmektedir (Gömleksiz, 2004). Bununla birlikte şu anki eğitim-öğretim uygulamalarına bakıldığında; özellikle, öğrenme amacına yönelik okuma çalışmalarını içeren, ödevlerde veya sınıf içi araştırmalarda dijital platformların kullanılması neredeyse zorunluluk haline gelmesi; öğretmenlerin bu konuda kendilerini güncellemesi gerektiğini göstermektedir (Keskin ve diğerleri, 2016).

Yapılan açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada öğrencilere yeni okuryazarlık becerilerini kazandırmada önemli bir rolü olan öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının dijital bölünme durumları hakkında fikir edinilmesi düşünülmektedir. Araştırma amacına uygun olarak belirlenen araştırma problemleri aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi ölçeklerinden aldıkları puanlar öğrenim görülen bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişkinin saptanması amaçlandığı için ilişkisel tarama modeline göre

desenlenmiştir. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin için kullanılır (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerindeki toplam 235 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmanın değişkenleri olan dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi hakkında farklı veriler sunabilecekleri öngörülen bölümler tercih edilmiştir. Ayrıca bölümlerdeki öğretmen adaylarından gönüllülük esasına göre çalışmaya katılım göstermeleri istenmiştir. Aşağıdaki tabloda da katılımcı sayıları özetlenmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların bölümlere ve cinsiyete göre dağılımları*

Değişkenler	Kadın	Erkek	Toplam
Sınıf Eğitimi	56	25	81
Türkçe Eğitimi	44	26	70
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	29	55	84
Toplam	129	106	235

Tablo 1’de görüldüğü üzere Sınıf Eğitimi bölümünden 81, Türkçe Eğitimi bölümünden 70 ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden de 84 öğretmen adayı çalışmaya katılmışlardır. Bununla birlikte çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının sayısı erkek öğretmen adaylarına göre daha fazladır. Toplamda 129 kadın ve 106 erkek olmak üzere 235 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “Dijital Okuma Eğilimi Ölçeği” ve “Okuma İlgisi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin tamamı kendini değerlendirme türündedir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Dijital Okuma Eğilimi Ölçeği” 5’li likert tipinde olup, 12 maddeden oluşmakta (Bulut ve Karasakaloğlu, 2018); Dökmen (1994) tarafından geliştirilen “Okuma İlgisi Ölçeği” de benzer şekilde 5’li likert tipinde ve 20 maddeden oluşmaktadır.

Dijital okuma eğilimi ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan da 60’tır. Ölçekten alınan puanların artması bireyin dijital okumaya olan eğiliminin yüksek

olduğuna işaret etmektedir. Okuma ilgisi ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan da 100'dür. Ölçekten alınan puanların artması bireyin basılı kaynaklardaki okumaya olan ilgisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçekler daha önceden geliştirilip, kullanıldığı için doğrulayıcı faktör analizinin tekrar yapılmasına gerek duyulmamıştır. Öte yandan araştırma kapsamında güvenilirlik çalışması yapılmıştır. “Dijital Okuma Eğilimi Ölçeğı” için hesaplanan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .788 ve “Okuma İlgisi Ölçeğı” için hesaplanan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .792 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeklerin güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

Verilerin Toplanması

Veriler bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarının ölçeklere vermiş oldukları yanıtlardan elde edilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Öğretmen adaylarına sırasıyla, dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi ölçekleri sunulmuştur ve katılımcılar ölçekleri tek bir oturumda yaklaşık on beş dakikada tamamlamışlardır.

Verilerin Analizi

Verileri analiz etmeden önce normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının “Dijital Okuma Eğilimi Ölçeğı” (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.56$, $p>.05$) ve “Okuma İlgisi Ölçeğı” (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.54$, $p>.05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Buna göre araştırmada öğretmen adaylarının ölçeklerden almış oldukları puanların değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına t-testi, varyans analizi (ANOVA) ve ilişkiyi tespit etmek adına korelasyon analizi olarak Pearson katsayısına bakılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik toplanan verilerden elde edilen bulgular araştırma problemlerine göre sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi düzeylerinin ne olduğu sorulmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının ölçeklere vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi düzeyleri

	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S	Alınabilecek En Yüksek Puan
Dijital Okuma Eğilimi	235	24	54	38.008	6.460	60
Okuma İlgisi	235	27	93	63.161	13.469	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ölçeğinden almış oldukları puanların ortalaması 60 puan üzerinden 38.008; okuma ilgisi ölçeğinden almış oldukları puanların ortalaması ise 100 puan üzerinden 63.161 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ve okuma ilgilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının ölçeklerden almış oldukları puanlar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 3. Dijital okuma eğilimi ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	129	36.84	6.19	233	3.10	.002*
Erkek	106	39.42	6.52			

*p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Oluşan bu farklılığın da istatistiki olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{(233)}=3.10$, $p<.01$). Buna göre erkek öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimlerinin kadın öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 4. Okuma ilgisi ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	129	67.10	11.82	233	5,13	.000*
Erkek	106	58.36	13.84			

*p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'e bakıldığında öğretmen adaylarının okuma ilgisi ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Oluşan bu farklılığın da istatistiki olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{(233)}=5.13$, $p<.01$). Buna göre kadın öğretmen adaylarının basılı kaynaklara olan okuma ilgilerinin erkek öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi ölçeklerinden aldıkları puanlar öğrenim görülen bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesine yanıt aramak amacıyla öğretmen adaylarının ölçeklerden almış oldukları puanlar ANOVA ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 5. Dijital okuma eğilimi ölçeğinden alınan puanların bölümlere göre dağılımı

Bölüm	n	$\bar{X}$	S
BÖTE (B)	84	40.80	6.30
Türkçe (T)	70	36.85	6.18
Sınıf (S)	81	36.09	5.89

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim görülen bölümlere göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Dijital okuma eğilimi ölçeği puanlarının bölümlere göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1047.249	2	523.625	13.930	.000*	B-T,
Gruplariçi	8720.734	232	37.589			B-S
Toplam	9767.983	234				

*p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'da farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının istatistiki olarak farklılaştığı görülmektedir

($F_{(2-232)}=13.930$, $p<.01$). Bu farklılığın hangi bölümden kaynaklandığını belirlemek adına Tukey testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda aradaki farkın Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Okuma ilgisi ölçeğinden alınan puanların bölümlere göre dağılımı

Bölüm	n	$\bar{X}$	S
BÖTE (B)	84	57.27	12.17
Türkçe (T)	70	69.34	10.43
Sınıf (S)	81	63.16	14.58

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının okuma ilgisi ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim görülen bölümlere göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okuma ilgisi ölçeği puanlarının bölümlere göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5633.826	2	2816.913	17.748	.000*	T-B, T-S
Gruplariçi	36822.029	232	158.716			S-B
Toplam	42455.855	234				

* $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma ilgisi ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının istatistiki olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-232)}=17.748$, $p<.01$). Bu farklılığın hangi bölümden kaynaklandığını belirlemek adına Tukey testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda aradaki farkın Türkçe Eğitimi lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca analiz sonuçlarına göre Sınıf Eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının basılı kaynaklara olan okuma ilgilerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarından anlamı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesine yanıt aramak amacıyla korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişki

	N	$\bar{X}$	S	R	p
Dijital Okuma Eğilimi	235	38.008	6.460	-.335	.000
Okuma İlgisi	235	63.161	13.469		

*p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-0.335$, $p<.01$) olduğu bulunmuştur. Buna göre basılı kaynaklara olan alışkanlığı devam eden öğretmen adaylarının dijital ortamı tercih etmedikleri yorumu yapılabilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ve okuma ilgilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonucun oluşmasında çalışma grubunun okumaya ve teknolojiye ilgisi olan öğrencilerin seçilmiş olması etkili olduğu düşünülebilir. Benzer olarak Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk’ün (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının okuma ilgileri orta düzeyde bulunmuştur. Yamaç’ın (2019) çalışmasında da öğretmen adaylarının dijital okumaya yönelik algılarının olumlu yönde olduğu belirtilmektedir. Yine Maden, Banaz ve Maden (2018) öğretmen adaylarının dijital ortamlardaki okuma-yazma alışkanlıklarının ortalamanın üstünde olduğunu tespit edilmişlerdir.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi ve okuma ilgisi düzeyleri arasında cinsiyet bakımından anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın dijital okuma eğiliminde erkek öğretmen adayları lehine; okuma ilgisinde ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç erkeklerin kadınlara göre teknoloji ile daha ilgili olduklarını; kadınların da basılı kitaplara olan ilgisinin daha fazla olduğunu düşündürmektedir. Bu sonuçlar ilgili literatürdeki çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Dökmen, 1990; Erkan, Dağal ve Tezcan, 2015; Esmer, 2013; Gömleksiz, 2004; Logan ve Johnston, 2009; Özdemir, Özdemir ve Kaya, 2015; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009).

Araştırma elde edilen diğer sonuç dijital okuma eğilimi düzeyinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü lehine; okuma ilgisi düzeyinin ise Türkçe Eğitimi bölümü lehine anlamlı bir farkın olduğudur. Bu sonuç öğretmen adaylarının okudukları

bölümlerin onların okuma süreçlerini etkilediğini göstermektedir. Yapılan farklı çalışmaların sonuçları da bu sonucu desteklemektedir (Esgin ve Karadağ, 2000; Özdemir, Özdemir ve Kaya, 2015; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009).

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Her ne kadar bu sonuç toplam varyansın yaklaşık yüzde 12'sini açıklasa da öğretmen adaylarının dijital bölünme yaşadıklarına işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bulut, B. ve Karasakaloğlu, N. (2018). Digital reading disposition scale: A study of validity and reliability. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 613-618.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 394-418.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Elkatmış, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223-1240.
- Erkan, S. S., Dağal, A. ve Tezcan, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 122-134.
- Esgin, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Popüler Bilim*, 25(175), 19-20.
- Esmer, B. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Farinosi, M., Lim, C., & Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*, 33(2), 410-421.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Karasar N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı), Ankara, Nobel Dağıtım.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 117-129.

- Larson, L. C. (2012). It's time to turn the digital page: Preservice teachers explore e-book reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 280-290.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- Maden, S., Banaz, E. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 103-112.
- Özdemir, O., Özdemir, M. ve Kaya, B. (2015). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 219-233.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 457-480.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Shimray, S. R., Keerti, C. ve Ramaiah, C. K. (2015). An overview of mobile reading habits. *Journal of Library & Information Technology*, 35(5), 343-354.
- Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 577-596.
- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilköğretim düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmen adaylarının algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25.

KAPSAYICI EĞİTİM ALAN ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDAKİ SOSYAL ADALETE YÖNELİK UYGULAMALARI

Sevilay ŞAHİN¹⁴

Emre GÜRKAN¹⁵

Gökçe ÖZDEMİR¹⁶

ÖZET

Toplumun her alanında olduğu gibi, eğitim alanında da sosyal adalet kavramı oldukça önemlidir. Özellikle, öğrencilerin eşitlik ve adalet kavramlarını içselleştirmelerinde öğretmenlere önemli görev düşmektedir. Bu çalışma, sosyal adaleti sağlamak amacıyla verilen 'Kapsayıcı Eğitim' başlığı altındaki hizmet içi eğitimin, bu eğitimi alan öğretmenlerde; sosyal adalet kavramına bakış açısı ve uygulamalara yansımaları bağlamında ne gibi değişiklikler meydana getirdiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın verileri, dezavantajlı bölgelerde görev yapan 9 öğretmenden (6 Gaziantep, 2 İstanbul, 1 Antalya) görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları verilen hizmet içi eğitimin öğretmenleri, dezavantajlı konumda bulunan öğrencilere karşı gerek düşünce gerekse sınıflarındaki uygulamalar boyutunda etkilediğini göstermiştir. Bu hizmet içi eğitimin daha çok öğretmene verilmesinin eğitimde sosyal adaleti sağlama konusunda yardımcı olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet, Kapsayıcı Eğitim, Öğretmen, Hizmet İçi Eğitim

APPLICATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION TEACHERS TOWARDS SOCIAL JUSTICE IN THEIR CLASSROOMS

ABSTRACT

As in all areas of society, the concept of social justice is very important the field of education. In particular, teachers have an important role in internalizing the concepts of equality and justice. In this study, in-service training under the title of 'Inclusive Education' given for the purpose of ensuring social justice in teachers who received this training; It aims to reveal the changes in the context of concept of social justice and its reflection on the practices. For this purpose, the data of the study was obtained from 9 teachers (6 Gaziantep, 2 İstanbul, 1 Antalya) working in disadvantaged regions. Content analysis technique was used in the analysis of the research data. The results of the research showed that in-service training affects teachers in terms of both thought and classroom practices towards disadvantaged students. It can be said giving more teachers to this in-service training will help to ensure social justice in education.

Keywords: Social justice, Inclusive education, Teacher, In-service training

¹⁴ Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gantep.edu.tr

¹⁵ Öğretmen, Celalettin Gözüsulu İlkokulu, emregurkan4@gmail.com

¹⁶ Dr. Öğretim Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, gozdemir@gantep.edu.tr

GİRİŞ

Adalet kavramının tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. Antik Yunan döneminde adalet kavramının ilk sistematik değerlendirilmesi yapılmıştır. Geçmişten bugüne adalet kavramının önemi birçok ünlü filozof tarafından vurgulanmıştır. Aristoteles, adaletin toplum ve devlet için önemli olduğunu söylemiştir. Adalet Orta çağ dünyasında özellikle Hristiyan kesimde toplum faydasını gözetdiği ve kamu yararına yönelik olduğu düşünülmüştür (Guerrero, 1994). Toplum içerisinde yer alan bireyler, yürürlükte olan yasalar vesilesiyle bir takım haklara sahiptir. Bireylerin ya da grupların bu haklarının kullanılmasının sağlanması adalet kavramı ile sağlanmaktadır. Adalet ; “yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Adalet demek bir insan topluluğuna ne şekilde davranılacağı demektir. Toplumu oluşturan insanlara dürüst ya da adaletsiz olarak davranmak adalet kavramıyla açıklanabilir. Adaletin içeriği hakları vermekten ibarettir (Turhan, 2017:3). Bauman (2000) ise adalet kavramını yalnızca adaletsizlik olduğunda ortaya çıkan bir kavram olarak açıklamaktadır. Adalet, adaletsizlik eyleminin meydana getirdiği sonuçların giderilmesi, düzeltilmesi ve telafi edilmesidir. Günümüzde de adaletsizlik ve toplumsal eşitsizlik konuları sıkça gündeme gelmekte ve bu toplumsal eşitsizliklerin azaltılması ya da son bulması önemli bir amaç olarak görülmektedir. Toplumsal eşitsizliklerin ekonomik, toplumsal, kültürel, tarihi ve politika gibi temelleri bulunmaktadır (Hurst, 2012). Toplumsal eşitsizliklerle mücadele sürekli devam etse de 1900’lü yıllardan itibaren artmaya başlamıştır. Toplumsal eşitsizliklerin azaltılması sosyal adalet ile sağlanmaktadır. Adalet kavramı ile sosyal adalet kavramı arasındaki farkların en büyüğü; sosyal adaletin olaya toplumsal olarak yaklaşmasıdır. Devletler sosyal adaleti sağlamak maksadıyla özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası refah artırıcı politikaları uygulamaya başlamıştır (Jordan, 1998).

Sosyal adalet kavramı ilk defa 1840 yıllarında kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramın önem kazanmasında önemli olaylardan biri ise Fransız Devrimi’dir. Devrimden sonra tüm dünyada daha fazla konuşulmaya başlanan eşitlik, özgürlük, adalet gibi kavramlar sosyal adalet kavramının da daha çok önem kazanmasına zemin hazırlamıştır. Sosyal adalet kavramıyla alakalı literatür incelendiğinde bu konuyla alakalı önemli çalışmalar yapan Lea Ann Bell (1997), bir toplumun adil bir toplum sayılabilmesi için toplumdaki bireylerin gerek sosyal gerek bedensel gerekse ruhsal açıdan güvende olmaları gerektiğini ayrıca devlete ait kaynakların eşit dağıtılmasının şart olduğunu savunur. Moffat (2001), zengin ve fakir kesimler arasındaki farkın azaltılması için sosyal adalet kavramının konuşulması ve

tartışılması gerektiğini söyler. Toplumdaki eşitsizlikleri yok etme, toplumsal gelişim, ilerleme ve küreselleşme sosyal adaletin sağlanması ile ilişkilidir. Bu bağlamda Bell (2007)'e göre sosyal adalet "...hem süreç hem de amaçtır".

Sosyal adaletin birçok farklı şekilde tanımı yapılmıştır. Sosyal adaleti, hayattaki iyi ve kötü şeylerin toplumdaki bireyler arasında nasıl dağıtılması gerektiği şeklinde açıklayan Miller (1999)' a göre; iş, para, barınma, tıbbi bakım gibi kaynak ve fırsatlar iyi şeyler iken, zorlu yaşam koşulları, can tehlikesi gibi dezavantajlar ise kötü şeylerdir. Sunal (2011) da buna paralel olarak sosyal adaleti, nimet ve külfetlerin adaletli biçimde paylaşılması olarak tanımlamıştır. Sosyal adalet; eşitlik, her insanın ilgi ve yeteneklerinin farkında olunması, siyasal özgürlük, insanın hayatını devam ettirebilmesi için ihtiyaç duyduğu şeyler olarak tanımlanabilir (Akalın, 1998).

Bursa (2015) sosyal adalet kavramının bileşenlerini; eşitlik, adalet, ayırım yapmamak, insan hakları hoşgörülü olmak şeklinde belirtmiştir. Sosyal adalet toplumdaki tüm bireyler için, toplumun avantajlı ve dezavantajlı grupları için "ortak iyi" yi amaçlamaktadır. Amaçlanan bu "ortak iyi" yi gerçekleştirme konusunda çaba gösterilmesi gereken alanlardan biri eğitim alanıdır.

Eğitim alanında sosyal adalet kavramı oldukça önemli bir yerde bulunmaktadır. Eğitimde sosyal adalet kavramı olarak yakın zamanda kullanılmaya başlasa da eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların 1930'lu yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde ekonomik kriz sonrası okulların güçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Alsbury ve Shaw 2005).

Eğitimde sosyal adalet, dağıtıcı (distributive) adalet ve tanıyıcı (recognition) adalet olarak iki boyutta incelenebilir (Fraser, 1977). Ancak günümüz eğitim dünyasında sosyal adalet kavramı üç alt boyutta incelenmektedir; dağıtıcı, tanıyıcı ve demokrasi boyutu (Polat, 2007). Sosyal adalet konusunda en önemli modern yazarlardan Rawls'a (1972) göre adaletin iki önemli ilkesi vardır. Bunlardan birincisi şu şekildedir: "Her bir kişi, herkes için benzer bir özgürlük sistemi ile uyumlu, temel özgürlüklerden en kapsamlı biçimde faydalanabilmesi için eşit bir hakka sahiptir". İkincisinde ise sosyal mallar ile maddi kaynakların eşit bir şekilde dağıtılması gerektiğinin söylemektedir. Dezavantajlı gruplara öncelik tanıyarak imkanların ve kaynakların eşit şekilde dağıtılması dağıtıcı adalet boyutudur. Eğitimin tanıyıcı adalet boyutuna göre ise tüm kültürler tanınmalı, hakim olan kültür diğer kültürlerden üstün olmamalı ve var olan tüm kültürlerle saygı duyulmalıdır. Toplum içerisindeki dezavantajlı kesimlerin haklarının savunulması tanıyıcı adalettir (Bates, 2006). Eğitimde sosyal adalet kavramı üçüncü olarak demokrasi boyutuyla tartışılmaktadır. İnsanların farklılıklarını göz

önünde bulundurmadan yalnızca onların kavrama yeteneğini ve kişisel güçlerini ön planda tutmak demokratik eğitimin özellikleridir (Gökçe, 2005). Eğitimde sosyal adaleti sağlamak için demokrasi boyutunda, toplumdaki tüm kesimlerin eğitime erişebilmesi ve eşit seviyede eğitim alması, eğitimle ilgili konularda söz hakkının olması ve eğitim haklarının korunması gerekmektedir.

Eğitimde sosyal adalet kavramını açıklarken çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokratik toplum kavramları birlikte ele alınmaktadır. Bir toplumun çok kültürlü olması yalnızca konuşulan farklı dillerle, inanılan farklı ideolojilerle, farklı adet ve geleneklere sahip olmasıyla değil adalet anlayışının da farklı olmasıyla anlaşılır (Özensel, 2012). Eğer bir toplumda çok kültürlülük bir değer olarak kabul ediliyorsa, o toplumda ayrımcılık ve farklılıkların yarattığı olumsuz durumlar olmayacaktır. Bu çerçevede çok kültürlü eğitim, farklı öğrenci grupları arasında diyalog geliştirmeyi amaçlarken (Bohn ve Sleeter, 2000), eğitimde sosyal adalet ise farklılıkların eğitimde yarattığı dezavantajlı durumların akademik başarıları üzerindeki etkisini tamamen gidermeyi veya azaltmayı hedeflemektedir (Tomul, 2009).

Toplumdaki tüm bireylerin eğitime erişimi ve toplumdaki dezavantajlı grupların da nitelikli eğitim görmesi sosyal adalet kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Eğitim ile alakalı tüm politikalar, adalet, eşitlik dayanışma gibi değerler üzerine kurulmalıdır (Şişman, 2006). Gewirtz (2006); eğitim boyutunda gerek politikaların gerek uygulamaların gerekse sistemin sosyal adalet boyutunda ele alınabileceğini belirtmektedir. Sosyal adalet kavramı, eğitimde eşitliği sağlamaya yönelik süreç ve eylemleri içermektedir. Bu amaçla, özellikle Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitime erişimi ve gördükleri eğitimin niteliğinde sosyal adaleti sağlamak amacıyla “Kapsayıcı Eğitim” politikası uygulanmaktadır. Dezavantajlı durumdaki çocukların da kaliteli ve nitelikli eğitim almasını amaçlayan kapsayıcı eğitim kavramı geniş çerçevede eğitimde sosyal adaleti sağlama amacına hizmet etmektedir.

Kapsayıcılık kavramı son yıllarda daha fazla önem verilen ve üzerinde konuşulan konulardan biri haline gelmiştir. Kapsayıcılık kavramının gelişimi daha çok toplumda uç noktalarda yaşayan bireylere yapılacak müdahalelerde izlenecek yolları tartışırken gerçekleşmiştir (Terzi 2014). Kapsayıcı eğitim nitelikli ve amacına uygun bir şekilde eğitim hakkından herkesin yararlanması için geniş boyutlu stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eder ve tüm dezavantajlı grupta yer alan çocukların eğitim haklarından yararlanması için gerekli olan bir yaklaşımdır (İra –Gör, 2018: 29). Kapsayıcılık kavramının eğitim alanındaki yansımaları özellikle eğitim imkanı bulamayan veya eğitim olanaklarından mahrum kalan dezavantajlı çocuklar için yapılan uygulamalarda kendini göstermektedir. Kapsayıcı eğitim

sisteminin bütün çocuk, genç ve yetişkinleri içermesi gerektiği UNESCO’ nun ilkesidir. Bu doğrultuda UNESCO 90’lı yıllardan itibaren herkes için eğitim anlayışıyla çalışmalarını sürdürmektedir. Okul öncesi imkanlarının bilhassa dezavantajlı çocuklar için geliştirilmesi, yine dezavantajlı çocukların özellikle de kız çocuklarının kaliteli eğitime ulaşım olanaklarının artırılması, kabul gören ve ölçülebilen eğitim sonuçlarının, özellikle okuryazarlık, sayısal ve yaşam için gerekli becerilerin başarılmaması amacıyla eğitim kalitesinin bütün yönlerinin geliştirilmesi ve bu özelliklerin mükemmelleştirilmesi UNESCO’nun herkes için eğitim kapsamındaki genel hedefleridir (UNESCO). UNESCO’nun bu ilkeleri, özellikle dezavantajlı konumda bulunan çocukların dezavantajlarını azaltma amacıyla sosyal adaleti sağlama yönündeki çalışmalara temel teşkil etmektedir.

Türkiye’de de kapsayıcı eğitim projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öncelikle ‘Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi’ başlığı altında Suriyeli öğretmenlere destek eğitimleri verildi. Yaklaşık 50 bin Suriyeli öğretmen bu eğitimi aldı. İkinci aşamada ise ‘Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi’ kapsamında sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için destek eğitimleri verildi. Üçüncü aşamada ise bu proje, ‘Kapsayıcı Eğitim’ başlığı altında 10 modül halinde detaylandırılarak yeniden geliştirildi. Milli Eğitim Bakanlığı bu eğitimleri etkinlik temelli olarak geliştirmiştir. Açık amacı her çocuğun farklılıklarının eğitime dahil edilmesini sağlamak, çocuklara yapılan ayrımcılığı ortadan kaldırmak, ne kadar farklılığa sahip olsa da her çocuğa saygı duymak ve sosyal adalet gelişimine katkı sağlamak olan bu eğitimlerin örtük amacı ise yapılandırmacı öğretim tekniklerinin beceri olarak kazandırılmasını sağlamak için etkinlik temelli uygulamalar gerçekleştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve sosyal adalet hakkındaki görüşleri ve uygulamaları önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de bu konuyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, eğitim alanında sosyal adaleti sağlamak maksadıyla verilen ‘Kapsayıcı Eğitim’ başlığı altındaki hizmet içi eğitimin, bu eğitimi alan öğretmenlerde sosyal adalet bağlamında ne gibi değişiklikler oluşturduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler açısından eğitimde sosyal adaletsizliğe yol açan unsurlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin dezavantajlı konumdaki öğrenciler hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Öğretmenler “Kapsayıcı Eğitim” başlığı altında verilen hizmet için eğitim konusunda ne düşünmektedirler?
4. Eğitimde sosyal adaletsizliği azaltmak için öğretmenler sınıflarında ne tür uygulamalar gerçekleştirmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir nitel araştırma deseni olup özellikleri şu şekildedir; belirli zaman diliminde gerçekleşmiş durumların olması, kesin sınırlarının çizilmesinin güç olması, birden fazla veri toplama aracı içermesi ve durumun derinlemesine incelenmesi (Yin,1984; Creswell ve Plano Clark, 2007; Yıldırım ve Şimsek, 2013). Durum Çalışması araştırması gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir (Yin, 2009). Creswell (2013) durum çalışması araştırmasının özel bir durumun belirlenmesiyle başladığını ve bu durumun bir birey, küçük bir grup, bir kuruluş gibi somut bir varlık olabileceği gibi daha az somut olarak bir ilişki ya da bir karar verme süreci de olabileceğini ifade eder. Bu çalışmada da küçük bir grup, bir durum olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul (2), Gaziantep (6) ve Antalya (1) illerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde dezavantajlı bölgelerde görev yapan 9 öğretmen oluşturmaktadır. K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 şeklinde isimlendirilen katılımcıların bilgileri Tablo 1’ de sunulmuştur. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Problemin daha geniş çerçevede betimlenmesi burada temel amaçtır ve farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin ortaya çıkarılması amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu doğrultuda farklı illerden, farklı okullardan ve farklı okul düzeylerinden öğretmenler seçilmiştir. Gaziantep ilinden 6, İstanbul ilinden 2 ve Antalya ilinden 1 öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir. Yine maksimum çeşitliliği sağlama doğrultusunda 5 sınıf öğretmeni, 1 okul öncesi öğretmeni, 1 sosyal bilgiler öğretmeni, 1 matematik öğretmeni ve 1 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Branşı	Görev Yaptığı İl
K1	Okul Öncesi Öğretmeni	Gaziantep
K2	Sınıf Öğretmeni	Gaziantep
K3	Sınıf Öğretmeni	Gaziantep
K4	Sınıf Öğretmeni	Gaziantep
K5	Sınıf Öğretmeni	Gaziantep
K6	Sınıf Öğretmeni	Gaziantep
K7	Sos. Bilgiler Öğretmeni	İstanbul
K8	Matematik Öğretmeni	Antalya
K9	Türkçe Öğretmeni	İstanbul

Veri Toplama Aracı

Yapılan araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Katılımcılar ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler 20-30 dakika arasında sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının avantajlarından biri, görüşmecinin hem önceden hazırladığı soruları sorabilmesi hem de gerektiğinde farklı sorular sorabilme özgürlüğüne sahip olmasıdır. Bu görüşme türünde soruları sıraya koyma zorunluluğu yoktur. Görüşme tekniği kullanılırken görüşme formlarının hazırlanma amaçlarından biri, tüm konunun kapsanacak şekilde soruları elde hazır tutabilmektir. Görüşmeyi gerçekleştiren kişi, esnek davranabilir ister veya gerek duyarsa sohbet havasına girebilir, soruların yerlerini değiştirebilir veya bazı soruları hiç sormayabilir (Yıldırım ve şimşek, 2008).

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeleri analiz etmek için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır (Yıldırım ve şimşek, 2018). Betimsel analizde görüşleri alınan katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilebilir. Verilerin analizine görüşmelerde elde edilmiş kayıtların yazılı hale getirilmesiyle başlanmıştır. Daha önceden belirlenmiş 3 tema doğrultusunda veriler kodlanıp işlenmiştir. Araştırma güvenirliliğini artırma adına, araştırmacılar, katılımcılara görüşmeler öncesi konuya ilişkin kısa bir bilgilendirme yapmışlardır. Ayrıca görüşmeler katılımcılar ile 20-30 dakika arasında yüz yüze gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler daha sonra metine dönüştürölerek, veri çözümlemesi yapılmıştır. Metine aktarılan veriler katılımcılara gönderilerek doğruluğuna yönelik teyitleri alınmıştır. Veriler iki farklı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda çözümlenerek tutarlık kat sayısı hesaplanmıştır (%95). Bu süreçte araştırmacıların üzerinde uzlaşı sağlamadığı veriler değerlendirme dışı tutulmuştur. Araştırma inandırıcılığını arttırabilmek için katılımcıların bazılarının doğrudan görüşlerine yer verilmiştir (K1, K2 vb.).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada görüşmeler yapılmadan önce 3 farklı tema belirlenmiş daha sonra bu doğrultuda veriler kodlanmıştır. Bu temalar; eğitimde sosyal adaletsizliğin sebepleri, dezavantajlı öğrencilere karşı bakış açısı ve eğitimde sosyal adaleti

sağlamak için izlenen yollar olarak sıralanmıştır. Elde edilen kodlar ve temalar Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2. Temalar ve Kodlar

Temalar	Eğitimde Sosyal Adaletsizliğin Sebepleri	Dezavantajlı Öğrencilere Karşı Bakış Açısı	Eğitimde Sosyal Adaleti Sağlamak İçin İzlenen Yollar
	Yoksulluk	Her çocuk için eğitim	Oyun
	Aidiyet	Değişen bakış açısı	İletişim
Kodlar	Dil	Kırılan ön yargılar	Uyum
	Ön yargı		İşbirliği
	Kültür		Kaynaşma
			Akran desteği

Aşağıda araştırma sürecinde elde edilen bulgular elde edilen temalar doğrultusunda sunulmaktadır.

Eğitimde Sosyal Adaletsizliğin Sebepleri

Eğitimde sosyal adaletsizlik deyince toplumun dezavantajlı birçok grubundan söz etmek mümkündür ancak Türkiye’de eğitimde sosyal adaletsizlik deyince akıllara yabancı uyruklu öğrenciler özellikle de Suriyeli öğrenciler gelmektedir. Katılımcı olan öğretmenler de eğitimde sosyal adaletsizlik konusunda sebepleri sayarken bu konu üzerinde yoğunlaşmışlardır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda yoksulluk, aidiyet duygusu, dil, ön yargı ve kültür farklılıkları kodları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitimde sosyal adaletsizliğin sebebi olarak en çok birleştikleri sebep dil problemi olmuştur. Bu problemin özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeden eğitim sistemine dahil olmasıyla birlikte büyük problemlere ve adaletsizliğe yol açtığını belirtmişlerdir. Aşağıda yapılan alıntıda K4, bu problemle ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır:

K4: “... bu öğrenciler birçok alanda sıkıntı yaşıyorlar fakat hem onları hem bizi en çok zorlayan problemin dil konusunda yaşanan sıkıntılar olduğunu düşünüyorum. Suriyeli öğrenciler neredeyse hiç Türkçe öğrenmeden okula başlıyorlar. Bunun sıkıntısını hem öğretmen olarak biz çekiyoruz hem de kendileri. Bu yüzden Suriyeli öğrenciler okula başlamadan önce 1 yıl Türkçe eğitimi almalılar diye düşünüyorum. Türkçe öğrendikten sonra normal okullara yönelmeliler.”

Türk eğitim sistemi içerisinde yaşanan sosyal adaletsizliklerin temel sebeplerinden biri dil problemi olsa da bununla birlikte başka sebepleri olduğunu da söylenebilir. Katılımcı

öğretmenler arasından K1, K7, K8 ve K9 bu etkenlerden birinin Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel farklılıkları olduğunu belirtmişlerdir. K7 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “...ilk olarak onları bizim kültürümüz hakkında bilgilendirmemiz gerekiyordu ki bu sayede oluşacak kültürel çatışmanın önüne geçilmeliydi. Daha sonra da kendi ülkemizdeki insanların bu konuda bilgilendirilerek bazı ön yargıların yıkılması gerekiyordu.” Bunlarla birlikte Türkiye’de yaşayan ve eğitim sistemi içinde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini buraya ait hissedememe, ön yargılarla karşı karşıya kalma gibi durumların da varlığından söz edilebilir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitimdeki sosyal adaletsizliğin sebeplerini bu şekilde sıralarken, Türk eğitim sistemi içindeki yabancı uyruklu öğrencilerin dezavantajlı olmadıklarını düşünen K2, düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

K2: “...Dezavantajlı olduğunu düşünmüyorum. Tam tersi avantajlı olduklarını düşünüyorum. Avantajlı olmaları için her türlü olanak sağlanıyor, kendi çocuklarımıza sağlanmayanlar bile. Çalıştığım kurumda dezavantajlı oldukları bir durum yok. Bütün kırtasiye kitap ihtiyaçları devlet tarafından karşılanıyor. Eğitim eksiklikleri giderilecek şekilde planlama yapılıyor ve sayı olarak azınlık durumunda değiller. Birçoğu Türk öğrencilerden çok daha fazla imkana sahipler.”

Dezavantajlı Öğrencilere Karşı Bakış Açısı

Toplumda sosyal adaleti sağlama konusunda birçok paydaşın sorumluluğundan söz etmek mümkündür ancak okulda ve özellikle sınıf ortamında sosyal adaleti sağlama konusunda en büyük pay öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin eğitimde sosyal adaletin sağlanması konusunda üzerine düşen bir takım görevler bulunmaktadır. Bunların başında da dezavantajlı öğrencilere karşı olumsuz tutumlara veya ön yargılara sahip olmamanın geldiği söylenebilir. Bu konuyla ilgili K3, K4 ve K7 daha önce dezavantajlı öğrencilere karşı sahip oldukları olumsuz yöndeki düşüncelerinin olumlu yönde değiştiğini ve ön yargılarını kırdığını söylemektedirler. Bu konuda K3 düşüncelerini şöyle açıklamaktadır:

K3: “ ...farklı, eğlenceli, bol uygulamalı, faydalı bir hizmet içi eğitim oldu. Sadece yabancı uyruklu öğrenciler değil, dezavantajlı diğer öğrencileri de yani kızları, engelli öğrenciler gibi öğrencileri de anlamamıza yardımcı olacak uygulamalar vardı. Dezavantajlı öğrencilere bakış açımı değiştirdi. Bu öğrenciler için kimi zaman olumsuz düşüncelere sahip olmuş olsam da bu eğitimlerden sonra bu düşünceler aksi yönde değişti diyebilirim.”

Katılımcı öğretmenlerden bazıları hizmet içi eğitime katılmadan önce dezavantajlı öğrencilere karşı ön yargıları olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bu öğrencilerle alakalı olarak onları çok da iyi anlayamadıklarını söylemişlerdir. Kapsayıcı eğitim başlığı

altındaki hizmet içi eğitimi aldıktan sonra ise bu ön yargılarının kırıldığını, düşüncelerinin olumsuz yönden olumlu yöne doğru evirildiğini ve bu öğrencileri daha iyi anlayabildiklerini açıklamışlardır. Bu bağlamda K3 şunları söylemiştir: *“Bu eğitim sonucunda sınıftaki yabancı uyruklu öğrencilerin sahip oldukları dezavantajları daha iyi anladığımı düşünüyorum onlara yaklaşımında bu dezavantajları göz önünde bulunduruyorum.”* Ayrıca dezavantajlı öğrencilere karşı bakış açısını açıklarken K4 şu ifadeleri kullanmıştır: *“...onlara çok üzülüyorum ve dezavantajları minimuma indirmeye çalışıyorum. Birçok olumsuz düşüncem olumlu yönde değişti.”*

Sınıfta Sosyal Adaleti Sağlamak İçin İzlenen Yollar

Eğitim alanında sosyal adaleti sağlamadaki büyük paydaşlardan biri olan öğretmenler yalnızca düşünce boyutunda değil uygulama boyutunda da birtakım sorumluluklara sahiptir. Öğretmenlerden sınıftaki dezavantajlı öğrencilerin farkında olması, bu öğrencilerin dezavantajlarını asgari düzeye indirmesi ve sosyal adaletsizliklere engel olacak uygulamalarda bulunması beklenmektedir. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarındaki sosyal adaletsizliği minimuma indirmek için yaptıkları uygulamalar sorulduğunda en sık “oyun” a başvurdukları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda K5 şu ifadeleri kullanmıştır: *“...onların dil ve kültürlerini tanıyıp onlarla yakın ilişki kuruyorum. Drama ve oyunla onlarla empati kuruyorum.”* Yine bu konuyla ilgili olarak aşağıda K1’in ifadelerine yer verilmiştir.

K1: “... müzik etkinlikleri tüm çocukların hoşuna gider mesela. Ben de çalabildiğim enstrümanları çocuklara tanıtır ve müzik etkinliklerini enstrüman çalarak gerçekleştiririm. Tüm çocukların ortak olarak en sevdikleri en hoşlandıkları noktaları keşfetmeye çalışırım. Oyun tüm çocukların ortak noktası, her çocuğu içine katacak oyunlar keşfetmeye ve uygulamaya çaba gösteririm.”

Öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitim” başlığı altında aldıkları hizmet içi eğitim sonucunda, öğrencilerin dezavantajlarını azaltmak için farklı olarak ne tür uygulamaları kullanacakları sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin bu noktada sıkça işbirliği ve akran desteği kavramlarını ön plana çıkardıklarını söyleyebiliriz. Bu konuyla ilgili olarak K9 düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: *“Öncelikle sınıflarda akranlarından destek alarak iş birlikli öğrenme metodunu kullanmak isterim. Oyun temelli öğrenmelerle bunları destekleyerek çocukların daha etkin katılım sağladığı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği bir ortamı hedefliyorum.”*

Öğrenmede akran desteğinin ve çocukların birbirlerinden öğrenmelerinin oldukça önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde K2, K3, K8 ve K9 akran desteğinin önemine ve sınıftaki Türk öğrencilerle kaynaşmaları için uygulamalar gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu konuyla alakalı olarak K2 şu ifadeleri kullanmıştır: “... ayrıca sınıftaki Türk akranlarıyla bol bol iletişim içine sokacak etkinlikler yapıyorum. Okul içi sosyal etkinliklerde görevlendiriyorum. Yaptığım çalışmalar sonucu sınıftaki bütün yabancı uyruklu çocukların sınıfa uyumunu sağlayabiliyorum.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, eğitimdeki sosyal adaletsizliğin sebeplerini, dezavantajlı öğrencilere karşı bakış açısını ve eğitimde sosyal adaleti sağlamak maksadıyla izlenebilecek yolları öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler ülkemizdeki yabancı uyruklu öğrencileri dezavantajlı konumda görmektedirler. Alan yazın incelendiğinde eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda seçilecek hedef kitlenin, akademik başarıyı olumsuz etkileyen sosyal, etnik, kültürel ve bireysel yapıları nedeniyle dezavantajlı konumda bulunan öğrenciler olması gerektiği belirtilmektedir. Eğitimde sosyal destek çalışmalarının temel hedefi ise akademik başarıda eşitliği sağlamak için dezavantajlı konumdaki öğrencilerin fırsatlarını artırmaktır (Bogotch, 2002; Fuyrman ve Shields, 2007; Scanlan, 2007). Buna paralel olarak çalışmanın bulguları da Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrencilerin dezavantajlı olmalarının sebeplerinin başında dil ve kültür farklılıkları olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların “Sosyal adaletsizliğe yol açan sebepler nelerdir?” sorusuna cevap olarak, yoksulluk kavramına vurgu yaptıkları görülmektedir. Toplumun gelir dağılımındaki farklılıklar istenmeyen bir takım sonuçlara neden olmaktadır. Özellikle gelir dağılımındaki eşitsizlik ile yoksulluk düzeyi birbirine paralel olarak artıp, azalmaktadır (Kuştepe ve Halaç, 2004). Ülkemizde de özellikle Suriye’den göçmen olarak gelen ailelerin bir bölümü toplumda gelir dağılımındaki eşitsizlikten ötürü yoksul aileler olarak hayatlarına devam etmektedirler. Bu durum da eğitimde sosyal adaletsizliğe yol açmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ‘Kapsayıcı Eğitim’ başlığı altında hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin bu eğitimi ‘eğlenceli’ olarak tanımlamasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan 1 milyona yakın öğretmene çeşitli konularda sürekli olarak hizmet içi eğitim vermektedir. ‘Kapsayıcı Eğitim’ başlığı altında verilen hizmet içi eğitimin asıl amacı

sosyal adaleti sağlamaya yönelik olsa da örtük amacı etkinlik temelli uygulamalarla, yapılandırmacı öğretim tekniklerinin beceri olarak öğretmenlere kazandırılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu etkinlik temelli eğitimin, katılan öğretmenlere olumlu katkıları olduğunu söylenebilir. George ve Lubben (2002) de çalışmalarında hizmet içi eğitimin faydalarına dikkat çekerek, programlara katılan öğretmenlerin, mesleki ve sosyal alanlarda gelişimlerinde olumlu değişimlerin olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle, MEB tarafından öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde kursiyer öğretmenlerin de aktif olarak katılacağı eğitimler planlamak, bu eğitimlerin daha verimli hale gelmesine olanak tanıyacaktır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerin ‘Kapsayıcı Eğitim’ başlığı altında aldıkları hizmet içi eğitim sonrasında, öncesine kıyasla gerek düşünce boyutunda gerek sınıflarında uygulama boyutunda olumlu yönde değişme olduğunu göstermiştir. Kapsayıcılık kavramı eğitim boyutunda ele alındığında tüm çocukların kaliteli ve nitelikli eğitime erişmesi anlamına gelmektedir. Beckley (2002), toplumun dezavantajlı konumdaki insanlar için sunduğu fırsatları genişletmesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitim alanında da bu sorumluluk öğretmenlerin üzerine düşmektedir. Öğretmenler kendi sınıfları içerisinde tüm çocuklara eşit fırsatlar sağlayacak ve tüm çocukları kapsayacak bir eğitimi oluşturmalıdır. Bu yoldaki asıl amacı da sınıfta sosyal adaleti sağlamak olmalıdır. Çalışmadaki öğretmenlerin görüşleri sonucunda ortaya çıkan sonuçlardan biri öğretmenlerin bu hizmet içi eğitimlerden önce dezavantajlı öğrencilere karşı olumsuz düşünce veya ön yargılara sahip olabilmesidir. Sosyal adalet, önyargıları ve ayrıcalıkları içselleştirmiş normları azaltmaya yönelik bir eylemdir (Gaudelli, 2001). Öğretmenler de sosyal adaletsizliği azaltma konusunda ön yargılarından sıyrılmalı ve dezavantajlı konumdaki öğrenciler için fırsat ve imkân eşitliği yaratacak çaba içinde olmalıdır (Enslin, 2006). Bu düşünce doğrultusunda öğretmenlerin dezavantajlı konumda bulunan öğrencilere karşı olumsuz tutum, düşünce veya ön yargılara sahip olmaması gerekmektedir. Çalışma bulguları, verilen hizmet içi eğitimin öğretmenlerdeki dezavantajlı konumdaki öğrencilere karşı olan olumsuz tutumların olumlu yönde değişmesini ve ön yargılarını kırmasını sağladığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda ‘Kapsayıcı Eğitim’ gibi hizmet içi eğitimlerin daha çok öğretmene ulaşması hem bakış açısının değişmesini sağlayacak hem de sosyal adaletsizliği azaltmaya yardımcı olacak denebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler dezavantajlı konumda bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sosyal adaletsizlik problemini çözmede kullanılacak en etkili yolun oyun olduğunu düşünmektedir. Oyun, çocukla iletişim kurmada, çocuk eğitimi ve öğretiminde, yaşam boyu öğrenme için temel oluşturmada en etkili yoldur (Jones, 2001;

Piaget, 1999). Bu düşünce araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Hangi açıdan olursa olsun dezavantajlı konumda olan öğrencilerin kendini diğer öğrencilerle eşit hissetmesinde oyun, başvurulacak yöntemlerden biri olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıflarında eşitsizlikleri ortadan kaldırmak, dezavantajlı konumda bulunan öğrenciler için sosyal adaletsizlikleri azaltma doğrultusunda oyun temelli etkinlikleri daha sık kullanmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Çalışma bulgularına göre öğretmenler eğitimde sosyal adaletsizliği azaltmak için akran desteğini oldukça önemli bir yerde görmektedir. Akran öğretimi ister birlikte öğrenme gruplarında olsun ister birebir olsun hem yardımcı alan hem de yardım eden için önemli deneyimlere neden olur ve her iki grup için de olumlu etkiye sahiptir (Güven ve Aydın 2007). Bu noktada eğitime katılan öğretmenlerin de sosyal adaletsizliği azaltmak için sınıflarında akran desteğini kullanıyor olmalarının bu düşünceye paralel olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamalarında akran desteğini daha sık kullanmaları sosyal adaleti sağlama konusunda yardımcı olacaktır denebilir. Bu bilgiler ışığında Türkiye’de ve dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin sosyal adalet konusunda daha fazla eğitim alması sosyal adalet farkındalığı yaratma açısından faydalı olabilir. Ayrıca kapsayıcı eğitim ve eğitimde sosyal adalet konularıyla alakalı olarak daha fazla nitel çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alsbury, T. L. & Shaw. N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation, *Leadership and Policy in Schools*, 4, 105–126.
- Akalın, G. (1998). İnsan hakları, fırsat eşitliği ve Türkiye. *Türkiye’de İnsan Hakları III Sempozyumu*, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara, Türkiye.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, citizenship and social justice*, 1(2),141-156.
- Bauman, Z. (2000), *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*. İstanbul: Ayrıntı.
- Bell, L.A.,(1997), “Theoretical Foundations for Social Justice Education”, M. Adams;L.A. Bell; P. Griffin(ed.) içinde, s.3-15.
- Bell, L.A. (2007). Theoretical foundation for social justice education. In: M. Adams, L.A. Bell & P. Griffin (Eds), *Teaching for Diversity and Social Justice* (pp.1-14). London, Taylor & Francis Group

- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138–156.
- Bohn, A.P., & Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156–161.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Çetin, I. (2016). Nitel İçerik Analizi. M. Y. Özden ve Levent Durdu (Ed.), *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri* (125-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), pp.57–60.
- Fraser, N. (1977) Justice Interruptus. London: Routledgepress.
- Furman, G. C. & Shields, C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? *Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, USA.
- Gaudelli, W. (2001). Reflection on multicultural education: A teacher's experience. *Multicultural Education*, 8(4), 35–37.
- George, J.M. & Lubben, F. (2002) . Facilitating teachers'professional growth through their involvement in creating context-based materials in science. *International Journal of Educational Development*, 22 (6), 659-672.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 69–81.
- Gökçe, F. (2005). *Devlet ve Eğitim*. Tek Ağaç Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.
- Guerrero, P. F. G. (1994). Los principios de la justicia social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 7, 87-108.
- Hurst, C. (2012). Social inequality: Forms, causes, and consequences (8. bs.). Boston: Pearson.

- İra, N. – Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling* 2018, volume 7, issue 2.
- Jones, M. (2001). *Oyun ve çocuk*. Çev. Çayır, A. İstanbul: Kaknüs yayıncılık.
- Jordan, B. (1998). *The new politics of welfare*. London: Sage.
- Kuştepel, Y. R. ve Halaç, U. (2004). Türkiye'de Genel Gelir Dağılımının Analizi ve İyileştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(4),143-160.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Kapsayıcı eğitim (inclusive education)*. (Erişim tarihi: 2019.07.30),<https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>
- Moffatt, I., Hanley, N. & Wilson, M.D. (2001). Definitions and principles of sustainable development. In: D. Moffat, N. Hanley & M.D. Wilson (Eds), *Measuring and Modelling Sustainable Development: Principles, Analysis and Policies* (pp. 1-14), Informa Health Care Press.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1). 57-70.
- Piaget, J. (1999). Explanation of play (2nd ed.). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Polat, S. (2007). *Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rawls, J. (1972). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard university Pres.
- Scanlan, M. (2007). School leadership for social justice: a critique of starratt's tripartite model. *Values and Ethics in Educational Administration*, 5(3), 1–8.
- Sunal, O. (2011). Sosyal Politika: Sosyal Adalet Açısından Kuramsal Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde Demokrasi ve Sosyal Adalet: Türkiye Eğitim Sisteminin Değişmeyen Miti (ss. 290–305). *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*. 4–5 Kasım 2006 Ankara, Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 16.
- Terzi, L. (2014). Reframing Inclusive Education: Educational Equality as Capability Equality. *Cambridge Journal of Education* 44, no. 4: 479-493.

- Tomul, E. (2009). İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 126–137.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst.,(Yayınlanmamış Doktora tezi).
- Türk Dil Kurumu (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. (Erişim tarihi: 2019.07.29), <http://sozluk.gov.tr/>
- UNESCO (2014). *Herkes İçin Eğitim*. (Erişim tarihi: 2019.08.08), [http://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-\(EFA\)](http://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA))
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design & Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design & Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.

BAĞIMSIZ ANAOKULU YÖNETİCİLERİNİN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞININ GÖREVDE YÜKSELME UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Kemal KAYIKÇI¹⁷

Züleyha DİLSİZ¹⁸

ÖZET

Okulların etkili ve verimli bir şekilde çalışması okul yöneticilerinin yeterlik ilkesine göre seçimi ve görevde yükseltilmesine bağlıdır. Bu araştırmanın amacı bağımsız anaokulu yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevde yükselme uygulamalarına ilişkin görüşlerini saptamaktır. Böylece Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevde yükselme uygulamalarında karşılaşılan sorunları saptamak ve bu sorunlar için çözüm önerileri sunmak suretiyle daha etkili bir işleyiş sağlamak amaçlanmaktadır. Araştırma nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Antalya ili merkez ilçelerinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğine uygun olarak seçilen 10 bağımsız anaokulu yöneticisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları tercih edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya göre yaptığı işi seven, hırslı olmayan okul yöneticilerinin görevde yükselmeyi düşünmedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğu görevde yükselme uygulamalarında torpil olduğundan yükselmeye karşı olumsuz düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Görevde yükselme uygulamaları üst düzey yöneticiliğe geçme düşüncesini olumsuz etkilemektedir. Görevde yükselme uygulamalarında mülakatın kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır.. Eğitim yöneticiliğine atama ve yükseltmelerde “yeterlik” ve “kariyer” ilkelerine uyulmalıdır. Eğitim yöneticilerinin seçiminde daha bilimsel ve nesnel kriterlere yer verilmeli ve yöneticilik bir meslek olarak kabul edilmelidir. Yönetici ve yönetici adaylarının eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilmelidir.

Anahtar kelimeler: Anaokulu, yönetici, atama, kariyer, liyakat,

¹⁷ Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Antalya, kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

¹⁸ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim. Bilimleri. Enst. Y. Lis. Öğr.

OPINIONS OF INDEPENDENT PRESCHOOL PRINCIPLES RELATED TO THE IMPROVEMENT OF DUTIES IN THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

ABSTRACT

Effective and efficient operation of schools depends on the selection and promotion of the school administrators according to the qualification principle. The aim of this study is to determine the opinions of independent preschool administrators about the promotion of the duty in the Ministry of National Education. Thus, it is aimed to solve the problems encountered in the promotion of duty in the Ministry of National Education and to provide suggestions for a more effective functioning. The study was designed as a qualitative case study. The study group of the study consists of 10 independent preschool administrators selected according to purposeful sampling methods and easily accessible situation sampling technique in the central districts of Antalya. Semi-structured interview forms were used as data collection tools. Content analysis technique was used in data analysis. According to the research, it was revealed that school administrators who liked his work and who were not ambitious did not think of rising in the hierarchy. The majority of the managers who participated in the study stated that they had negative thoughts against the rise because they were torpedo in the promotion applications. Competence "and" career "principles should be taken into consideration in transition to management and promotion in management. More scientific and objective criteria should be included in the selection of education managers. Managers and manager candidates should be encouraged to take graduate education in the field of educational administration.

Keywords: *Preschool, administrator, assignment, career, competence, promotion*

GİRİŞ

Eğitim sisteminin en temel basamağı olan Okulöncesi eğitim, kademe okul, derslik ve öğrenci sayısı gün geçtikçe artmakta ve eğitim sistemindeki önemi daha da anlaşılmaktadır. Bu okulların etkili ve verimli bir şekilde amaçlarına ulaşmaları onların bilimsel ve profesyonel bir yönetim anlayışına sahip yöneticilerin işbaşına getirilmesiyle olanaklıdır. Çünkü bu okullara atanacak yöneticilerin göreve gelme şekilleri, görevleri sırasında karşılaştıkları sorunları çözme yaklaşımları, yöneticiliğe bakış açıları da okullarda verilecek eğitimin kalitesini belirleyecektir.

Eğitim örgütlerini amaçlarına ulaştırmak için elde var olan insan ve maddi kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanımının sağlanması eğitim yöneticilerinin bir görevi olarak

kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 1981) Eğitim yöneticilerinin hizmet içinde yetiştirilmesi ve belli yeterliklerinin geliştirilmesi bir yana eğitim yöneticisi adaylarının da bazı yeterliklere sahip olması ve liyakat (yeterlik) ilkelerine göre seçilmesi eğitim alanında insan kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmek için atılacak en önemli adımlardan biridir. Dolayısıyla yönetici seçiminde insan kaynakları yönetiminde “yeterlik” (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2005) ya da Devlet Memurları Kanunu’nda “Liyakat” olarak adlandırılan ilkenin gerçekleştirilmesi örgütün amaçlarını etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmesi açısından hayatı bir önem taşır. Liyakat ilkesi, Devlet Memurları Kanunu’na göre: “Devlet kamu hizmetleri görevlerine girmeyi, sınıflar içinde ilerleme ve yükselmeyi, görevin sona erdirilmesini liyakat sistemine dayandırmak ve bu sistemin eşit imkanlarla uygulanmasında Devlet memurlarını güvenliğe sahip kılmaktır (Başbakanlık:1965, DMK; madde 3/c).

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin eğitim yönetim bilimi alanında yetiştirilmesi ve bilimsel kıstaslara göre belirlenen yeterlik alanlarına göre seçilmesine ilişkin uygulamalar zaman zaman olmuş ancak bu uygulamalar istikrarlı bir şekilde yürütülememiştir. Türkiye’de eğitim yöneticisi ve deneticisi yetiştirme amacına yönelik çeşitli girişimler olmuştur. Bunlar arasında Ankara’da açılan ve 1980’lerin ilk yıllarına kadar faaliyet gösteren Gazi Eğitim Enstitüsü “pedagoji bölümü”, 1980 sonrası yükseköğretim programlarının yeniden yapılandırılmasından sonra Hacettepe, Gazi, İnönü ve Dokuz Eylül gibi üniversitelerde açılan ve başarılı derecede öğretmenleri üniversite sınavıyla kabul eden ve Eğitim Fakültesi bünyesinde dört yıllık bir eğitim veren “Eğitim Yönetimi, Denetimi Planlaması ve Ekonomisi” bölümleri bu alanda atılan önemli adımlardır. Ayrıca TODAİE (Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü) kamu yönetimi ve bunun bir parçası olan eğitim yönetimi alanında önemli hizmetler yürütmüştür. Ne yazık ki bütün bu eğitim yöneticisi yetiştiren kurumlar bu gün kapatılmış ancak, bunların yerini dolduracak kurumlar açılmamıştır. Günümüzde eğitim yönetimi alanında tezli ve tezsiz yüksek lisans programları açılmış olsa da öğrenci kontenjanlarının yetersizliği, devam konusunda kolaylıklar sağlanamaması ve mezunların değerlendirilmesindeki isteksizlikler bu alana ilgiyi azaltmakta (Kayıkçı ve Ercan, 2013) ve yeterli sayıda eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi için sağlanan olanaklar yetersiz kalmaktadır.

1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılıp 1999’ da yürürlüğe giren yönetici atama yetiştirme ve yükseltme yönetmeliği, eğitim yöneticiliğinde kariyer ve yeterlik ilkelerini dikkate alan ve kariyer planlamasına olanak veren önemli bir yasal düzenlemedir. Bu düzenleme, Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilerek eğitim kalitesinin artması bakımından büyük önem

taşımaktadır (Kayıkçı, 2001). Ancak kısa süre sonra kaldırılan bu yönetmelikten sonra yapılan düzenleme ve uygulamalara ilişkin yapılan araştırmalar yönetici seçme ve yükseltmelerde liyakat (yeterlik) ilkesinin yeterince dikkate alınmadığını (Akın, 2012; Demirtaş ve Özer, 2014; Altın ve Vatanartıran, 2014; Ayrıl, 2015; Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015) göstermektedir. Çeşitli araştırmalar, yöneticiliğe geçme konusunda yapılan uygulamaların adil, objektif olmadığını, siyasal müdahalelerin olabildiğini (Günay, 2004; Aytekin, 2009; Cangir 2008) göstermektedir. Özellikle sözlü sınavlarında yeterlik ölçütlerinin dikkate alınmadığı (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015) bu sınavlarda objektif değerlendirme ilkelerinden uzaklaşıldığı ve torpile açık olduğu, dolayısıyla sözlü sınavlara genel olarak önyargı ile yaklaşıldığı (Erol ve Akın, 2015) saptanmıştır. Ancak, liyakat sahibi kişilerin okul yöneticisi olarak seçilmelerinin gerektiği (Arabacı, Şanlı ve Altun, 2015) çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur.

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim yöneticilerinin görevde yükselme uygulamalarında karşılaşılan sorunları tespit ederek bunlara bilimsel çözümler bulması ve gelecekte yapılacak sınavların insan kaynakları yönetiminin “yeterlik” ve “kariyer” ilkelerine uygun hale getirilmesi için öneriler sunması bakımından büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevde yükselme uygulamalarına ilişkin görüşlerini saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin görevlerinde yükselmeyi isteme konusundaki görüşleri nedir?
2. Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin görevlerinde yükselme konusunda düşüncelerini etkileyen etmenler nelerdir?
3. Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin bulundukları yöneticilik görevine devam etmelerini veya bırakmalarını etkileyen unsurlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin milli eğitimin görevde yükselme kriterleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin iş tatminleri ve motivasyonlarını etkileyen unsurlar nelerdir?
6. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin üst düzey yöneticiliğe geçmeyi cazip kılacak önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, araştırma bütünsel çoklu durum çalışması deseninde hazırlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilen Antalya ili merkez ilçelerindeki 10 bağımsız anaokulu yöneticisi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme yönteminin tercih edilmesinin nedeni araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitimsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma imkânı tanınmasıdır (Yaman, 2007). Görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tarzdaki görüşme yönteminin araştırmacıya sunduğu en önemli fayda, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı kalınarak sürdürülmesi sebebiyle daha sistemli ve kıyaslanabilir bilgi vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizine yer verilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan alınan notlar doğrudan alıntılar yaparak metne çevrilmiştir. Veriler okunurken anlatılmak istenen düşüncenin tespit edilmesi amacıyla sözcük, cümle ve paragraflar kavramlaştırılarak tematik kodlama ile içerik analizi yapılmıştır. Kodlamalar, araştırmanın amacı ve alt problemler doğrultusunda yapılmıştır. İçerik analizinin temel amacını toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olarak ifade eden Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gülbahar ve Alper, 2009). Geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında katılımcı teyidi alınmış ve süreç ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Görüşme yoluyla elde edilen veriler temalar çerçevesinde frekans ve yüzde analizi tekniği uygulanarak (Bilgin, 2006) sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın iç güvenirliğini sağlamak için görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşleri alınmış ve verilerin anlamlılığına, bulguların kendi içinde tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca

araştırmacıların birbirinden bağımsız yaptıkları kodlamalar arasındaki benzerliğe bakılmış ve Kappa Analizi sonucunda kodlamalar arasındaki benzerlik 0.90 olarak bulunmuştur ve bu da mükemmel bir uyum olduğu göstermiştir (Landis ve Koach, 1977).

Araştırma süreci ayrıntılı olarak yazılmış ve veriler saklanmıştır. Bunun yanında elde edilen sonuçlar katılımcıların bazılarıyla paylaşılmış ve sonuçların deneyimleriyle örtüştüğü görülmüş böylece katılımcı teyidi alınmıştır.

Çalışma grubu 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilçelerde görev yapan 10Bağımsız Anaokulu Müdürü ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin demografik özellikleri (Tablo:1):

Tablo 1: *Katılımcı anaokulu yöneticileri*

S.N.	Kıdemi	Bu Görevdeki Kıdemi	Yaşı	Öğrenim Durumu	Görevi
1	11	10	33	Lisans	Yönetici
2	10	2	36	Lisans	Yönetici
3	15	9	39	Lisans	Yönetici
4	13	8	36	Lisans	Yönetici
5	24	2	52	Lisans	Yönetici
6	9	4	35	Lisans	Yönetici
7	14	5	36	Lisans	Yönetici
8	25	21	52	Lisans	Yönetici
9	18	10	40	Lisans	Yönetici
10	18	17	39	Lisans	Yönetici

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 10 okul yöneticisinin mesleki kıdemleri 9 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Okul yöneticilerin bulundukları görevdeki kıdemleri 2 ile 21 yıl arasında değişirken yöneticilerin yaşları ise 33 ile 52 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamının ise lisans mezunu durumundadır.

BULGULAR

1. Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin görevlerinde yükselmeyi istemeye ilişkin görüşleri.

Araştırmaya katılan 10 bağımsız anaokulu yöneticisiyle görüşülmüş ve “görevinizde yükselmeyi düşünüyor musunuz ?” sorusu ile ilgili görüşleri incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 2. de özetlenmiştir.

Tablo 2: Bağımsız Anaokullarında görevli yöneticilerin görevde yükselmeyi istemeye ilişkin görüşleri

Yöneticilik Görevinde Yükselme Düşünceleri	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	f
Yükselmeyi düşünüyorum		X			X						2
Yükselmekte kararsızım			X								1
Yükselmeyi düşünmüyorum	X			X		X	X	X	X	X	7

Araştırmaya katılan bağımsız anaokulu yöneticileri içinden 7'si hiçbir şekilde yöneticilikte üst düzeye yükselmeyi istememektedir. İçlerinden bir yönetici kararsız kalmış ve zamanla fikirlerinde değişme olabileceğini ifade etmiştir. Geriye kalan 2 yöneticide farklı koşulların sağlandığı takdirde yükselmeyi düşünebileceklerini ifade etmişlerdir. Tablo incelendiğinde katılımcı yöneticilerin büyük çoğunluğunun kariyer basamaklarında yükselmeyi düşünmediklerini belirtmişlerdir.

2. Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Yöneticilerin Görevlerinde Yükselme Konusunda Düşüncelerini Etkileyen Etmenler Hakkındaki Görüşleri

Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilere “Yöneticilik görevinizde yükselmenizi etkileyen unsurlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve veriler Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin görevlerinde yükselme konusunda düşüncelerini etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri

Yöneticilik Görevinde Yükselme Düşüncesini Etkileyen Unsurlar	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	f
İşimi seviyor olmam.				X							1
Rotasyon olması yükselmeye ilişkin düşüncemi etkiliyor.	X										1
Şartlar düzelirse yükselebilirim.		X									1
Tecrübelerimi aktarmak için yükselmeyi düşünüyorum.					X						1
Sorumluluklarının fazla olması yükselme düşüncemi olumsuz etkiliyor.					X			X			2
Hırslı olmadığım için									X		1

<i>yükselmeyi hedeflemiyorum.</i>		
<i>Aileme zaman ayırmayı yükselmekten daha önemsiyorum.</i>	X	1
<i>Özel koşullarıma uygun olduğu için bu görevi yapıyorum.</i>	X	1

Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin görevlerinde yükselme konusunda düşüncelerini etkileyen olumlu etmenler incelendiğinde katılımcıların bazıları işlerini sevdiklerinden, bazıları tecrübelerini aktarmak istediklerinden bazıları da özel koşullarına uygun olduğundan yükselme düşüncesine sıcak baktıklarını ifade etmişlerdir. Geriye kalan yöneticiler ise görevde yükselme konusunda rotasyonun olmasından, şartların uygun olmamasından, sorumlulukların fazla olmasından, hırs sahibi olmamalarından ve ailelerine daha fazla zaman ayırmak istediklerinden yöneticilik alanında yükselmeye olumsuz baktıklarını belirtmişlerdir. Yükselmeyi düşünen bazı bağımsız anaokulu yöneticileri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Görevde yükselmeyi düşünüyorum. Fakat Bazı mevcutta bulunan şartların düzenlenmesi gerekiyor. Görevde yükselme kriterleri ve niteliklerinde yeni düzenlemeler yapılmalıdır” (Y2).

“Evet, düşünüyorum. Çünkü yıllardır öğretmenlik yaptım. İdareci olarak mesleğimdeki tecrübelerimi diğer öğretmenlere aktarmak istiyorum” (Y5).

Yöneticilik görevinde yükselme konusunda kararsız kalan bir okul yöneticisi düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şuan için kadrolu olarak okul müdürlüğü yapmaktayım. Yükselmek gibi herhangi bir düşüncem yok ancak zaman ne gösterir bilemiyorum.” (Y3)

Yöneticilik görevinde yükselmeyi düşünmeyenler kendilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Hayır. Kendime ve aileme daha çok vakit ayırmak istiyorum” (Y10).

“Hayır. Çünkü hırslı biri değilim. Mevcut görevimi en iyi şekilde yapabilmek beni tatmin ve mutlu ediyor. Yükselmek beni mutlu etmez” (Y9),

“Düşünmüyorum. Daha fazla yükselmek daha çok sorumluluk ve iş yükü demek. Bir bayan olarak iş hayatımız dışında da sorumluluklarımız var. Daha ağır bir yük istemiyorum” (Y6).

3. Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Yöneticilerin Bulundukları Yöneticilik Görevine Devam Etmelerini veya Görevi Bırakmalarını Etkileyen Unsurlara İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan bağımsız anaokulu yöneticilerine “yöneticilik görevinizde devam etmenizi veya bırakmanızı etkileyen unsurlar nelerdir?” sorusu sorulmuş ve bu konu hakkındaki görüşleri Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4.*Bağımsız Anaokullarında görev yapan yöneticilerin bulundukları yöneticilik görevine devam etmelerini veya görevi bırakmalarını etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri.*

Bulunduğu Yöneticilik Görevine Devam Etmesini veya Bırakmasını Etkileyen Unsurlar	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	f
<i>Yapmakta olduğu görevde mutlu olma.</i>	X	X	X	X	X			X		X	7
<i>Çocuklarla beraber olmayı sevme.</i>										X	1
<i>Başarılı yeniliklere açık ve nesnel bir yönetici olarak kendisine ihtiyaç duyulmasından.</i>		X									
<i>Eğitim yöneticisine yüklenen angarya görevler.</i>				X							1
<i>Okul çalışanları arasındaki uyumlu ortam nedeniyle çalışmaya devam etme.</i>				X							
<i>İş stresi ve motivasyon düşmesi.</i>						X					1
<i>Şartların yöneticiliği gerektirmesi.</i>							X				1

Tablo 4 incelendiğinde bağımsız anaokulunda yöneticilik yapanlar görevlerini severek sürdürmektedirler. Yaptıkları işten memnuniyet duymaktadırlar. Katılımcıların bazılarının çalıştıkları okulları ve eğitim ortamlarını sevdikleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilik görevinde devam etmelerini veya bırakmalarını etkileyen unsurlar sorusuna bazı bağımsız anaokulu yöneticilerinin verdiği cevaplar şu şekildedir:

“Göreve devam etmeyi düşünüyorum. Yöneticilik görevlerini bu işi seven, alanında uzman, yeniliklere ve yenilikçi eğitim anlayışına açık, tarafsız, nesnel bakmayı, düşünebilmeyi başaran, yönetebilen, idare edebilen ve bilen kişilerin yapması gerektiğine inanıyorum”(Y2).

“İş ortamımda ve iş sonrası ev ortamımda huzurlu olmam devam etmemde etkili olur. İş stresi ve motivasyon bozucu unsurlar bırakma düşüncesi oluşturabilir.”(Y6)

4.Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Yöneticilerin Milli Eğitim Bakanlığının Görevde Yükselme Kriterleri Hakkındaki Görüşleri

Bağımsız anaokulu yöneticilerine “Milli eğitimin görevde yükselme kriterleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? “Sorusu yöneltilmiş ve alınan görüşler Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığının görevde yükselme kriterleri hakkındaki görüşler.

Milli Eğitimde Görevde Yükselme Kriterleri Hakkındaki Görüşler	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	f
<i>Mülakat kaldırılmalı.</i>	X	X	X	X	X	X	X	X		X	9
<i>Yazılı sınav getirilmeli.</i>	X	X	X	X	X	X	X	X		X	9
<i>Şu an ki uygulamalar yeterlidir.</i>									X		1
<i>Liyakat Getirilmeli.</i>	X	X	X	X	X	X	X	X		X	9
<i>Üst düzey yöneticilikte idarecilik şartı aranmalı.</i>	X										1
<i>Sadece sınav idarecilik için yeterli değildir.</i>								X			1
<i>Yönetici adaylarında daha fazla öğretmenlik deneyimi aranmalı.</i>					X						1
<i>Yazılı sınava girecek adayların şartları zorlaştırılmalı.</i>		X									1

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan 10 bağımsız anaokulu yöneticisinden 9’ u görevde yükselme kriterleri ve niteliklerinin değişmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları mülakatın tamamen kaldırılması ve yazılı sınava dayalı bir sistemin getirilmesinin daha yerinde bir karar olacağını vurgulamışlardır. Yalnız 1 okul yöneticisi yapılan uygulamaları yeterli bulmuştur. Yazılı sınavın daha adaletli bir uygulamayı beraberinde getireceği yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. Yöneticiliğe geçişte geçmiş meslek yaşantısının ve tecrübelerin de etkili olması gerektiği belirtilmiştir. Mülakatın kaldırılması gerektiğini düşünen yöneticiler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Özellikle şube müdürlüğü görevde yükselme için mülakat sisteminin tamamen kaldırılıp yerine liyakati öne çıkaran bir sınav sisteminin getirilmesi gerekli. Sınava girme şartları arasına 2 ve veya 3 yıl idarecilik yapmış olma şartı getirilmeli” (Y1).

“Göreve yükselme kriterlerinin yazılı sınava dayalı olması gerektiği düşüncesindeyim. Ayrıca yükselmenin silsile yoluyla olması gerektiğini belirtmek isterim”(Y3).

Mülakatın ortadan kalksa bile yazılı sınavlara ek olarak yönetici adaylarında aranan yeterliliklerin çoğaltılması gerektiğini düşünen bir yönetici düşüncesini şu şekilde aktarmıştır:

“Görevlerin gerektirdiği niteliklere sahip kişileri seçerken ve daha üst düzeydeki görevlere getirilirken mülakat sisteminin kaldırılıp yerine sınav sisteminin getirilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Ve sınava girebilecek kişilerde de aranan mevcut şartların zorlaştırılması gerekliliğine inanıyorum”(Y2).

Yöneticilerde yazılı sınav sisteminin yanı sıra beraberinde nelere bakılmasının önemli olduğunu düşünen bir yönetici konuyu şu şekilde belirtmiştir:

“Sendikal değil de, bir yöneticinin özellikle geçmişine bakmak lazım. Yani başarılarına, ödüllere, özgeçmişine bakmak lazım, 2 yıllık- 3 yıllık öğretmenlerden idareci getirmek, yönlendirmek bence fayda yerine zarar getirir”(Y5).

Eğitim yöneticiliğinde liyakatın önemli olduğunu belirten bazı yöneticiler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Mülakat eğitimi baltalar. Liyakat, sınav eğitimi yüceltir”(Y4).

“Liyakat uygun değil diye düşünüyorum. Sadece sınavı kazanmak bu konuma yeterli olmayabilir” (Y8).

5. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin İş Tatminlerini ve Motivasyonlarını Etkileyen Unsurlar Hakkındaki Görüşleri.

Araştırmaya katılan bağımsız anaokulu yöneticilerine “Bulunduğunuz görevde iş tatmininizi ve motivasyonunuzu neler etkilemektedir? sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo. 6 da özetlenmiştir.

Tablo 6.Bağımsız anaokulu yöneticilerinin iş tatminleri ve motivasyonlarını etkileyen unsurlara ait görüşleri

Bağımsız Anaokulu Yöneticilerin İş tatmin ve Motivasyonları	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	f
Okullarının sorunsuz olması.							X			X	2
Yöneticiliği doyum alacak iş olarak görmemeleri.						X					1
İşlerin düzenli ilerlemesi.				X					X		2
Velilerden alınan geri bildirimler.	X	X									2
Sorunları çözme becerisi.			X								1
Anaokulunun zevkli olması.					X						1

Yapılan projelerin maddiyatını karşılama da güçlüklerin çekilmesi.	X	X					2
İşlerini sevmeleri.	X	X	X	X		X	5
Topluma hizmet etme duygusu.					X		1

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan bağımsız anaokulu yöneticileri; işlerini severek yaptıklarını, yaptıkları işten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak zaman zaman maddi veya manevi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak şunları ifade etmiştir.

“Özellikle velilerimizden aldığımız geri dönütler bizim bu işe olan konstrasyonumuzu arttırıyor. Yapacağımız proje ve etkinliklerde bürokrasi ve kırtasiyeciliğin çok olması enerjimizi düşürüyor. Görevde yükselme sınavı mülakat ile yapıldığı için şu an sınava girmeyi düşünmüyorum”(Y1).

Araştırmaya katılan bağımsız anaokulu yöneticilerinin işlerinden aldıkları doyum ve iş tatmin düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. İşteki motivasyonu ile okulunun sorunsuz olmasını olumlu ilişkilendiren okul yöneticisi düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulumda herhangi bir sorun yaşamıyorum. Bu durum motivasyonumu olumlu yönde etkiliyor(Y7).

Araştırmaya katılan bir yönetici yapılan işten doyum almadığını belirterek şu cevabı vermiştir:

“Doyum sağlayacak herhangi bir kriter yok. Zaman zaman neden öğretmen olarak kalmadım ki diyorum. Hayata güzel bakıp mutlu olmaya çalışıyorum. Tamamen topluma hizmet...”(Y6).

Yapılan yöneticilikte iş ve işlemlerin düzenli ilerlemesiyle birlikte motivasyonlarının nasıl yükseldiğini anlatmak için şu ifadeleri kullanmıştır:

“İş ve işleyiş düzenli bir şekilde ilerledikçe motivasyonum yüksek oluyor. Böyle olduğu süre yöneticilikte mutlu oluyorum. Görevde çok yükselmek gibi bir düşüncem yok” (Y9)

6. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin üst düzey yöneticiliğe geçmeyi daha cazip kılacak önerileri

Araştırmaya katılan bağımsız anaokulu yöneticilerine “Bulunduğunuz görevden üst düzey yöneticiliğe geçmeyi daha cazip kılacak önerileriniz nelerdir? sorusu sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo. 7’ de özetlenmiştir.

Tablo 7. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin üst düzey yöneticiliğe geçmeyi daha cazip kılacak önerileri

Üst Düzey Yöneticilikte Sağlanabilecek Avantajlar	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	f
<i>Rotasyon süresinin uzatılması.</i>	X	X									2
<i>Sınavla olması.</i>				X							1
<i>Liyakatlı olması.</i>			X				X		X		3
<i>Ücretin dolgun olması.</i>		X		X	X						3
<i>Yöneticiliğin eğitim sınıfından alınıp idari hizmetler sınıfına alınması.</i>						X					1
<i>Çalışma saatlerinin düzenlenmesi.</i>						X					1

Tablo 7. İncelendiğinde araştırmaya katılan bağımsız anaokulu yöneticileri sağlanacak avantajlarla üst düzey yöneticiliğin kendileri için cazip hale gelebileceğini ifade etmişlerdir. Genel olarak beklentileri benzerlik göstermektedir. Katılımcıların bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan 1 yönetici hiçbir şekilde yükselmek istemediğini ifade etmiştir. Bağımsız anaokulu yöneticilerinden yükselmeyi düşünenleri hangi avantajların sağlanması durumunda yükselmek istediklerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Ücret dolgun olmalı. Bazı kurumlarda avantaj olmalı. İsteddiği bir bölüm olabilir. İsteddiği bir şehir olabilir. Çalışma saatleri düzenlenebilir”(Y5).

“Rotasyon süresinin uzatılmasını isterim (8 yıl). Dezavantajlı bölgelerde çalışacak yöneticilerin ekonomik olarak desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Müdür ve müdür yardımcılarının kadrolarının “ eğitim hizmeti sınıfından” “idari hizmetler sınıfı” olarak değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum”(Y1).

“Liyakat, eşitlik, adalet ve ahlak ilkeleri çerçevesinde olursa, benim açımdan daha cazip olabilir” (Y9).

Bağımsız anaokulu yöneticileri yapılacak yeni düzenlemelerle üst düzey yöneticiliğe geçebilecekleri bilgisini vermişlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Gelişmiş ülkelerde eğitim yöneticiliği bilimsel ve profesyonel bir meslek olarak kabul edilirken, Türkiye’de “idareciliğin mektebi yoktur” düşüncesi eğitim sistemini yöneten uygulayıcılar arasında yaygın bir anlayış olduğundan, eğitim yöneticiliği Türkiye’de halen bir meslek olarak kabul edilmemektedir (Balcı, 2008; Kaya, 1993; Toprakçı, 2009). Bundan dolayıdır ki Milli Eğitim Bakanlığı’nın okul yöneticiliği dahil çeşitli kademelerine yönetici atanırken, adaylarda eğitim yönetimi alanında eğitim almış olmak veya bu alanda lisansüstü eğitim yapmış olmak şartı yeterince dikkate alınmamaktadır (Balcı, 1999; Çelik, 2002; Kaya, 1993; Toprakçı, 1995). Aynı şekilde yöneticilik bir kariyer mesleği olarak değil, öğretmenler tarafından yürütülen bir görev olarak kabul edildiğinden uygun görülen öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2019 atama kriterlerine göre okul müdürü olarak dört yıllığına geçici bir şekilde görevlendirilmektedir. Bu şekilde dört yıllığına geçici olarak görevlendirilen okul müdürlerinin makam güvencesinden (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001) söz etmek mümkün değildir.

Araştırma bulgularına göre, bağımsız anaokulu yöneticileri, görevlerinde yükselme düşüncesine çok sıcak bakmamaktadırlar. Araştırmaya katılan bağımsız anaokulu yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu bulundukları görevde yükselmeyi istemezken, katılımcıların çok azı yöneticilik görevinde yükselme fikrine olumlu bakmaktadırlar. Türkiye’de yöneticiliğe atanma ve kariyer basamaklarında yükselme konusunda belli ve nesnel standartların (Şişman ve Turan, 2002) olmaması; bilimsel temelli politikaların üretilmemesi (Çelik, 2002) ve yönetici adaylarının geleceğe ilişkin bir planlama yapabilme olanağından uzak olması gibi nedenlerin bağımsız anaokulu yöneticilerinin bulundukları görevde yükselme yönündeki istek ve beklentilerini olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Araştırmada bazı katılımcıların prosedürlerin değişmesi halinde yükselmeyi düşünebileceklerini belirtmeleri ise, yöneticiliğe atanmada nesnel koşulların getirilmesinin yöneticiliğe ilgiyi arttıracaklarını göstermektedir.

Yöneticiler var olandan daha farklı uygulamaların gelmesi durumunda daha fazla yükselmeyi düşünebileceklerini ifade etmişlerdir. En son yapılan düzenlemeler karşısında bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticiler uygulamalar karşısında umutsuzluğa kapılmaktadır. Torpil ve mülakat sistemiyle görevlerinde yükselme uygulamaları yönetici adaylarının yöneticiliğe geçme veya yöneticilikte yükselme konusunda negatif düşüncelerine zemin oluşturmaktadır. Bu negatif düşüncenin en önemli kaynağının yöneticilikte kalma veya

yükselme konusunda insan kaynakları yönetiminin temel ilkelerinden birisi olan “güvence ilkesinin” (Yüksel, 1997) olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü güvence ilkesi, personelin (yönetici ve yönetici adayları) başarılı olduğu ve kurumun normlarını ihlal etmediği sürece işini ve mevkiisini koruması güvencesinin verilmesidir(Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2007). Güvence ve kariyer ilkeleri birbirleriyle doğrudan ilişkili olup bir iş yerinde başarılı olmak, yükselmek ve en üst basamaklara kadar çıkıp başarılı bir kariyer yapabilmek için işgörenlere örgütte uzun süre kalabilme ve çalışabilme olanağının tanınmasını gerekli kılmaktadır(Yüksel, 1997).

Yöneticilikte kalma ya da yükselmeyi düşünmeyi etkileyen etmenler arasında kişisel tercihler, aile yaşantıları, mesleğe bakış açıları, meslekten aldıkları doyum ve hırs gibi sebeplerin rol oynadığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bulundukları göreve devam etmelerine veya bırakmalarına etken olarak; yöneticilerin bu kararı verebilmeleri için birden fazla etmenin ortaya çıkması gerekmektedir. Bunların içlerinden en güçlü olanı içinde bulundukları görevi sevmeleri ve benimsemeleri olmuştur. Katılımcı yöneticilerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Göreve devam etmeyi düşünüyorum. Yöneticilik görevlerini bu işi seven, alanında uzman, yeniliklere ve yenilikçi eğitim anlayışına açık, tarafsız, nesnel bakmayı, düşünebilmeyi başaran, yönetebilen, idare edebilen ve bilen kişilerin yapması gerektiğine inanıyorum”* (Y2). Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi yöneticiler bulundukları görevi seven ve benimseyenler bulundukları görevi bırakmak istememektedirler. Her meslekte olduğu gibi yöneticilikte doyum almak önemlidir.

Bağımsız anaokulu yöneticileri görevde yükselme uygulamalarına ilişkin olarak şu anda yapılan uygulamaları objektif bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu yöndeki bulguları Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalar(Akın, 2012; Altın ve Vatanartıran, 2014; Ayral, 2015; Demirtaş ve Özer, 2014; Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015) tarafından desteklenmektedir. Araştırmada kayda değer sonuçlardan birisi de yapılan mülakatlarla ilgilidir. Gelişmiş ülkelerde eleman alımı ve yükseltmelerde mülakat önemli bir araç durumunda iken Türkiye’de mülakat yoluyla personel alımı genel olarak torpil ve kayırmanın bir aracı olarak algılanmaktadır. Çeşitli araştırmalarda (Erol ve Akin, 2015; Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015) olduğu gibi bu araştırmada da okul yöneticileri, torpil yapma aracı olarak gördükleri ve objektif ölçme kriterlerinden uzak olduğunu düşündükleri için yönetici seçimi ve yükseltilmesinde yapılan mülakatlara karşı olumsuz baktıkları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, mülakatların torpile yol açtığı ve sınavların güvenilirlik ve geçerliğini zedelediğine ilişkin önyargılar, yöneticiliğe geçme konusundaki başvuru sayısını

düşürmektedir. Bundan dolayı bazı katılımcılar, sadece yapılacak olan sınavlarla objektifliğin ve güvenirliliğin sağlanacağını, katılımcıların bir kısmı ise sınavın yanı sıra daha başka nesnel ölçütlerin de getirilmesinin iyi olacağı görüşüne yer verilmiştir.

Bağımsız anaokulu yöneticilerinin iş tatmini ve motivasyonunu olumlu etkileyen unsurlar arasında “çocuklarla iç içe olmanın yaptıkları işi sevmelerine neden olduğunu ifade ederken bazıları ise zaman zaman okul bütçesine bağlı olarak zorlandıklarını ve bunun eğitime dolaylı olarak yansıdığını belirtmişlerdir. Kayıkçı ve Kuralay’ın (2019) çalışması da okul müdürlerinin finansal destek arama etkinliklerinin okul yöneticilerinin yönetsel faaliyetlerini olumsuz etkilediği ve enerjilerini tükettiği yönündeki bulgularıyla bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Yöneticilik ve üst düzey yöneticilik uygulamasına getirilecek olan cazip uygulamalar yöneticiliğe geçmeyi olumlu etkileyecektir. Bunun için yöneticilikte çalışma saatlerinin düzenlenmesi, maaş konusunda iyileştirmeler yapılması, özlük haklarının yeniden düzenlenmesi, rotasyon konusunda yeniliklere gidilmesi, başarı ve teşekkür belgelerinin tekrar etkili hale getirilmesi bu süreci olumlu etkileyecektir. Şu an ki süreçte yapılan mülakat sistemi süreci olumsuz etkilemektedir ve görevde yükselmeye yapılan başvuru sayısını günden güne düşürmektedir. Yöneticiliğin ve üst düzey yöneticiliğin tercih edilebilir bir hale gelebilmesi için yeni uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Okul yöneticiliği için yeterlik (liyakat) ilkesi uygulanmalı ve mülakat kaldırılarak sınav ve somut verilere (belge vb) dayalı yeterlik kıstaslarına yer verilmelidir. Okul müdürlüğü bilimsel ve profesyonel bir kariyer mesleği olarak kabul edilmeli ve okul müdürlüğüne bir yönetim kademesi olarak kadrolu atama yoluyla istihdam sağlanmalıdır. 1998 yılında yayımlanan MEB yönetici atama, yetiştirme ve yükseltme yönetmeliğindeki gibi, her yönetim kademesinde belli bir süre çalışılmalı ve üst düzey yöneticilik için ayrıca sınav ve yeterlik ölçütlerine göre yükseltmeler yapılmalıdır. Yükseltmelerde lisansüstü eğitime öncelik verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelere farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.

- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,15(2), 17-35.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (12) 31. 166-186.
- Ayral, M. (2015). Müdür değerlendirmeleri üzerine. Türkiye Kamu Haber Portalından alınmıştır. Retrieved from <http://www.turkiyekamu.com/mudur-degerlendirmeleri-uzerine-makale%2c95.html>
- Aytekin, Z. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması konusunda öğretmenlerin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (1999). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. Eğitimde Yansımalar V. 21. Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu (25- 27 Kasım 1999) Kitabı. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma- Geliştirme Merkezi Yayınları No: 3: 209- 229.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Bahar 2008, Sayı 54, ss: 181-209
- Başaran,İ.E.(2000) *Yönetim*.Ankara: Feryal Matbaası
- Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnekler çalışmalar. *Siyasal Kitabevi*
- Bursalıoğlu, Z.(2010).*Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15.Baskı) Ankara
- Bursalıoğlu, Z.(1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. (2.Baskı)Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını no:93
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cangir, A. O. (2008). Eğitim kurumlarında yöneticilerin eğitimi ile ilgili milli eğitim politikaları ve uygulandışı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu’nda* sunulan bildiri. 16–17 Mayıs 2002, Ankara.

- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Erol, H. ve Akin, U. (2015). Okul yöneticilerinin okul müdürlerinin seçiminde uygulanan sözlü sınava ilişkin görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (4), 208-222
- Gülbahar, Y. ve Alper,A.(2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2) 93-112.
- Günay, E. (2004). Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Katz, R,L.(1974). Skills of an Effective Administration, USA: Harvard Business Press.
- Kaya, Y. K.(1993). *Eğitim yönetimi. kuram ve Türkiye’deki uygulama*, Ankara.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*. 150,28-32.
- Kayıkçı, K. ve Ercan, B. (2013). The Evaluation of Educational Administration and Supervision Graduate Programs in Turkey:A Case Study. *e-International Journal of Educational Research* 4 (3), 74-94.
- Kayıkçı, K. ve Kuralay, M. E. (2019). Finansman sorunlarının bir çözüm yolu olarak veli bağışlarının okul işleyişi üzerindeki etkileri. II. Uluslararası Türk- Rus Dünyası Akademik Araştırmalar Kongresi. Ankara. Gazi Üniversitesi.15-17 Kasım 2019. Sempozyum Özet Bildiri Kitapçığı, s:38.
- Kayıkçı, K, Özdemir, İ ve Özyıldırım, G.(2015). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirilmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,21.(4),471-498
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). Themeasurement of observeragreementforcategoricaldata. *Biometrics*, 33(1), 159-174
- Özgen, H., Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi*, Nobel Yayınları, Adana.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Şişman,M, ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Editör)Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (99-146)Ankara: Pegem A Yayınları

- Palys, T.(2008) Purposivesampling. İn L. M. Given (Ed.) TheSage Encyclopedia of QualitativeResearchMethods. (Vol.2).Sage: Los Angeles, pp.697-710.
- Toprakçı, E. (1995). Eğitim Biliminde Teori ve Pratik Uyumsuzluğu Sorunsalına Farklı Bir Bakış. Ankara: H.Ü II.Eğitim Bilimleri Kongresi (6-8 Eylül 1995) Sözlü Bildiri.
- Toprakçı, E. (2009). Öğretmenlerin suç karnesi- yargı kararlı gazete haberleri ölçütünde karşılaştırmalı bir analiz" Denizli: *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri Kitabı, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487)
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A.(2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008).. *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.6. Baskı.
- Yüksel, Ö.(2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.6. Baskı.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yener AKMAN¹⁹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin incelenmesidir. Nitel yaklaşımla ele alınan çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu kamu okullarında görev yapan 13 öğretmen oluşturmuştur. Veriler görüşme tekniği ile yarı-yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada dört ana tema belirlenmiştir. Bunlar; mesleki profesyonelliğin anlamı, mesleki profesyonellik düzeyi, olumsuz yaklaşım nedenleri ve mesleki profesyonelliğin gelişimi için dikkat edilmesi gerekenler. Görüşmeler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliği alan ve pedagojik uzmanlık bağlamında değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Ek olarak yetersiz mesleki profesyonelliğin nedenleri olarak öğretmenlerin değişime ayak uyduramaması, hizmet-içi ve hizmet-öncesi eğitimlerin nitelikli olmaması işaret edilmiştir. Mesleki profesyonelliğin gelişimi için ise hizmet-içi ve hizmet-öncesi eğitim daha kaliteli düzenlenmesi ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarına yönelik çeşitli teşviklerin uygulanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Mesleki profesyonellik, öğretmen, okul

TEACHERS' VIEWS ON OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the occupational professionalism of teachers according to the opinions of teachers. Phenomenology design was used in the study which was evaluated with qualitative approach. The study group consisted of 13 teachers working in public schools. Data were collected through a semi-structured form by interview technique. Four main themes were identified in the research. These are; meaning of occupational professionalism, level of occupational professionalism, reasons of negative approach and issues to be considered for the development of occupational professionalism. The interviews were analyzed by descriptive analysis. As a result of the research, it was determined that teachers evaluated occupational professionalism in the context of field and pedagogical expertise. In addition, it was seen that the occupational professionalism levels

¹⁹ Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, yenerakman@sdu.edu.tr

of the teachers were not sufficient. In addition, teachers' inability to keep up with the change and unqualified in-service and pre-service trainings were cited as the reasons for inadequate occupational professionalism. For the development of occupational professionalism, it was emphasized that in-service and pre-service training should be organized with a higher quality and the implementation of various incentives for teachers to take graduate education.

Keywords: Occupational professionalism, teacher, school

GİRİŞ

Eğitim her zaman toplumların dikkatini çeken bir olgu olmuştur. Eğitim toplumsal kalkınmada önemli rol oynayan, toplumsal beklentilerle şekillenen ve aynı zamanda toplumu da dönüştüren dinamik bir kavram olarak belirtilebilir. Eğitimin kalitesi ise geleceğin mimarı olacak bugünün çocuklarının akademik, fiziksel, psikolojik ve kültürel yönden daha yeterli bireyler olmalarını sağlayacaktır. Bir diğer ifadeyle etkili eğitim bireylerin çok yönlü olarak yetişmelerinin önünü açacaktır. Eğitimin asli unsuru olan öğretmen, bu süreçte öğrencilerin niteliklerini etkileyen ve geliştiren en önemli unsur olarak göze çarpmaktadır. Eğitimin niteliği ve öğretmen yeterliliği tartışmaları çoğunlukla birlikte yürütülmüştür. Çağın gerekliliklerine uygun alan ve pedagojik bilgi yeterliliğine sahip ve entelektüel yönden kendisini geliştirebilen öğretmenlerin, nitelikli eğitim imkânları sunarak daha kaliteli öğrenciler yetiştirecekleri düşünülebilir. Köklü bir öğretmen yetiştirme tarihine sahip olan Türkiye’de çok sayıda öğretmen yetiştirme yaklaşımı uygulanmasına rağmen öğretmen niteliğinin istenilen düzeyden uzakta olduğu vurgulanmıştır (Taşdemir, 2015; Taşgın ve Sönmez, 2013). Öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirirken sahip oldukları çok yönlü yeterlilikleri bir bakıma onların mesleki profesyonellik düzeylerini/yeterliliklerini de işaret etmektedir (Botha, 2011; Schreuder, 1993: 10). Mesleki profesyonellik, Evans (2011), McMahon ve Hoy (2009) ve Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından farklı şekillerde ele alınmış ve çeşitli anlamları işaret eden bir kavram olarak görülmüştür. Alan yazında mesleki profesyonelliğe sahip öğretmenlerin hem öğrenciler hem de meslektaşları tarafından örnek alındığı, etik ilkelere bağlı oldukları, iyi davranışlar sergiledikleri, okula yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, mesleki normların farkında oldukları, mesleki alan ve pedagojik yönden yeterliliğe sahip göründükleri vurgulanmıştır (Botha, 2011; Schreuder, 1993: 10; Wise, 1989: 304-305). Altinkurt ve Yılmaz (2014) ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimi, çalıştıkları kurumlara olan katkıları,

öğretmenliğin içerisinde barındırdığı iletişim, yardımlaşma, işbirliği gibi konularda yeterlilik ve zor şartlar altında bile yılmazlık davranışları gösterme bağlamında ele almıştır.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin iş doyumu (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Boyt, Lusch ve Naylor, 2001), özerklik (Pearson ve Moomaw, 2005), özyeterlik (Koşar, 2015), saygınlık yitirme kaygısı (Hoşgörür, 2017), okul kültürü (Kılınç, 2014), güven (Tschannen-Moran, 2009), okul liderliği (Doreen ve Prieur, 1996), güçlendirme (Pearson ve Moomaw, 2005) gibi kavramlarla birlikte incelenerek aralarındaki ilişkilerin çözümlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin derinlemesine incelenmesine imkân sağlayacak nitel çalışmaların olmadığı göze çarpmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin profesyonellik kavramına hangi anlamları yüklediği, öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesi için ne gibi eksikliklerin olduğu ve nasıl tedbirler alınması gerektiğinin belirlenmesinin eğitimin niteliğini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin incelenmesidir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için aşağıdaki sorular katılımcılara yöneltilmiştir.

1. Mesleki profesyonellik kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?
3. Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme sürecindeki olumsuzlukların nedeni hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin gelişmesi için nelere dikkat edilmelidir/ne tür uygulamalar gerçekleştirilmelidir?

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırma sürecinde gerçekleştirilen işlemler ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almıştır.

Araştırma Modeli

Betimsel yaklaşımla ele alınan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmada, derinlemesine çözümlemelerle durumların ardında yatan ayrıntılara ulaşılmaya çalışılmaktadır. Olgubilim deseni ise bireylerin belirli bir olguya ilişkin görüşlerini açığa çıkaran bir analiz şekli olarak ifade edilebilir (Özdemir, 2010; Strauss ve Corbin, 1990).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında görev yapmakta olan 13 öğretmen oluşturmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

<i>Kod</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>Branşınız</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>
Ö1	İlkokul	Mesleki	15 yıl ve üzeri
Ö2	İlkokul	Sözel	11-15 yıl
Ö3	İlkokul	Sayısal	5 yıl ve daha az
Ö4	İlkokul	Sözel	11-15 yıl
Ö5	Ortaokul	Sözel	11-15 yıl
Ö6	Ortaokul	Sözel	6-10 yıl
Ö7	Ortaokul	Sayısal	6-10 yıl
Ö8	Ortaokul	Mesleki	15 yıl ve üzeri
Ö9	Ortaokul	Sayısal	11-15 yıl
Ö10	Ortaokul	Sayısal	15 yıl ve üzeri
Ö11	Ortaokul	Sayısal	11-15 yıl
Ö12	Lise	Mesleki	11-15 yıl
Ö13	Lise	Sayısal	5 yıl ve daha az

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin 4'ü ilkokul, 7'si ortaokul ve 2'si de lisede görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 3'ünün branşını mesleki, 4'ünün sözel ve 6'sının da sayısal alanda algıladığı görülmüştür. Mesleki kıdem açısından ise 2'si 5 yıl ve daha az, 2'si 6-10 yıl arasında, 6'sı 11-15 yıl arasında ve 3'ü de 15 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.

İşlemler ve Verilerin Analizi

Araştırma verileri görüşme tekniği ile yüz yüze olarak beş öğretmenden ve hazırlanan elektronik bir form aracılığıyla sekiz öğretmenden e-posta gönderilerek toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış olarak düzenlenen forma ek olarak sondaj sorular da eklenerek görüşler elde edilmiştir. Görüşmeler Ağustos-Ekim 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını en aza indirmek için gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin izni doğrultusunda yüz yüze görüşmeler ses kaydı ile yapılmıştır. Görüşmelerin ortalama 25-30 dakika sürdüğü görülmüştür. Ardından görüşme verilerinin tutarlılığı katılımcılara teyit ettirilmiştir.

Toplanan veriler öncelikle elektronik ortama aktarılmıştır. Veriler incelenmiş ve araştırma soruları bağlamında sınıflandırılmıştır. Güvenirliğin sağlanması için katılımcıların görüşleri hiçbir değişikliğe yer verilmeden doğrudan alıntı ile aktarılmıştır. Ayrıca güvenirliliğin belirlenmesinde alan uzmanı olan iki akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur.

Alan uzmanları verileri incelemiş ve katılımcı görüşlerini sınıflandırmıştır. Miles ve Hubermann'ın (1994) formülü $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)]$ aracılığıyla yapılan hesaplamada güvenirlik .89 olarak saptanmıştır. Güvenirlik değerinin .70 üzerinde hesaplanması araştırmanın güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu işaret etmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada katılımcılar kodlanarak (Ö1, Ö2, Ö3 vb.) ifade edilmiş ve görüşler frekansları ile belirtilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde öğretmenlerin mesleki profesyonellik kavramına yükledikleri anlamlar, öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri, profesyonelliğe yönelik olumsuz algının nedenleri ve mesleki profesyonelliğin gelişimi için dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiştir.

Mesleki Profesyonellik Kavramına Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik kavramına yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Mesleki profesyonellik kavramına yönelik görüşler*

	<i>Görüşler</i>	<i>f</i>
1	Pedagojik yeterlilik	6
2	Alan yeterliliği	6
3	Tecrübeli olmak	4
4	Sürekli gelişim	3
5	Mesleği ile yaşamak	2
6	Etik ilkelere bağlı olmak	2
7	Donanımlı olmak	2
8	Doğru kararlar almak	2
9	Süreçtir	2
10	Psikolojik sağlamlık	1

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun profesyonellik kavramını alan ve pedagojik yeterlilik bağlamında yorumladıkları dikkati çekmiştir. Bu doğrultuda, bir katılımcı (Ö6) “... alanında yetkin olmak”, bir diğeri (Ö3) ise “... mesleğini hayatı ile bütünleştirmek” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Ayrıca Ö13 de “... mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere tam anlamıyla vakıf olmak ve uygulayabilmek...” ifadesiyle daha geniş bir açıdan kavramı değerlendirmiştir. Bazı katılımcılar (Ö12) ise tecrübe ve değerlerin önemi vurgulayarak “... belli bir eğitim sonrası etik değerleri gözeterek geçirilen deneyimli yıllar...”, bazıları da (Ö9) psikolojik yeterliliği işaret ederek “... en önemlisi psikolojik sağlık...” görüşlerini aktarmıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri

	<i>Görüşler</i>	<i>f</i>
1	Düşük	7
2	Orta	5
3	Yüksek	1

Tablo 3’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yetersiz olduğu değerlendirilmesinde bulunulabilir. Öğretmenlerin çoğunluğunun orta ve düşük düzeyde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu konuda bir katılımcı (Ö4) “... *Yeterlilik konusunda hala eksiklerimizin var olduğunu* ...”, bir diğeri (Ö11) “... *çoğunun profesyonellikten uzak olduğunu düşünüyorum* ...” ve katılımcı Ö6 “...*öğretmenlikte profesyonelliğin olmadığını düşünüyorum...*” ve Ö14 de “...*5 üzerinden 3 eder anca...*” ifadeleriyle görüşlerini açıklamıştır.

Olumsuz Yaklaşımın Nedenleri

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik olumsuzluklarının nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Olumsuz yaklaşımın nedenleri

	<i>Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Değişime ayak uyduramamak	7	25
2	Hizmet-içi eğitimlerin yetersiz olması	5	18
3	Toplumun eğitime yeterince önem vermemesi	4	14
4	Hizmet öncesi eğitim yetersizliği	3	11
5	Ekonomik yetersizlik	3	11
6	Kariyer imkânlarının kısıtlı olması	2	7
7	İsteksizlik	2	7
8	Yorgunluk	2	7

Tablo 4’e göre, öğretmenlerin çoğunluğunun değişime ayak uyduramadığına yönelik bir yaklaşım ağırlık kazanmıştır. Bu konuda katılımcı Ö12, “... *bir şekilde üniversiteden mezun olunup göreve başlanıyor ama değişimlere nasıl ayak uydurulacak, MEB bu konuda yeterince hizmet-içi eğitim sağlamıyor...*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Ayrıca hizmet-içi ve hizmet-öncesi eğitimlerin yetersizliği ile toplumun eğitime önem vermediği temaları da dikkat çekmiştir. Katılımcı Ö8 “... *öğretmenlere yenilenen müfredatlarla ilgili seminer ve tanıtımların yeterince yapılmaması...*” görüşleri ile eğitimin önemini işaret ederken, bir diğeri

katılımcı Ö4, toplumun eğitime bakış açısını “... eğitime ve eğitimciye yeterli değer verilmiyor...” görüşü ile ifade etmiştir. Katılımcı Ö9 ise kariyer imkânlarının önemini vurgulamak için “... okumayan eğitimci olamaz. Daha disiplinli anlamda bakış açısı kazanmak bilimsel düşünebilmek ve raporlayabilmek için ise lisansüstü eğitim şarttır...” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Mesleki Profesyonelliğin Gelişimi İçin Dikkat Edilmesi Gerekenler

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin gelişimi için dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Mesleki profesyonelliğin gelişimi için dikkat edilmesi gerekenler

	Görüşler	f
1	Nitelikli hizmet-içi eğitimler düzenlenmeli	7
2	Lisansüstü eğitim teşvik edilmesi	4
3	Öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmeli	4
4	Kongre/sempozyum vb. katılım kolaylaştırılmalı	3
5	Herkes eğitim fakültesi öğrencisi olmamalı	3
6	Hizmet-içi eğitimlere ulaşım kolaylaştırılmalı (sanal)	2
7	Üniversiteler eğitim sürecine dâhil edilmeli	2
8	Yurt dışı geziler ile genel kültür artırılmalı	2

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerin niteliği noktasında soru işaretleri olduğu görülmüştür. Katılımcı Ö6 “... hizmet-içi eğitimlerin sayı ve kalite bakımından artırılması...” ve Ö8 “... branşlarında ki gelişmeleri ve değişiklikleri seminer yoluyla alabilmeli ve sosyal hakları iyileştirilmeli...” olarak görüşlerini belirtirken; lisansüstü eğitim ve akademik çalıştayların önemi açısından Ö5 “... öğretmenlere işini engellemeden (okulla işbirliği içinde) yüksek lisans, doktora ve ihtiyaç hissedilen alanda gerçek mesleki gelişim seminerleri yapılmalıdır...” görüşlerini aktarmıştır. Ayrıca ekonomik düzeyin önemi de Ö7’nin “... maaşlarda artış, teşvik yapılmalıdır...” düşünceleri ile vurgulanmıştır. Diğer bir katılımcı Ö4 de eğitim fakültesi öğrencilerinin niteliklerini “... meslek seçme döneminden itibaren bu işi hakkıyla yapabileceğine inanan bireyleri belirlemek...” ifadesiyle işaret etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik davranışlarının düzeyinin, sergilenen düzeyin nedenlerinin ve profesyonelliğin geliştirilmesine yönelik yaklaşımların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma dört alt problem çerçevesinde ele alınmıştır.

Birinci alt problem olarak, öğretmenlerin mesleki profesyonellik kavramına yükledikleri anlamlar incelenmiştir. Bu alt problem altında mesleki profesyonellik kavramının ağırlıklı olarak alan ve pedagojik yeterlilik anlamına geldiği vurgulanmıştır. Ancak alan yazında öğretmenlerin mesleki profesyonellik kavramı daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Altınkurt ve Yılmaz (2014), öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini; kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutları ile açıklamıştır. Alan ve pedagojik yeterlilik ise daha çok kişisel gelişim boyutunu işaret etmektedir. Diğer boyutlara ise katılımcıların bakış açısı ile ya büyük oranda değinilmemiş ya da hiç ifade edilmemiştir. Benzer şekilde Botha (2011) iyi davranışlarla rol model olmayı; Schreuder (1993: 10) bağlılığı; Sockett (1993) de sorumlulukları ve olumlu iş ilişkilerini vurgulamıştır.

İkinci alt problem ise, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyidir. Bu alt probleme yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu durum araştırmanın üçüncü alt problemi olan olumsuz yaklaşımın nedenlerinin belirlenmesi ile birlikte ele alınabilir. Görüşler bir bütün halinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerimizin çağın gerektirdiği niteliklere yeterince sahip olmadığı bulgusuna ulaşılabilir. Özellikle katılımcıların “değişime ayak uyduramamak” görüşü bu bulguyu işaret etmiştir. Bu durumun altında yatan sebepler incelendiğinde hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerin yeterli sayıda ve nitelikte olmadığı vurgusu yapılmıştır. Bu bulgunun çeşitli araştırmalar tarafından da desteklendiği görülmüştür (Kanlı ve Yağbasan, 2002; Sezer, 2006). Ayrıca bulgulara göre toplumun eğitime ve öğretmenlere yeterince önem vermemesi de öğretmenlerin profesyonelliğini olumsuz etkilemektedir. Bir diğer görüşte öğretmenlerin hizmet içerisinde çok yönlü olarak geliştirilmesinde önemli olan kariyer fırsatlarına yönelik kolaylaştırıcı ve teşvik edici uygulamaların yetersiz olmasıdır. Çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları noktasında politikaların hayata geçirilmesinin eğitsel niteliği artıracığı belirtilmiştir (Akman, 2019).

Dördüncü alt problem de, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin geliştirilmesi için dikkat edilmesi gerekenlerdir. Bu alt problem bağlamında yer verilen görüşlere üçüncü alt problemin kaynaklık ettiği belirtilebilir. Özellikle hizmet-içi eğitimlerin daha nitelikli olması ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının (Yayla, 2015) mesleki profesyonelliklerini olumlu etkileyeceği görülmüştür. Bu bulgunun Akman'ın (2019) çalışması ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer görüş ise öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi ile hem alan ve pedagojik hem de genel kültür ve yeteneğe yönelik çeşitli eğitimler için vakit ve ekonomik

artış yaratılabileceği işaret edilmiştir. Ayrıca bu durumun öğretmenlerin akademik toplantılara katılımını kolaylaştıracak fırsatlar oluşturacağı da düşünülebilir. Değinilen noktalar ekonomik durumun önemini de vurgulamaktadır. Bir diğer bulgu da geleceğin öğretmenleri olacak günümüzün eğitim fakültesi öğrencilerinin farklı bir seçim süreci ile üniversiteye kabul edilmelerinin gerekli olduğu şeklindedir. Üniversiteye yerleştirme puanının tek başına yeterli bir kriter olmaması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleği aynı zamanda bir kimliğin benimsenmesi ve mesleğin gereklerinin içselleştirilerek hayata geçirilmesini içermektedir. Öğretmen adayının psikolojik olarak yeterliliği mesleğini ne düzeyde gerçekleştirebileceğini etkileyebilir. Bu doğrultuda çeşitli psikolojik testler aracılığıyla öğretmen adaylarının yeterliliğinin incelenmesinin hem öğretmen adayı hem de öğrenciler için daha sağlıklı olabileceği düşünülebilir. Bu konuda Akman'ın (2019) Eğitim Fakülteleri üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında da MEB ve üniversitelerin birlikte çalışarak öğretmen adayı seçimi ve yetiştirilme sürecinin birlikte ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Topsakal'ın (2015) ve Yayla'nın (2015) çalışmaları da öğretmen adaylarına kişisel ya da öğretmen olmaya yönelik testlerin uygulanmasının önemini işaret etmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yeterli olmadığı ve eğitimde niteliğin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin çok yönlü olarak geliştirilmesi için çeşitli tedbirlerin alınmasının gerektiği saptanmıştır. Bu doğrultuda;

- (i) Eğitim fakültelerinde öğrenim göreceğ öğrencilerin sadece akademik açıdan değil psikolojik yönden de incelenerek değerlendirilmesi,
- (ii) Hizmet-içi eğitimlerin hem nicelik hem de nitelik yönünden artırılması,
- (iii) Öğretmenlerin çok yönlü gelişimi ve kariyer imkânlarının geliştirilmesi için kolaylıklar sağlanması ve teşvik edilmesi yönünde politikaların hayata geçirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 39-56.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Botha, R. J. (2011). The managerial role of the principal in promoting teacher professionalism in selected Eastern Cape schools. *Africa Education Review*, 8(3), 397-415.
- Boyt, T., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: a study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.

- Doreen, S., & Prieur, P. D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: an antithesis? *Education*, 116(3), 393-396.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Hoşgörür, T. (2017). Correlation between occupational professionalism of teachers and their fear of loss of dignity. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2002). 2000 yılında Ankara'da fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursunun etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (Kış), 153- 154.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270.
- McMahon, E., & Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Ed.). *Studies in school improvement* (pp. 205-230). Greenwich, CN: Information Age.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis. (Second Edition)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29, 38-54.
- Schreuder, J. H. (1993). *Professional development activities for the principal and teacher*. Cape Town: Maskew Miller.
- Sezer, E. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (İstanbul İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Socket, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York, Teachers College Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. New Delhi, SAGE Publications.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk milli eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 10(7), 881-898.
- Taşkın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Topsakal, C. (2015). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği politikaları. *TYB Akademi*, 13, 97-108.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.

- Wise, A. (1989). Professional teaching: A new paradigm for the management of education. In T. J. Sergiovanni & J. H. Moore (Ed.), *Schooling for tomorrow* (pp. 301-310). Boston: Allyn and Bacon.
- Yayla, A. (2015). Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde yeni arayışlar: sorunlar ve çözüm önerileri. *TYB Akademi*, 13, 109-121.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 5. Baskı), Ankara, Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.

2014-2018 YILLARI ARASINDA EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN BAZI ETİK İLKELER AÇISINDAN ANALİZİ

Necila SEVER²⁰

Servet ATİK²¹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı 2014-2018 yılları arasında Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin yayın etiğine uygunluğunu bazı ilkeler açısından incelemektir. Araştırman betimsel tarama olup, doküman analizi tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmada 2014-2018 yılları arasında Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezleri incelenmiştir. Bu tezler Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama sayfasında dizine, Eğitim Yönetimi anahtar kavramı taratılarak ulaşılan 54 doktora tezi ele alınmıştır. Araştırmada seçilen doktora tezlerinin yayın etiğine uygunluğu 6 sorudan oluşan bir form aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda doktora tez yazarlarının çoğunun yayın etiğine uygun hareket ettikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunun etik açıdan beklendik yönde olduğu söylenebilir. Özellikle araştırmalardaki etik problemleri azaltmak için yüksek lisans ve doktora programlarında yayın etiğine ilişkin derslere yer verilebilir, programda var ise niteliği artırılabilir.

Anahtar kelimeler: Etik, yayın etiği, eğitim yönetimi.

THE ANALYSIS OF DOCTORAL DISSERTATIONS CONDUCTED BETWEEN 2014-2018 IN EDUCATION ADMINISTRATION IN TERMS OF SOME ETHICAL PRINCIPLES

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the compatibility of doctorate theses in the field of Education Management conducted between 2014 and 2018 to the publication ethics in terms of some principles. The study had the descriptive screening model and was conducted with document analysis technique. The doctorate theses in the field of Education Management between 2014 and 2018 were examined in the present study. The theses are the 54 doctorate theses that were reached by writing the "Education Management" key concept in the directory section of the Higher Education Council thesis screening page. The compatibility of the doctorate theses that were selected in the present study to the publication ethics was examined with a form that consisted of 6 questions. It was determined as a

²⁰ Yüksek lisans öğrencisi, İnönü Üniversitesi, neclasever95@gmail.com

²¹ Dr. Öğretim Üyesi, İnönü Üniversitesi, servet.atik@inonu.edu.tr

result of the study that the authors of most doctorate theses acted in line with publication ethics. It is possible to argue that the results of the study were expected in ethical terms. To reduce ethical problems in research, courses on publication ethics may be included in master's and doctorate programs, and if they exist in these programs, their quality can be increased.

Keywords: *Ethic, publication ethics, education administration.*

GİRİŞ

Etik kavramı ile ilgili alan yazında birçok tanım yapılmaktadır. MEB'e (2019) göre, "Etik sözcüğü yunanca karakter, adet, usul, gelenek anlamına gelen ethos sözcüğünden türetilmiştir. Etik, insanların kurmuş olduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini. Başka bir ifadeyle etik bireye yapması ya da yapmaması gerekenleri gösteren değerler bütünüdür (Özdemir, 2008). Etik tüm toplumlarda, insan hayatını yönlendiren emredici hükümler olarak kabul edilmektedir (Matelski, 1996). Etik hem geçmiş hem bugüne dair doğru-yanlış, iyi-kötünün ölçülerini koyan bilim dalıdır (Balcı, 2005: 55). Etik, bir dizi kural ve ilke ya da bir grup insan ya da toplumca kabul edilmiş bir dizi davranış ve ahlaki ilkeler kümesidir (Erdem, 2012: 25).

Etik bireylerin iç denetçisi olarak da işlev görmektedir. Bu bakış açısına göre erdemlilik, dürüstlük ve toplum hizmeti gibi konularda, bireylerin eylemlerini düzenleyen ilkeler ve ölçütler bütünüdür (Çakırel, 2009). Etik, insanların kendi şahsına ve diğer insanların kişiliklerine karşı iyi davranması, genel bir anlatımla iyiliğe varılması için kendini uymaya zorunlu hissettiği manevi ve ruhsal görevler ve bunlara ilişkin kurallardır. Etik insan faaliyetlerinde iyi veya kötü davranışlarla ilgilidir, kişiden kişiye değişen göreceli bir kavramdır (Eltin, 2013: 6).

Tanımlara bakıldığında disiplin ya da bilim dalı gibi farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Etik için genel bir tanım yapılacak olursa herhangi bir eylemdeki doğru-yanlış belirlemede sınırlamalar getirerek yardımcı olan ve yol gösteren bir kavram olarak ifade edilebilir. Her işin, her mesleğin doğasına uygun olan bazı gereklilikleri vardır. Bu gerekliliklerden bazıları ilkeler etiği oluşturur. Birey eylemlerini yalnızca kendisi belirlemez. İçinde bulunduğu toplum, örgüt ve buna bağlı olarak oluşan değerler de bireyin davranışlarını şekillendirir. Dolayısıyla etik anlayışı da kişiye ve örgüte bağlı olarak değişmektedir (Eltin, 2013).

Son yıllarda birçok bilim dalında ve alanda etiğin önemi artmaktadır. Bilimsel araştırmancının doğru ve güvenilir sonuçlar ortaya koyabilmesinin teminatı ise etikdir (Aydın, 2016). Tüm alanlarda olduğu gibi Eğitim yönetimi araştırmalarında etik kavramı araştırmaların kalitesini, niteliğini, geçerlik ve güvenilirliğini olumlu yönde desteklediği söylenebilir (Atik, 2018). Etik sorunlar birçok sebeple oluşabilmektedir. Bunlardan bazıları bilgi eksikliğinden kaynaklanabilmektedir. Bazı dergiler somut bir şekilde ortaya çıkan etik çelişkilerin, kafa karışıklığının veya bilgi eksikliğinin bir sonucu olduğunu anlayarak, toplumlarını yayıncılıkta etik konular hakkında eğitime sorumluluğunu üstlenirler (Roberts, 2009).

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırma, temel olarak bir sorunu çözen faaliyettir (Anderson ve Arsenault, 2005). Bilimsel araştırmalar, merak edilen sorulara cevap aramak, bilinen bazı sorunlara çözüm üretmek, sosyal ve kültürel unsurları açıklamak gibi amaçlarla yapılmaktadır. Yapılan bu araştırmaların toplumun yararına olması esas olduğundan sonuçlarının duyurulması da bir o kadar önemlidir (Özenç Uçak ve Birinci, 2008). Bilim insanının görevi araştırmayı yapma ile tamamlanmış sayılmaz, ürettiklerini topluma duyurmakla sorumludur (Bülbül, 2004). Araştırmalar yapıldığı yerde kalsın diye yapılmaz, bilginin değeri paylaşıldıkça artar (Arda, 2003). Bir araştırmada elde edilen verileri paylaşmak, belirli bir düzen içinde vermek araştırmayı gerçekleştirmek kadar önem arz etmektedir. Bu araştırmaların yayınlandığı ve sonuçların duyurulduğu yayınlar bilimsel yayınlar olarak adlandırılmaktadır. Yayınlama eylemi sadece üretilmiş olan bilimsel bilgiyi duyurmayı amaçlamaz; esas görevi bilim çevrelerine söz konusu bilgiyi denetleme, kullanma ve yeniden üretme olanağını sunmaktır. Bu görevi tam olarak yerine getirmeyip bilimsel yayın olarak ortaya konulan bu yayınlar, bilimin gereklerini yerine getirmeyen yazılar olarak etik açıdan olumsuz özellikler taşıyacaktır (Oğuz, 1999). Yayın etiğine uymayan her türlü davranış, bilimi yanlış yönlendirdiği gibi bilime olan güveni ve saygıyı azaltma gibi problemleri de beraberinde getirmektedir (Günel, 2010).

Bilimsel araştırmaların planlama ve yürütülmesi aşamasında yerine getirilmesi gereken ilkeler araştırma etiğini; sonuçlarının yayına dönüştürülmesi aşamasındaki ilkeler ise yayın etiğini oluşturur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bilim etiği yayın etiği ile birlikte ele alınıp değerlendirildiğinde ancak beklenen fayda sağlanmış olacaktır (Toplu, 2012).

Araştırmalarda Etik İlkeler

Bir araştırmanın tasarlanmasından başlayarak yayın olma aşamasına kadar geçen tüm süreçlerinde uyulması ve dikkat edilmesi gereken birçok etik gereklilik vardır (Evcik, 2009). Bu aşamalardan herhangi birinde etik ihlali yapılabilir (Aydın, 2016). Bir bilim insanının, bilimsel araştırmanın her aşamasında güçlü bir etik sorumluluk duygusu geliştirmesi gerekir (Benos vd., 2005). Bir araştırmacının etik sorumluluğu, hangi yollarla nereye ulaştığını veya nereye ulaşamadığını açıklıkla ve dürüstlükle ortaya koymaktır (Erdem, 2012). Bilim insanı her koşulda dürüst olmalıdır (Emiroğlu, 2005). Bu bağlamda araştırmalarda dikkat edilmesi gereken bazı etik durumlar aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Birden fazla yazar tarafından oluşturulan bilimsel araştırmalarda yazarın sırasının rastgele oluşturulmadığı bazı unsurların göz önünde bulundurularak oluşturulduğu açıktır. Yazar sırasının çalışmaya başlamadan önce belirlenmesi ve çalışmanın akışı da göz önünde bulundurularak değişikliklerin değerlendirilerek tekrar gözden geçirilmesi önemlidir (Oğuz, 1999). Yazar sırası belirlenirken katkı payı göz önünde bulundurulmalı ve yazar isimlerinin sıralanması katkıları oranında yapılmalıdır. Çalışmada adı geçen tüm yazarlar çalışmanın sorumluluğunu paylaşmalıdır. (Emiroğlu, 2005). Çalışmalarda katkısı olmayan yazarlara yer verilebildiği görülmektedir bu da etiğe aykırı bir durumdur. Fakat bazı yazarların adının bulunduğu yayın hakkında çok az bilgi sahibi olduğu ya da bu yayınları anımsayamadığı görülmektedir. Bu da yayın sayısını arttırmak isteyen yazarların birlikteliğinden ötürü meydana gelen bir durumdur (İnci, 2015). Türkiye’de üniversitelerde yapılan bilimsel çalışmaların bazıları TÜBİTAK, YK gibi kurumlar tarafından desteklenmektedir. Bu destekler daha çok yayın sayısına yöneliktir. Bu da sayının önemsenmesi sebebiyle niteliği göz ardı eden bir durumdur (Al, 2008). Sayının teşviki de bilim insanlarını yayın sayısını arttırmak amacıyla etik ihlallere yönlendirebilmektedir. Bazı çalışmalarda ise çalışmaya katkısı olmayan bir yazara yer verilmesi bu bilim insanının nnden faydalanarak çalışmanın kabul edilirliliğini arttırmak amacıyla olabilmektedir (Bülbül, 2004).

Araştırmacılar çalışmalarının tüm aşamalarında objektif olmalı, kendi çıkarını ya da başkalarının çıkarını korumamalıdır. alışmalarında yalnızca kendi bulgularını destekleyici yayınlara yer vermemelidir ve çalışmada elde edilen veriler araştırmacının öngördükleri ile uyuşmasa bile elde ettiği tüm verileri dürüstlükle ortaya koymalıdır (Kasapçopur, 2007).

İlgili kurum ve kuruluşların etik kurullarından izin alınmasının gerekli olduğu durumlarda izin alınmalı ve izin belgesi araştırmanın eklerine dahil edilmelidir (Atik, 2018:

78). Araştırmacı destek aldığı kurum ya da bireyleri çalışmasında belirtmelidir (Aydın, 2006: 75). Araştırmada kullanılan yöntemler açık ve ayrıntılı bir biçimde yazılmalıdır (Erdem, 2012: 27). Araştırmacıların çalışmalarında kullanmış olduğu veri toplama tekniklerine ve ölçek kullandığı takdirde ölçeği kimin geliştirdiğine yer vermesi gerekmektedir. Ölçek bir başkası tarafından geliştirildiyse ölçek kullanımı için geliştiren kişiden izin alınması ve alındığı takdirde izin belgesine ekte yer verilmesi gerekmektedir. İzin alınmadan kullanılan ölçeklerde ölçeği geliştiren veya uyarlayan kişi etik ve hukuki süreçlere başvurabilir (Durak, 2009).

Bölerek yayınlama, salamlama veya dilimleme yazarların bir araştırmadan çıkan sonuçları parçalara ayırıp birden fazla yayın çıkarmasıdır (Günel, 2010; Kasapçopur, 2007; Ruacan, 2005). Türetilmiş çalışma ise çeviri, özetleme, kısaltma, dönüştürme, değiştirme gibi yollarla yapılan önceden var olan bir ya da birden fazla esere dayalı yapılan çalışmalardır (Aydın, 2016). Bu durumların da etik açıdan uygun olmadığı söylenebilir.

Kongre, konferans, sempozyum gibi etkinliklerde sunulan çalışmalar genişletilerek bir çalışmaya dönüştürüldüğünde, daha önceden ilgili etkinlikte sunulduğu mutlaka belirtilmelidir (Atik, 2018: 78). Tezden makaleye türetilen çalışmalarda da aynı gereklilik söz konusudur, makalenin ilgili yerinde tezden türetildiğine dair ifade bulunmalıdır.

Disiplinsiz araştırma araştırmacının iyi niyetli olduğu ve bilerek yapmadığı hataları içerir. Telif edilebilir ve bilime büyük zarar vermez (Polatlı, 2016). Etik ihlaller kasıtlı veya kasıtsız olabilmektedir. Bilim etiğine uygun atıf yapmayı bilmeme kasıtsız ihlale sebep olabilmektedir (Çakmak, 2015). “Paraphrasing”, başkalarının fikirlerini kullanmak, ancak farklı kelimelerle yeniden yazmak anlamına gelir. Bu kesinlikle intihaldir. Kendi sözcüklerini ortaya çıkarmaktan kaçınmak isteyen intihalciler, başkalarının cümlelerindeki kelimelerin eş anlamlılarını kullanabilirler (Maurer, Kappe ve Zaka, 2006). Aşırma ise başka araştırmacıların çalışmalarından beğenilen kısımları kendine aitmiş gibi atıf yapmadan kullanmaktır (Kıraç, 2011).

Bilimsel Araştırmalarda Etiğin Önemi

Tüm alanlar gibi bilimsel araştırmalarda da uyulması gereken bazı etik kuralları vardır. Bu kurallara uyulması birçok sebeple önemli olabilmektedir. Yapılan çalışmaların insanlara ulaştırılması kadar doğruluğu da önemlidir. Diğer araştırmacılar yayınlanan bu çalışmalardaki bilgileri doğru kabul eder ve bu bilgilere göre araştırmalar yapar. Dolayısıyla bu araştırmacılar da yanıltmış olacaktır (Aydın, 2016). Bu sebeple bilgilerin doğruluğu bir etik

sorumluluktur. Bilim dünyası doğası gereği, yanıltmalardan uzak ve dürüst olmalıdır. Fakat bilim dünyasında da kendi kişisel çıkarları sebebiyle bilimde etik dışı davranışlara yönelenler olabilmektedir. Bilim dünyasında karşılaşılan sorunların bazıları istenmeden yapılırken bazıları başkasının emeğine göz dikenlerin bilerek isteyerek yaptıklarıyla oluşan sorunlardır (Bülbül, 2004). Bilim insanına topluma rol model olması yönünde önemli bir görev yüklenmektedir. Bu göreviyle toplumsal etiği yönlendirme gibi birçok konuda sorumluluk sahibidir (Erdem, 2012).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin yayın etiğine uygunluğunu bazı ilkeler açısından belirlemektir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde benzeri bir çalışmaya rastlanmaması sebebiyle, bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi, Eğitim Yönetimi alanındaki doktora tezlerinin yayın etiğine uygunluğu nasıldır? olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Eğitim Yönetimi alanındaki doktora tezlerinde veri toplama iznine yer verilmiş mi?
2. Eğitim Yönetimi alanındaki doktora tezlerinde ölçeği geliştirenden izin alınmış mı?
3. Eğitim Yönetimi alanındaki doktora tezlerinin modeli açıklanmış mıdır?
4. Eğitim Yönetimi alanındaki doktora tezlerinde makaleye çevrilen tezlerde tezden türetildiğine dair ifade kullanılmış mı?
5. Eğitim Yönetimi alanındaki doktora tezlerinden üretilen makalelerde yazar sıralaması yayın etiğine uygun şekilde oluşturulmuş mu?
6. Eğitim Yönetimi alanındaki doktora tezlerinden bölünmüş yayın yapılmış mı?

YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama olup, doküman analizi tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmada 2014-2018 yılları arasında Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezleri incelenmiştir. Bu tezler Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama sayfasında dizine, Eğitim Yönetimi anahtar kavramı taratılarak ulaşılan 54 doktora tezi ele alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

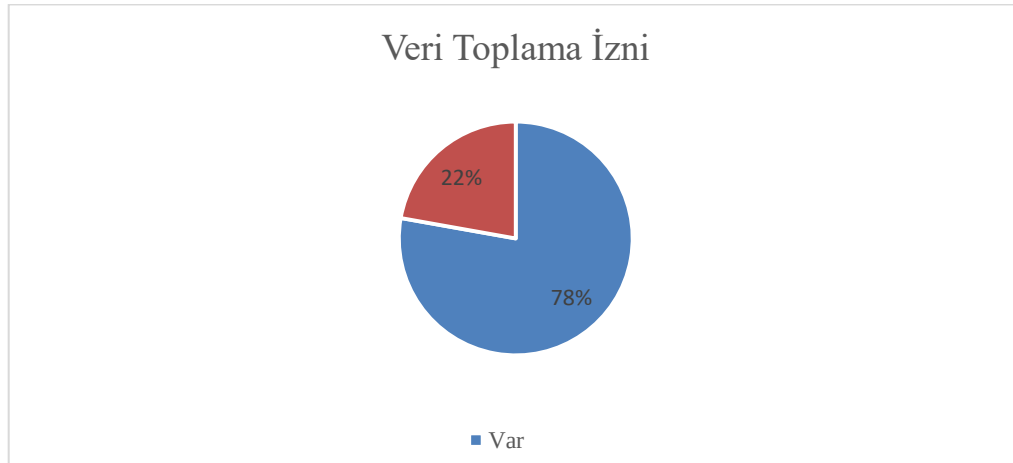
Seçilen doktora tezleri yayın etiğine uygunluğu incelemeye yönelik alanda görev yapan 2 öğretim üyesine sorularak ve görüşleri alınarak belirlenen 8 sorudan oluşan ile oluşturulan bir form aracılığıyla incelenmiştir. Formda; araştırmada veri toplama izni var mı, ölçeği geliştiren izin alınmış mı, yöntem belirtilmiş mi, tezden makale türetilmiş mi, türetilen makalelerde tezden türetildiğine dair ifadeye yer verilmiş mi ve yazar sıralamasına uygun davranılmış mı, tezden bölünmüş yayın yapılmış mı maddeleri yer almaktadır.

Veri Analizi

Seçilen doktora tezlerine dair elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmış ve frekans ile yüzde değerleri bulunarak analiz edilmiştir. Araştırmada iki araştırmacı ayrı ayrı taramalar yapmış ve aynı çalışmalara ulaşmışlardır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında incelenen doktora tezlerinde veri toplama izni olup olmadığı (Resmî kurumlardan izin) analiz edilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Doktora Tezlerinin Veri Toplama İznine İlişkin Yüzdelik Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde incelenen doktora tezlerinin %78’inde yani 42’sinde veri toplama iznine yer verildiği, %22’si yani 12’sinde ise verilmediği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doktora tezlerinde ölçek kullanım iznine yer verilmiş midir? Biçiminde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler Tablo 1’de gösterilmiştir.

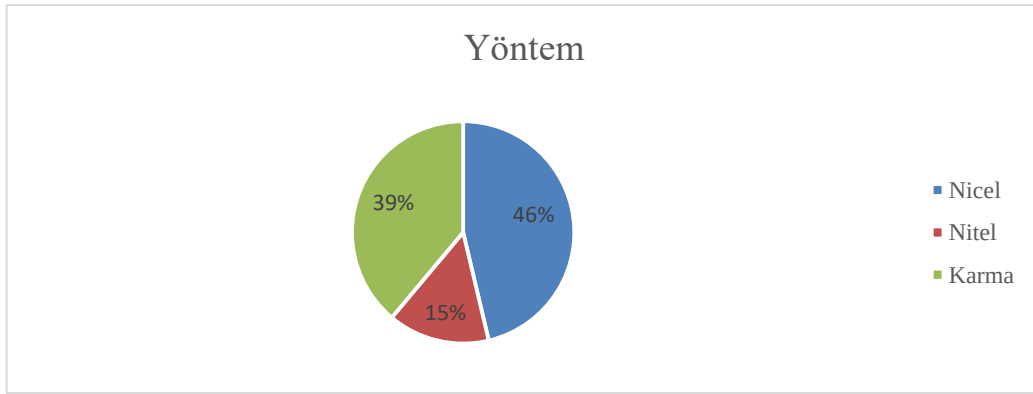
Tablo 1. *Doktora Tezlerinin Ölçek Kullanım İznine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu*

	Frekans	Yüzde
Kendisi Geliştirmiş	28	51,9
Var	21	38,9
Yok	5*	9,3
Toplam	54	100,0

(*Ölçek kullanım izni olmayan bu 5 tezde metin içi kaynakçada ölçek bilgilerine yer verilmiştir.)

Tablo 1 incelendiğinde incelenen doktora tezlerinin %52'sinde yani 28'inde kullanılan ölçeklerin yazar tarafından geliştirildiği, %39'unda yani 21'inde ölçek kullanım iznine yer verildiği, %9'u yani 5'inde ise ölçek kullanım iznine yer verilmediği fakat metin içi kaynakçada ölçek yazarlarına yer verildiği görülmektedir.

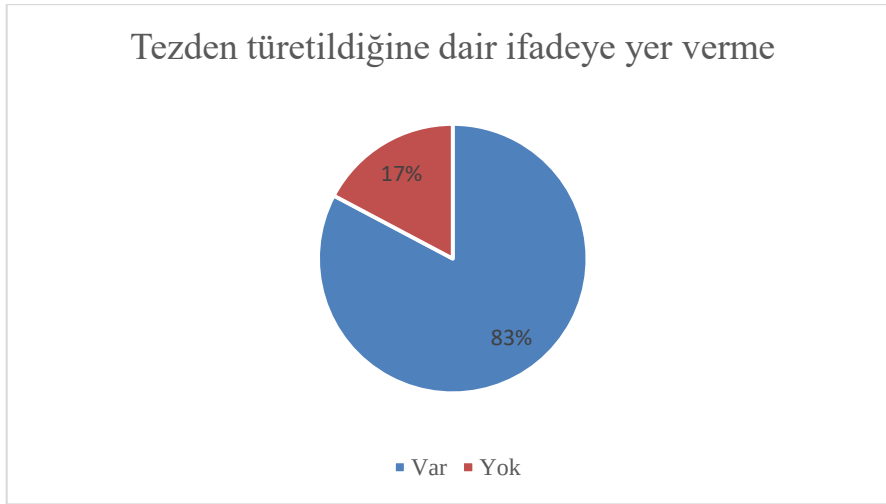
Bu araştırma kapsamında incelenen doktora tezlerinin yöntem bilgisine ait yapılan analizler Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. *Doktora Tezlerinin Modeline İlişkin Yüzdelik Grafiği*

Şekil 2 incelendiğinde incelenen doktora tezlerinin 25'i yani %46,3'ünün nicel araştırma yöntemi ile, 8'i yani %14,8'inin nitel araştırma yöntemi ile ve 21'i yani %38,9'unun karma araştırma yöntemi ile yapıldığı ve tüm tezlerde yöntemin açıkça belirtildiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen doktora tezlerinin bu ilke açısından analiz sonuçları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Tezden Türetilen Makalelerde Tezden Türetildiğine Dair İfade Bulunma Durumuna İlişkin Yüzdelik Grafiği

Şekil 3 incelendiğinde tezden makaleye çevrilen yayınların %83'ünde yani 24'ünde tezden türetildiğine dair ifadeye yer verildiği, %17'si yani 5'inde ise yer verilmediği görülmektedir.

Bilimsel araştırmalarda yazar sıralaması çalışmaya sağlanan katkıya göre belirlenmektedir. Doktora tezlerinde en büyük pay bilimsel açıdan tezin yazarına aittir. Bu açıdan ilk sırada tezin yazarının olması beklenen bir durumdur. Bu bağlamda araştırma kapsamında yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Tezden Türetilen Makalelerde Yazar Sıralamasının Yayın Etiğine Uygunluğuna İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

	Frekans	Yüzde
Uygun*	22	75,86
Uygun değil**	7	24,14
Toplam	29	100,0

(*Tez yazarlarının türetilen makalelerde ilk yazar olduğu durumlar yayın etiğine uygun kabul edilmiştir. ** Tez yazarlarının türetilen makalelerde ilk yazar olmadığı durumlar ve danışmanın adına yer verilmemesi durumu yayın etiğine uygun değil şeklinde kabul edilmiştir.)

Tablo 2 incelendiğinde tezden makaleye çevrilen yayınların %76'sında yani 22'sinde yazar sıralamasının yayın etiğine uygun şekilde oluşturulduğu, %24'ü yani 7'sinde ise uyulmadığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen doktora tezlerinden bölünmüş yayın yapma analizleri Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. *Doktora Tezlerinden Bölünmüş Yayın Yapılma Durumuna İlişkin Yüzdelik Grafiği*

Şekil 4'te görüldüğü üzere incelenen doktora tezlerinin %15'i yani 8'inden bölünmüş yayın yapıldığı görülmektedir. Burada elde edilen bulgu ile Tablo 2'nin bulguları birleştirildiğinde bu oranın yüksek bir oran olduğu ortaya çıkmaktadır. İncelenen doktora tezlerinden 29'u makaleye çevrildiğinden oranın yeniden yorumlanması daha doğru olacaktır. Yani makaleye çevrilen 29 doktora tezi içinden 8'i bölünmüş yayın olarak değerlendirilebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada 2014-2018 yılları arasında Eğitim Yönetimi alanında yapılan 54 doktora tezi yayın etiğine uygunluk açısından incelenmiştir. Doktora tez yazarlarının yayın etiğine uygun hareket etmeleri beklenmektedir. Bazı çalışmalarda (Fazlıoğulları ve Kurul, 2012; Johnston, 1997; Karadağ, 2009; Nightingale, 1984; Yaşar, 2011) tezlerin farklı açılardan (tematik açıdan, yöntem açısından, yorumların incelenmesi açısından) incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada da araştırmacı/araştırmacılar tarafından belirlenen bazı etik ilkeler çerçevesinde analizler yapılmıştır. Araştırma ile benzerlik gösteren çalışmaların görülmemesi sebebi ile çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

İncelenen tezlerin 42'sinde veri toplama iznine yer verildiği, 12'sinde ise yer verilmediği görülmektedir. Doktora tez yazarlarının çoğunun bu etik ilkeyi göz önünde bulundurduğu yani beklenen yönde bir etik davranış sergiledikleri söylenebilir. Yine araştırma kapsamında ele alınan doktora tezlerinde tez yazarlarının 28'i tezde kullanılan ölçeği kendisi geliştirmiş, 21'inde ölçek kullanım iznine yer verilmiş, 5'inde ise yer verilmemiş fakat metin içi kaynakçada belirtilmiştir. Bu bulgu yazarların ölçek kullanım izni konusunda etik ilkeye uygun davranış sergilediğini göstermektedir.

İncelenen doktora tezlerinin 25'inde nicel araştırma yöntemlerine, 8'inde nitel araştırma yöntemlerine, 21'inde ise karma araştırma yöntemlerine başvurulduğu görülmektedir. İncelenen tezler yöntem belirtme açısından etik şartlara uygun oldukları belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan yöntemin açıklanması araştırmanın anlaşılabilirliğini arttırdığı söylenebilir.

Makaleye çevrilen 29 çalışma incelendiğinde ise 24'ünde tezden türetildiğine dair ifade yer alırken 5'inde bulunmamaktadır. Tezlerin makaleye dönüştürülüp yayınlanmasında makalenin uygun bir yerinde tezden türetildiğine dair ifadenin eklenmesi etik açıdan önem arz etmektedir. Makaleye çevrilen bu yayınların 22'sinde yazar sıralaması yayın etiğine uygun şekilde oluşturulmuş yani tez yazarları ilk yazar, tez danışmanı ise ikinci yazar olmuştur. Bazı yazarların da ifade ettiği gibi (Bülbül, 2004; Emiroğlu, 2005) yazar sıralaması ve yazarlık hakları yayın etiği açısından önemli konular arasındadır. İncelenen doktora tezlerinden makaleye dönüştürülen 7 çalışmada ise yazar sıralaması yayın etiğine uygun şekilde oluşturulmamıştır. Bu makaleye çevrilen yazar sıralamasının yayın etiğine uygun şekilde oluşturulmadığı 7 çalışmada tez danışmanının ilk sırada yer aldığı veya sadece tez yazarının adına yer verildiği görülmüştür. Bu durumun sebebi tez danışmanlarının danışmanlıklarını yaptıkları öğrencilerine baskı yapmaları veya öğrencilerin yayın etiğine uygun olmasa bile bazı kaygılar veya çıkarlar sebebiyle danışmanlarına ilk sırada yer vermek istemeleri ile açıklanabilir. Erdem (2007) tarafından yapılan bir araştırmaya göre birden çok yazarlı çalışmalarda yazar sırasında bu tarz problemler görülmektedir. İsim sırasında geri kalma ve tüm çalışmanın bir kişiye ait olmasına rağmen ilk yazar olmaması gibi problemlerle karşılaşmıştır (Aydın, 2016). Veya tez yazarının danışmanından habersiz tezi makaleye çevirerek yayımlatması ile açıklanabilir.

Bir yayının bölünerek birden fazla yayına dönüştürülmesine bölünmüş yayın denilmektedir. Eğitim yönetimi araştırmalarında daha çok sayıda yayına sahip olma, çabuk yükselme, yayın sayısı ile bir saygınlık elde etme gibi sebeplerle bu tarz yayınlarla karşılaşılabilir (Atık, 2018). Bazı araştırmacılar yayın sayısını artırma, daha çok yayına sahip olma gibi nedenlerden dolayı araştırmalarını bölerek birden fazla yayın yapma yoluna gitmektedirler. İncelenen doktora tezlerinde 8'inden bölünmüş yayın olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre; doktora tez yazarlarının çoğunun yayın etiğine uygun hareket ettikleri ve araştırmanın sonucunun beklendiği yönde olduğu söylenebilir. Dikkat çeken bir bulgu ise makaleye çevrilen doktora tez sayısıdır. Daha yüksek oranda makaleye çevrilme

beklenirken bu oran %54'le sınırlı kalmıştır. Bunun sebebi tezlerinin yapılma yıllarının çok uzak olmaması ve makaleye çevrilmek istenen bazı çalışmaların henüz yayımlanmamış olması olabilir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Etik ihlallerin istemsizce ve bilgi eksikliğinden yapılabileceği düşünülerek araştırmacıların bu eksiğini giderebilmek adına yüksek lisans ve doktora programlarında yayın etiğine ilişkin derslere yer verilebilir, programda var ise niteliği artırılabilir.

2. Etik ihlallerin bir kısmı yayın sayısının çok olması amacıyla yapıldığından sayı çokluğu değil nitelik artışı amaçlanmalıdır.

3. Tez yazarları çalışmaya dair gerekli izinleri almalı ve izin yazıları tezin ekler veya yöntem bölümünde yer verilmelidir.

4. Alan yazında yayın etiği ile ilgili çalışmalar sınırlı olduğundan yayın etiğinin öneminin anlaşılması için ilgili nitel, nicel ya da karma araştırmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Al, U. (2008). Bilimsel yayınların değerlendirilmesi: h-endeksi ve Türkiye'nin performansı. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 263-285.
- Al, U. (2014). *Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Anderson, G. ve Arsenault, N. (2005). *Fundamentals of educational research*. London: Routledge.
- Arda, B. (2003). Üniversitenin araştırma işlevi ve etik. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi* 25 (4), 7-11.
- Aydın, İ. (2006). Sosyal bilimlerde araştırmadan yayına etik değerler. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık, I. Ulusal Kurultay Bildirileri*.
- Aydın, İ. (2016). *Akademik etik*, Ankara: Pegem Akademi.
- Atik, S. (2018). Eğitim (Yönetimi) Araştırmalarında Araştırma ve Yayın Etiği. Beycioğlu, K., Özer, N. Ve Kondakçı, Y. Eğitim Yönetiminde Araştırma. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*, Ankara: Tek Ağaç Yayın.
- Benos, D. J., Fabres, J., Farmer, J., Gutierrez, J. P., Hennessy, K., Kosek, D., Lee, J. H., Oltenau, D., Russel, T., Shaikh, H. ve Wang, K. (2005). Ethics and scientific publication. *Advances in Physiology Education*, 29(2), 59-74.
- Bülbül, T. (2004). Bilimsel yayınlarda etik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 53-61.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Çakırel, Y. (2009). *Mesleki etik kapsamında etik ve etik kodların büro çalışanlarının iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakmak, N. (2015). Lisans öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanlışları. *Türk kütüphaneciliği*, 29(2), 212-240.
- Durak, M. (2019). Ölçek kullanım izinleri. <http://mithatdurak.com/tr/Blog/1/315> adresinden 03.05.2019 tarihinde alındı.
- Eltin, (2013). *Etik, iş etiği ve sağlık hizmetlerinde etik (Çivril devlet hastanesi sağlık personeline iş etiği algısı)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Emiroğlu, O. N. (2005). Bilim etiği ve sorumluluklar. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 7(1), 5-25.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Evcik, D. (2009). Bilimsel Yayınlar ve Etik. *Türk Romatoloji Dergisi*, 24(4), 170-171.
- Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiye'deki Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinin Karakteristikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 43-75.
- Günel, İ. H. (2010). Yayın etiği ve sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(1), 54-56.
- İnci, O. (2015). Bilimsel yayın etiği. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(2), 282-295.
- Johnston, S. (1997). Examining the examiners: An analysis of examiners' reports on doctoral theses. *Studies in higher education*, 22(3), 333-347.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Kasapçopur, Ö. (2007). Bilimsel araştırma ve yayın etiği. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 38(4), 161-165.
- Kıraç, F. S. (2011). Birbirinden ayrılması zor iki durum: Aşırma ve Duplikasyon/Two situations, which are difficult to differentiate from each other: Plagiarism and Duplication. *Anadolu Kardiyoloji Dergisi: AKD*, 11(5), 459.
- Oğuz, N. Y. (1999). Bilimsel yayın etiği. *Klinik Psikiyatri*, 2(3), 153-159.
- Özdemir, M. (2012). Kamu yönetiminde etik. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 177-193.
- Matelski, M. (1996). *Tv haberciliğinde etik*. (Çev. B.Ö. Düzgören). İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.
- Maurer, H. A., Kappe, F. ve Zaka, B. (2006). Plagiarism-A survey. *J. UCS*, 12(8), 1050-1084.
- MEB (2019). Daha iyi bir gelecek için; etik yönetimi. <http://etik.meb.gov.tr/bilgi.html> adresinden 08.04.2019 tarihinde alındı.
- Nightingale, P. (1984). Examination of research theses. *Higher education research and development*, 3(2), 137-150.
- Özenç-Uçak, N. ve Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204.

- Polatlı, A. (2016). Bilim araştırma etiği. <https://www.makaleler.com/bilim-arastirma-etigi> 06.05.2019 tarihinde alındı.
- Roberts, J. (2009). An author's guide to publication ethics: a review of emerging standards in biomedical journals. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, 49(4), 578-589.
- Ruacan, Ş. (2005). Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler. *Gazi Tıp Dergisi*, 16(4), 147-149.
- Toplu, M. (2012). Bilim etiği: İnternetin bilim etiği üzerine etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(4), 654-698.
- Yaşar, M. C. (2011). Türkiye'de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 70-90.

İLK VE ORTAOKULLARDA OKUL BAHÇELERİNİN NİTELİKLİ EĞİTİM HAKKI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Kemal KAYIKÇI²²

Murat ALTUN²³

Gevher Güneş KARAKOÇ²⁴

ÖZET

İlk ve ortaokul dönemleri öğrencileri hayatları boyunca etkileyen önemli bir dönemdir. Öğrenciler bu dönemde bedensel, zihinsel, sosyal açıdan önemli kazanımlar edinirler. Bundan dolayı çocukların bu dönemde devlet okullarında zorunlu ve parasız eğitim hakkı vardır. Bu dönem çocukların oyun çağı dönemidir. Bundan dolayı okul bahçelerinin düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı ilk ve ortaokul bahçelerini fiziksel durum, kullanım alanları, öğrencilere uygunluğu, peyzaj, güvenlik ve sağlık boyutları açısından incelemektir. Araştırma nitel durum çalışması deseninde hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Antalya ili merkez ilçelerinde 2018-2019 öğretim yılında görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğine uygun olarak seçilen 5 okul müdürü ve 10 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları tercih edilmiştir. Verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul bahçelerinin fiziksel yapılarının yetersiz olduğu, öğrenciler için çekici olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin teneffüslerde yeterince okul bahçesinden yararlanamadıkları saptanmıştır. Bazı okul bahçelerinin beton asfaltla kaplandığı için yeterince güvenli olmadığı ve peyzaj düzenlemelerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Okul bahçelerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine göre düzenlenmesi, okul bahçelerinin eğitsel ve sportif amaçlara uygun olarak düzenlenmesi gereklidir.

Anahtar kelimeler: İlkokul, ortaokul, okul bahçeleri, eğitim hakkı, çocuk hakkı

INVESTIGATION OF SCHOOL GARDENS IN QUALIFIED EDUCATION RIGHTS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT

Primary and secondary school period is an important period affecting students throughout life. Students gain significant physical, mental and social gains in this period. Therefore, children have the education right to compulsory and free tuition in public schools. This is the period of children's play age. Because of this, it is very

²² Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Antalya, kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

²³ Dr. Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü/Antalya emuraltun@gmail.com

²⁴ Öğretmen, Akdeniz Üniv. Eğ. Bil. Enst. Y. Lis. Öğrencisi, guneskarakoc@hotmail.com

important to arrange school gardens. The aim of the study is to examine the primary and secondary school gardens in terms of physical condition, usage areas, suitability for students, landscape, security and health dimensions. The research was prepared in qualitative case study design. This study group consisted of 5 school principals and 10 teachers working in the central districts of Antalya in 2018-2019 academic year and selected according to purposeful sampling methods and easily accessible situation sampling technique. Semi-structured interview forms were used as data collection tools. Content analysis was used for data analysis. As a result of the research, it was found that the physical structures of the school gardens were insufficient and not attractive for the students. It was determined that the students could not benefit from the school playground during the breaks. It was found that some school gardens were not safe enough because they were covered with concrete asphalt and the landscaping arrangements were insufficient. School gardens should be arranged according to the developmental characteristics of the students and school gardens should be arranged in accordance with educational and sporting purposes.

Keywords: Primary school, secondary school, school gardens, education right, child right.

GİRİŞ

Çocukların gerek fiziksel ve gerekse ruhsal açıdan sağlam birer birey olarak yetiştirilmelerinin temelinde, içten gelen koşulların yanı sıra çocuğun yaşadığı çevre de büyük rol oynamaktadır. Özellikle, kentsel alanlarda artan çevre sorunları ve azalan yeşil alanlarla birlikte, çocukların zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği oyun alanlarının, çocuğun ruhsal ve fiziksel gelişiminde oynadığı rolün önemi, yadsınamaz bir gerçektir (Erdönmez, 2007). Okul bahçeleri dinlenme, hareket, öğrenme ve yaşama mekânı olduğu kadar, çevreye duyarlı, sağlıklı ve aktif bireylerin yetiştirilmesi için de büyük bir öneme sahiptir (Lorenz, 2005; Melzer, 2001; Özdemir, 2011). İlköğretim okul bahçelerinin nitelik ve niceliksel açıdan yeterli olması, çocuk gelişimi üzerinde etkin bir rol oynar (Muhacir ve Özalp, 2011).

Okul bahçeleri, öğrenciler için sadece gelişimlerini destekleyen bir mekân değil, aynı zamanda çocukların doğuştan sahip oldukları, oyun oynama ve dinlenme haklarını kullanabilecekleri bir ortamdır. Okul bahçelerinin çocuk haklarına uygun olarak ekolojik (doğa temelli) ortamda öğrencilere çeşitli deneyim olanakları (hareket etme, dinlenme, spor, çevre bilgisini öğrenme ve gözlemde bulunma vb.) sunması beklenmektedir (Hauser, 2002; Özdemir, 2011). Ancak, bu beklentinin gerçekleşmesi okulları dizayn eden ve yönetenlerin bu konudaki bilinç, olanak ve niyetlerine bağlıdır. Örneğin; Schweizer (1999) araştırma yaptığı okullarda okul bahçelerinin öğrencilere çocuk haklarına uygun olarak, dinlenme, gevşeme ve doğayı deneyimleme olanağı sunmadığını belirlemiştir (Akt. Özdemir, 2011).

Okul bahçelerinin çocuğun eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlenmesinin çok sayıda yararı olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Çocuk davranışları üzerinde yapılan araştırmalara göre, doğal özellikli, peyzaj değerleri yüksek okul bahçelerinde oynayan ve vakit geçiren çocuklar daha yaratıcı olmakta öğrenme ve algılama biçimleri daha etkin olmaktadır (Özdemir ve Yılmaz, 2009). Vural ve Yılmaz'ın (2018) araştırmasına göre ise, okullarda yapılan peyzaj çalışmalarının, öğrencilerin memnuniyetine, çevre bilinci kazanmalarına, psikolojik olarak rahatlamalarına, yeni şeyler öğrenmelerine, okul başarısında artışa, teneffüslerde çarpışma ve kazalarda azalmalara katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla okul bahçelerinin düzenlenmesi özel bir önem taşımaktadır. Okul bahçesi ve planlamalarının önemli bir yanı da, özellikle artan çevre sorunları nedeniyle, çevresine, doğaya ve onun bireylerine karşı duyarlı, aynı zamanda da onu koruyacak bireyler yetiştirebilmesidir (Bradley, 1995). Okul bahçeleri sadece öğrencilere yarar sağlamakla kalmaz; aynı zamanda çevreye hizmet ederek okul ile çevre arasındaki bağın kurulmasına ve güçlendirilmesine de yardım eder. Okul bahçeleri Avrupa ve Amerika'nın birçok yerinde kentsel açık-yeşil alanlarla bağlantılı olarak planlanmaktadır. Özellikle okul bahçelerinde yer alan oyun alanları ve spor sahalarından kent halkı da yararlanabilmektedir (Kelkit ve Özel, 2003).

Çocukların sadece çocuk olmasından kaynaklanan bazı hakları vardır. Bunlara “Çocuk Hakları” denir. Çocuğun eğitim hakkı olduğu kadar oyun hakkı da bu kapsamda güvence altına alınan haklarından biridir. Çocuğun oyun hakkı, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. maddesinde güvence altına alınmıştır. Sözleşmenin aynı maddesi, taraf devletlerin çocuğun dinlenme, boş zamanını değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını tanıyacaklarını ve özendireceklerini ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatları sağlamayı teşvik edeceklerini (UNİCEF, 1989) hükme bağlamıştır.

Çocuk haklarına dair sözleşmenin (ÇHS) uygulanmasını izleme ve raporlanması konusunda kapasite geliştirilmesi projesi çalışmalarında ortaya konulan raporda çocuklar, boş zamanlarını değerlendirebilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için oyun bahçeleri, çocuk kulüpleri, kütüphaneler, spor ve kültür merkezlerinin açılması gerektiğini, her çocuğun bu tür etkinliklere katılma hakkının olduğunu, her küçük çocuğun oyun oynama hakkı

olduğunu düşündüklerini ve her küçük çocuğun daha iyi imkanlara sahip olmak için oyun alanlarının daha iyi duruma getirilmesini talep etmektedir(7. Grup çalışması, 3.12.2007).

Milli Eğitimin genel amaçlarından birisi de; Türk milletinin bütün fertlerini, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere,(...) yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek(MEB,1973), olarak belirlenmiştir. Çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, sosyal ve duygusal açıdan gelişimi ise onun çocukluk evresinin uygun koşullarda gerçekleşmesine bağlıdır. Çocuk, zamanının önemli bir kısmını geçirdiği okulun uygun ortamlar sağlaması ise okulun çocuğun yukarıda belirtilen gelişim alanlarını geliştirici olanaklar sunmasına bağlıdır. Bu konuda okul yönetimlerinin en önemli görevi, öğrencilere yetecek kadar okul bahçesi alanlarının sağlamak, bu bahçelerin öğrencilerin yukarıda belirtilen gelişim alanlarını geliştirmeye uygun şekilde düzenlemek ve öğrencilerin etkin bir şekilde kullanımına sunmaktır.

Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar (Kelkit ve Özel, 2003; Özdemir ve Yılmaz, 2009; Yılmaz, 1995), okul bahçelerine, beton veya asfalt döküldüğünü böylece yeterli oturma ve bitkisel alan düzenlemelerinin yapılmadığını, okul bahçelerinin estetik olmayan mekânlar haline getirildiğini göstermiştir. Selçuk’a (2005) göre okul bahçelerindeki peyzaj planlama ve tasarım eksiklikleri, öğrencilerin oyun oynama gereksinimini karşılayamamakta ve öğrenciler bu enerjileri ile birçok sorunu sınıflara taşımaktadır. Ertürk ve Yılmaz’ın (2016) araştırmasına göre okul bahçeleri planlanırken peyzaj mimarlığı tasarım ilkelerinden yararlanılmamakta, bitkisel elemanlar ve donatı elemanları yetersiz kalmaktadır. Mansuroğlu, Sabancı ve Erdoğan’ın (2010) yaptıkları çalışmada, okul bahçelerinde eğitsel ve eğitime yardımcı alanlar ile oyun ve yeşil alanların az olduğunu ve bunun eğitimi olumsuz etkilediğini ya da etkisiz kıldığını saptamışlardır.

Bu çalışma, milli eğitimin genel amaçlarına göre, öğrencilerin bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı, dengeli bir kişilik yapısına sahip bireyler yetiştirmek için gerekli olan oyun alanlarının sağlanması ve etkin kullanılması için uygulayıcılara öneriler sunması bakımından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ilkökul ve ortaokulda görev yapan müdür ve öğretmenlerin okul bahçelerinin fiziksel durumu, kullanım alanları, öğrencilere uygunluğu, peyzaj düzenlemesi, güvenliği ve sağlık boyutları hakkındaki görüşlerini belirlemek ve var olan durumu nitelikli eğitim hakkı çerçevesinde değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen ve müdürlerin ilkokul ve ortaokul bahçelerinin,a) fiziksel durumuna
- b) kullanım alanlarına
- c) öğrencilere uygunluğuna
- d) payzaj düzenlemelerine
- e) güvenlik durumuna
- f) sağlık boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel bir çalışma olup, durum çalışması deseni hazırlanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin okul bahçelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel çoklu durum deseni kullanılmıştır (Balcı, 2009). Çoklu durum desenleri bütüncül olarak da gerçekleştirilebilir. Bu desenle birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusu olduğu için her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yin, 2003).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Antalya'nın Konyaaltı, Kepez, Korkuteli, Muratpaşa ve Aksu ilçelerinde bulunan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğine uygun olarak seçilmiştir. Çalışma grubu, ilk veya ortaokulda görevli birer okul müdürü ve ikişer öğretmen olmak üzere toplam 5 okul müdürü ve 10 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin demografik özellikleri Tablo. 1'de yer almaktadır.

Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesine gidilmiş olup farklı türden hizmet bölgeleri, farklı branşlarda, farklı cinsiyetlerde, farklı hizmet kademe ve sınıflarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler gönüllük esasına dayalı olarak seçilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. *Katılımcı Okul Müdürleri ve Öğretmenler*

<i>Kod</i>	<i>Kıdemi</i>	<i>Yaşı</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>Görevi</i>	<i>Cinsiyeti</i>
<i>MD1</i>	13	35	Lisans	Okul Müdürü	Kadın
<i>MD2</i>	28	59	Yüksek Lisans	Okul Müdürü	Erkek
<i>MD3</i>	28	51	Lisans	Okul Müdürü	Erkek
<i>MD4</i>	26	49	Lisans	Okul Müdürü	Erkek
<i>MD5</i>	22	44	Lisans	Okul Müdürü	Erkek
<i>ÖĞR1</i>	16	42	Yüksek Lisans	Öğretmen	Kadın
<i>ÖĞR2</i>	12	36	Lisans	Öğretmen	Erkek
<i>ÖĞR3</i>	24	48	Lisans	Öğretmen	Erkek
<i>ÖĞR4</i>	25	50	Lisans	Öğretmen	Erkek
<i>ÖĞR5</i>	15	40	Yüksek Lisans	Öğretmen	Kadın
<i>ÖĞR6</i>	18	43	Lisans	Öğretmen	Kadın
<i>ÖĞR7</i>	24	49	Lisans	Öğretmen	Erkek
<i>ÖĞR8</i>	11	35	Yüksek Lisans	Öğretmen	Kadın
<i>ÖĞR9</i>	18	43	Lisans	Öğretmen	Kadın
<i>ÖĞR10</i>	30	53	Lisans	Öğretmen	Erkek

Tablo 1’de görüldüğü gibi cinsiyetlerine göre incelendiğinde, katılımcı 5 okul müdüründen 4’ünün erkek 1’inin ise kadın olduğu; katılımcı 10 öğretmenden 5’inin kadın ve 5’inin erkek olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeylerine bakıldığında 5 okul yöneticisinden 1’inin yüksek lisans, 4’ünün lisans mezunu olduğu; 10 öğretmenden 3’ünün yüksek lisans, 7’sinin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir. Müdürlerin mesleki kıdemi 13-28 yıl arasında iken; öğretmenlerin ise mesleki kıdemleri 11-30 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenler 35-53 yaş aralığında iken, yöneticilerin yaş aralığı ise 35-59 arasında olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin elde edilmesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yönteminin tercih edilmesinin nedeni araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitimsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma imkânı tanınmasıdır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tarzdaki görüşme yönteminin araştırmacıya sunduğu en önemli fayda, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı kalınarak sürdürülmesi

sebebiyle daha sistemli ve kıyaslanabilir bilgi vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmeler araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen katılımcılarla yapılmış ve her görüşme yaklaşık 25-40 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ses kaydı alınarak yapılmasını kabul eden katılımcılarla ses kaydı yapılmış; kabul etmeyen katılımcıların görüşleri ise notlar alınarak saptanmıştır. Araştırma için etik izin alınmış ve kayıtların bilimsel amaçlar dışında hiçbir yerde kullanılmayacağına ilişkin olarak katılımcılara güvence verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken verilere kaynaklık eden metinler birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından okunup deşifre edilmiş araştırmanın amacı ve oluşturulan alt problemler doğrultusunda kodlamaları yapılmıştır. Elde edilen kodlar birbiriyle ilişkilendirilerek birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmeye (Yıldırım ve Şimşek, 2008) çalışılmış ve daha sonra betimsel yorum ve doğrudan alıntılar yapılarak raporlanmıştır. Verilerin analizinde ve araştırma raporlarında öğretmenler ÖĞR1, ÖĞR2, ÖĞR3..... şeklinde kodlanırken, okul müdürleri ise MD1, MD2, MD3.....şeklinde kodlanmıştır.

Görüşme yoluyla elde edilen veriler temalar çerçevesinde frekans analizi tekniği uygulanarak (Bilgin, 2006) sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşleri alınmış ve verilerin anlamlılığına, bulguların kendi içinde tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma süreci ayrıntılı olarak yazılmış ve veriler saklanmıştır.

Ayrıca araştırmacıların birbirinden bağımsız yaptıkları kodlamalar arasındaki benzerliğe bakılmış ve Kappa Analizi sonucunda kodlamalar arasındaki benzerlik 0.95 olarak bulunmuştur ve bu da mükemmel bir uyum olduğu göstermiştir (Landis ve Koach, 1977). Bunun yanında elde edilen sonuçlar katılımcıların bazılarıyla paylaşılmış ve sonuçların deneyimleriyle örtüştüğü görülmüş böylece katılımcı teyidi alınmıştır.

BULGULAR

a) İlkokul ve ortaokul bahçelerinin fiziksel durumu

Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul yöneticileri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okulların okul bahçelerinin fiziksel durumuna ilişkin görüşleri Tablo 2. de özetlenmiştir.

Tablo 2:İlkokul ve ortaokul bahçelerinin fiziksel durumlarına ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri

Alt Temalar	Kodlar	Öğretmenler	Müdürler	f
Olumlu	Öğrencilerin dinlenme alanları ve tören alanları yeterli.	ÖĞR1, ÖĞR2, ÖĞR3, ÖĞR7	MD1, MD2,MD3, MD4,MD5	9
	Oyun alanları yeterli.	ÖĞR2, ÖĞR7	MD2, MD3,MD4	5
	Okul bahçesi öğrenci sayımıza göre yeterli.	ÖĞR2, ÖĞR3,ÖĞR5,ÖĞR6	MD2, MD4	6
	Çocukların fiziksel ve sosyal gelişimi açısından okul bahçesi çok önemlidir.	ÖĞR1, ÖĞR2,ÖĞR4, ÖĞR6,ÖĞR7	MD2, MD3,MD5	8
	Otopark mevcuttur.	ÖĞR1,ÖĞR2,ÖĞR5,ÖĞR7	MD2, MD4, MD5	7
Olumsuz	Okul binası ve bankların rengi ilgi çekici değil.	ÖĞR1,ÖĞR3,ÖĞR4,ÖĞR6,ÖĞR7,ÖĞR8	MD2, MD3 ,MD4,MD5	10
	Okulda oyun alanlarımız yetersiz.	ÖĞR1,ÖĞR3, ÖĞR4, ÖĞR5, ÖĞR6 ,ÖĞR8	MD1, MD3,MD5	9
	Dinlenme alanları yetersiz.	ÖĞR4, ÖĞR6,ÖĞR7, ÖĞR8	MD3	5
	Öğrenci mevcudu fazla, okul bahçesi yeterli değil.	ÖĞR1, ÖĞR4, ÖĞR8	MD1, MD3	5
	Otoparkı yoktur.	ÖĞR4, ÖĞR6, ÖĞR9		3

Tablo 2 incelendiğinde okul bahçelerinin fiziksel durumuna ilişkin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt temanın olduğu görülmektedir. Olumlu alt temasında katılımcılar en çok dinlenme alanları ve tören alanlarının yeterli olduğunu; en az ise oyun alanlarının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Olumsuz alt temasında katılımcılar en çok Okul binası ve bankların renginin ilgi çekici olmadığını belirtirken; olumsuz alt temaya ilişkin en az belirttikleri konu ise otopark alanlarının olmayışdır.

Öğretmen ve Müdürlerinin okul bahçelerinin fiziksel durumuna ilişkin Olumlu alt temada yer alan görüşlerinden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir

ÖĞR7: “Oyun alanları güzel düzenlenmiş bence çünkü çocukların oynayabileceği çizili oyun alanları var seksek herhangi bir sayı oyunu daire oyunları için özel alanlar çizilmiş dinlenme alanları da banklar var Çocukların oturabileceği Ama bunlar çok yeterli değil ...”

Okul bahçelerinin fiziksel durum ile ilgili olarak okulda oyun alanlarının yetersiz olduğu, bahçe duvarları ve bankların renklerinin ilgi çekici olmadığı katılımcıların çoğu tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen ve Müdürlerinin okul bahçelerinin fiziksel durumuna ilişkin Olumsuz alt temada yer alan görüşlerinden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir;

MD1:” Toplamda 2675 öğrenciye hizmet veriyoruz. En fazla 500 kişi için hizmet vereceği düşünülen bir okulda 2675 öğrencinin olması tüm alanlarda olduğu gibi okul bahçesinin de yetersiz olmasına sebep oluyor... Farklı yaş gruplarının aynı bahçeyi kullanmasından dolayı da gelişim düzeylerine uygun bahçe dizaynı yapamıyoruz...”

ÖĞR8: “Tabii ki okul bahçesini istediğim zaman kullanabilirim benim amaçlarım ve hedeflerim doğrultusunda dersin konusunu uygun bir şekilde kullanabilirim ama 29 öğrenci ile birlikte çıkıp oturabileceğim herhangi bir yer yok okul bahçesinde...”

ÖĞR9: “ okul bahçemiz eğitim öğretim, oyun ve teneffüs için uygun değil oturulacak bir mekanı yok öğrenci sayısına cevap vermiyor”

b) İlkokul ve ortaokul bahçelerinin kullanım alanlarına ilişkin görüşler

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere “İlkokul ve ortaokul bahçelerinin kullanım alanları ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan görüşler Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. İlkokul ve ortaokul bahçelerinin kullanım alanlarına ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri

Alt Temalar	Kodlar	Öğretmenler	Müdürler	f
Olumlu	Okul Bahçesinde resmi törenlerimizi kültürel etkinlikleri yapıyoruz.	ÖĞR2, ÖĞR3, ÖĞR5, ÖĞR8	MD2,MD3, MD4, MD5	8
	Okul bahçesindeki bank ve okul duvarlarını estetik katmak için boyuyoruz.	ÖĞR2,ÖĞR3,ÖĞR5, ÖĞR8	MD1,MD2,MD4,MD5	8
Olumsuz	Okul bahçesini kalabalık olması nedeniyle teneffüslerde kullanmakta zorlanıyoruz.	ÖĞR1, ÖĞR4, ÖĞR8	MD1, MD3	5
	Okul bahçesinde kültürel anlamda yapılan hiçbir şey yok.	ÖĞR1, ÖĞR4, ÖĞR7		3
	Kantin düzensiz, alış veriş karmaşaya sebep oluyor.	ÖĞR4,		1
	Okul Bahçesi geniş ama daha kullanışlı hale getirilebilir.	ÖĞR1,ÖĞR3,ÖĞR4,ÖĞR5 ,ÖĞR6,ÖĞR8	MD2, MD4	8
	Oyun alanı, kum havuzu yok.	ÖĞR1, ÖĞR9		2

Tablo 3 incelendiğinde okul bahçelerinin kullanım alanlarına ilişkin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt temanın olduğu görülmektedir. Olumlu alt temasında

katılımcılar en çok “Okul Bahçesinde resmi törenlerimizi kültürel etkinlikleri yapıyoruz” ve “Okul bahçesindeki bank ve okul duvarlarını estetik katmak için boyuyoruz” görüşleri belirtilirken; Olumsuz alt temasında katılımcılar en çok “okul bahçesinin yeterince kullanışlı olmadığı” ; olumsuz alt temaya ilişkin en az belirttikleri konu ise “Kantinin düzensiz alış veriş ve karmaşaya sebep olduğu” dur.

Olumlu ifadelerle ilişkin katılımcı görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir

MD2: “bizim bahçemiz normal okul bahçelerine göre çok geniş bir bahçe biz futbol basketbol voleybol standart ölçülerde yaptık badminton sahamız var. Bocca sahası yaptık Şu an çocuklar için yeterli alanlar olduğunu düşünüyorum....”

Olumsuz ifadelerle ilişkin katılımcı görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir

Bahçelerin kullanım alanları ile ilgili olarak olumsuz ifadeler kullanan bazı öğretmenler, Okul bahçesinin kalabalık olması nedeniyle teneffüslerde yeterince kullanılmadığını, Okul bahçesinde kültürel faaliyetlerin yapılamadığını belirtmişlerdir. Öğretmen ve Müdürler okul bahçelerinin kullanım alanlarına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

ÖĞR7:” Okul bahçemiz kültürel alanda çok fazla kullanılmıyor açıkçası Çünkü ne bahçede herhangi bir tiyatro ne sergi ya da başka herhangi bir etkinlik yapılmıyor ama yılsonunda bir kaç faaliyet yapılmak isteniyor...”

ÖĞR8: “özellikle teneffüslerde ve serbest zaman uygulamalarında ben ve öğrencilerim bir yerlerde oturmak bazen dersi okul bahçesinde işlemek isteriz ancak okulda birlerin oturabileceği ve dışarıda ders işleyebileceği bir alan mevcut değil, bu da bizim okuldaki hareket alanımızı kısıtlıyor”

c) İlkokul ve ortaokul bahçelerinin öğrencilere uygunluğuna ilişkin görüşler

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere “İlkokul ve ortaokul bahçelerinin çocuklara uygunluğu ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan görüşler tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. İlkokul ve ortaokul bahçelerinin çocuklara uygunluğu ile ilgili okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	Müdürler	f
<i>Olumlu</i>	Engelli öğrenciler için yönlendirme çizgisi veya engelli girişi yok fakat asansör bulunmaktadır.	ÖĞR1, ÖĞR7,ÖĞR8	MD2, MD3,MD4,MD5	7
	Bahçe ve bahçede bulunan pota ve banklar çocukların bedensel gelişimine uygun.	ÖĞR2	MD2,MD4,MD5	4
	Engelli öğrenciler için engelli rampası bulunmaktadır.	ÖĞR2, ÖĞR3 ,ÖĞR4, ÖĞR6,	MD2, MD3,MD4,MD5	8
<i>Olumsuz</i>	Bahçe ve bahçede bulunan araçlar (pota ve banklar vb) çocukların bedensel gelişimine uygun değil.	ÖĞR1, ÖĞR4,ÖĞR5,ÖĞR6,ÖĞR7,ÖĞR8	MD3	7
	Toprak zemin ve yeşil alan olmadığı için öğrenciye uygun alan yok	Öğr9		1

Tablo 4 incelendiğinde okul bahçelerinin çocuklara uygunluk durumuna ilişkin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt temanın olduğu görülmektedir. Olumlu alt temasında katılımcılar en çok “Engelli öğrenciler için engelli rampası bulunması”; en az ise Bahçe ve bahçede bulunan pota ve banklar çocukların bedensel gelişimine uygun olması”nı belirtmişlerdir. Olumsuz alt temasında katılımcılar en çok “Bahçe ve bahçede bulunan araçlar (pota ve banklar vb) çocukların bedensel gelişimine uygun değil” ; olumsuz alt temaya ilişkin en az belirttikleri konu ise . “Toprak zemin ve yeşil alan olmadığı için öğrenciye uygun alan yok” ifadesidir.

Okul bahçelerinin çocuklara uygunluğu konusundaki olumlu görüşlerden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir.

MD4:” Okulumuzun bahçesi çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun Herhangi bir sıkıntı yok Ana sınıflarının da oynayacağı yerler var Yürüyüş alanları var kenarlarda Gölgelekler var işte çıkıp beslenme bile yapabilecekleri alanlar, banklar var düzenlenmiş zaten hepsini biz planladık...”

Öğretmen ve Müdürler okul bahçelerinin öğrencilere uygunluğuna ilişkin olumsuz görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

MD3: “öğrencilerin bedensel zihinsel sosyal ve kültürel gelişimine Türkiye'deki okul bahçelerinin katkısı olduğunu düşünmüyorum çünkü okullarımızda herhangi bir park oyun alanları çok fazla yer işgal etmiyor çocukların kullanabileceği düzgün alanlarımız Yok...”

ÖĞR1: “Engelliler için yönlendirme çizgileri yok girişi çok uygun değil engelli çocuklar için engelli çocuğun çıkması imkansız okul bahçesinde de engelli öğrenci rahatlıkla dolaşamaz uygun değil şu orta zeminde dolaşabilir ancak diğer taraflara geçemez...”

d) İlkokul ve ortaokul bahçelerinin peyzaj düzenlemelerine ilişkin görüşler

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere “İlkokul ve ortaokul bahçelerinin peyzaj durumu ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan görüşler Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. İlkokul ve ortaokul bahçelerinin peyzaj durumu ile ilgili okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri

Alt Temalar	Kodlar	Öğretmenler	Müdürler	f
Olumlu	Okulumuzun ağaçlandırması yeterli, bakımları yapılmaktadır.	ÖĞR2, ÖĞR3,ÖĞR5	MD1, MD2, MD3, MD4,MD5	8
	Okulumuzun doğa dostu olduğuna inanıyorum.	ÖĞR3, ÖĞR5,	MD3, MD4, MD5	5
	Olumsuz hava şartları için bahçeye tente yapıldı.		MD1	1
Olumsuz	Okul bahçesinde hiç yeşil alan yok, öğrenciler etkinlik sırasında güneşin altında oluyor.	ÖĞR1, ÖĞR4		2
	Okulumuzda yeşil alan var ama yetersiz.	ÖĞR6, ÖĞR7,ÖĞR8		3
	Okulda herhangi bir peyzaj düzenlemesi yoktur	ÖĞR1, ÖĞR4, ÖĞR9		3
	Bahçe beton yeşil alan yok	ÖĞR1, ÖĞR4, ÖĞR9		3

Tablo 5 incelendiğinde okul bahçelerinin peyzaj düzenlemelerine ilişkin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt temanın olduğu görülmektedir. Olumlu alt temasında katılımcılar en çok “Okulumuzun ağaçlandırması yeterli, bakımları yapılmaktadır”; en az ise Olumsuz hava şartları için bahçeye tente yapıldı” görüşünü belirtmişlerdir. Olumsuz alt temasında katılımcılar en çok “ peyzaj düzenlemesi yok, yeterince yeşil alan yok” en az ise etkinlikler esnasında güneşin altında kalıyoruz” ifadesinin yer aldığı görülmüştür.

Öğretmen ve Müdürler okul bahçelerinin peyzaj boyutuna ilişkin olumlu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

ÖĞR2: “Bahçemizin doğa dostu olduğunu düşünüyorum çünkü okul binası yapılırken hiçbir ağacı dokunulmamış zaten ilk Okul müdürümüzün bu konuda katkısı çok buraya Yanlış hatırlamıyorsam 1400 tane ağaç dikti Okulun bahçesine ve sürekli bahçe ile de ilgilenir ağaçlarda koruma kafesimiz yok çünkü gerek de yok çocuklar herhangi bir zarar vermiyorlar...”

Okul bahçelerinin peyzaj düzenlemeleri konusunda olumsuz görüşlere sahip katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

ÖĞR1: “ Okul bahçesinin doğa dostu olduğunu düşünmüyorum gerçi hiç bir okulun bahçesini doğa dostu olduğunu düşünmüyorum tüm okullar aynı merdiven aynı bina aynı bahçe hiçbir şey değişmiyor. Okul bahçesinde ne ağaç var ne için var yürüyüş yolu var...”

e) İlkokul ve ortaokul bahçelerinin güvenlik durumuna ilişkin görüşler

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere “İlkokul ve ortaokul bahçelerinin güvenlik durumu ile ilgili ne düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan görüşler Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. İlkokul ve ortaokul bahçelerinin güvenlik durumu ile ilgili okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri

Alt Temalar	Kodlar	Öğretmenler	Müdürler	f
Olumlu	Okul güvenliği ile ilgili genel olarak bir sorun yaşanmamaktadır.	ÖĞR2, ÖĞR3, ÖĞR5, ÖĞR6, ÖĞR7, ÖĞR8	MD2, MD3, MD4, MD5	10
	Okulun otoparkının, okul bahçesinde olması güvenlik açısından sorun yaratıyor.	ÖĞR1		1
	Bahçe duvarları güvensiz ve demirlikleri çocuklara zarar verebilir.	ÖĞR1, ÖĞR4, ÖĞR6	MD5	4
Olumsuz	Bahçede bulunan oyun parkı güvenli değil.	ÖĞR4, ÖĞR6, ÖĞR7	MD5	4
	Okul bahçesini öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle güvenli bulmuyorum.	ÖĞR1, ÖĞR4, ÖĞR8, ÖĞR9	MD1, MD3	6
	Okul bahçesinin zemini asfalt-beton olması nedeniyle güvenli bulmuyorum.	ÖĞR2, ÖĞR4, ÖĞR6, ÖĞR7, ÖĞR9	MD3, MD5	7
	Teneffüslerde olmayan alanlarda çocukların top oynaması güvenliği tehdit ediyor	ÖĞR9, ÖĞR4		2

Tablo 6 incelendiğinde okul bahçelerinin güvenlik düzenlemelerine ilişkin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt temanın olduğu görülmektedir. Olumlu alt temasında katılımcılar en çok “Okul güvenliği ile ilgili genel olarak bir sorun yaşanmamaktadır”

görüşünü ifade ederken; Olumsuz alt temasında katılımcılar en çok “Okul bahçesinin zemini asfalt-beton olması nedeniyle güvenli bulmuyorum” ifadesini kullanmışlardır

Bahçelerin güvenlik boyutu ile ilgili olarak bazı katılımcılar olumlu olarak şu görüşleri ifade etmişlerdir.

MD1: “Zaman zaman rehber öğretmenimiz tarafından hem bahçede hem de diğer alanlarda güvenli bir yaşam için neler yapılması, nasıl davranılması gerektiğine dair öğrencilere seminerler veriliyor. Okul bahçesinin temizliği ve hijyenin önemi anlatılıyor. Okul bahçesinin temizliğine yardımcı olan öğrenci ve sınıflar ödüllendiriliyor...”»

Bahçelerin güvenlik boyutu ile ilgili olarak bazı katılımcılar olumsuz olarak şu görüşleri ifade etmişlerdir.

ÖĞR1: “ Okulun bahçesinde sağlığa zararlı bir şeyle karşılaşmadım ama tehlikeli maddeler çarpma anlamında yırtılma anlamında var teller bilekleri kesebilir Arka taraftaki klima motorlarının olduğu Yapı güvenli değil bu konuda gerekli güvenlik önlemleri alınmıyor oyun parkı kaldırılmalı bence...”

ÖĞR9:“Teneffüslerde öğrenciler kalabalık içinde beton zeminde düzensiz bir şekilde top oynuyorlar rastgele atılan şutlar başka öğrencilere çarpıp tehlike yaratıyor ya da öğrenci beton zeminde top oynarken ya da koşarken düştüğünde yaralanıyor”

f) İlkokul ve ortaokul bahçelerinin güvenlik durumuna ilişkin görüşler

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere “İlkokul ve ortaokul bahçelerinin sağlık boyutu ile ilgili ne düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan görüşler Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7. İlkokul ve ortaokul bahçelerinin sağlık boyutu ile ilgili okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	Müdürler	f
<i>Olumlu</i>	Okul bahçemizin temizliği ilgili sorun yaşamıyoruz.	ÖĞR2, ÖĞR3,ÖĞR4, ÖĞR5, ÖĞR6,ÖĞR7,ÖĞR8		7
	Temizlik ve hijyene önem verilmektedir.		MD1, MD2,MD3, MD4,MD5	5
	Ahşap çöp kovalarının sayısını artırdık.		MD1, MD5	2
<i>Olumsuz</i>	Öğrenciler çöpleri yerlere atıyor ve temizlik yetersiz.	ÖĞR1, ÖĞR9		2
	Bahçede olası bir kaza anında müdahale edecek profesyonel bir ekip yok.	ÖĞR1		1
	Okuldaki çeşmenin sağlıklı olup olmadığını bilmiyorum.	ÖĞR1, ÖĞR6, ÖĞR9		3
	Kantinde satılan şeker ve oyuncak kartları öğrenci sağlığını olumsuz etkiliyor	ÖĞR6, ÖĞR9		2

Tablo 7 incelendiğinde okul bahçelerinin peyzaj düzenlemelerine ilişkin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt temanın olduğu görülmektedir. Olumlu alt temasında katılımcılar en çok “Okul bahçemizin temizliği ilgili sorun yaşamıyoruz”; en az ise Ahşap çöp kovalarının sayısını artırdık” görüşünü belirtmişlerdir. Olumsuz alt temasında katılımcılar en çok “Okuldaki çeşmenin sağlıklı olup olmadığını bilmiyorum” en az ise Bahçede olası bir kaza anında müdahale edecek profesyonel bir ekip yok” ifadesinin yer aldığı görülmüştür

Okul bahçelerinin sağlık boyutunda: okulun temizliği ile ilgili sorun yaşanmadığını ancak kantinde satılan bazı şekerlerin sağlığa uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen ve Müdürler okul bahçelerinin sağlık boyutuna ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

ÖĞR6: “okul çeşmemiz var ama temizliği konusunda herhangi bir bilgin yok Genelde çocuklar içme suyu Getiriyorlar yanında arada içenler oluyor tabi Çeşme’den ama temizliği konusunda bir bilgin yok Tabii bunun incelemesi yapılmıştır Ona göre izin verilmiştir diye düşünüyorum...”

ÖĞR8: “Okul bahçemiz aslında temiz, gerekli temizlikler yapılıyor kadrolu hadememiz Yoksa bile dışarıdan temin ediliyor yani temizlik yapılıyor ama ben bu konuda ailelerin yetersiz kaldığı düşünüyorum ailelerin verdiği eğitim ve terbiye boş ver bu senin işin değil şeklinde öğretiyorlar çocuklara...”

MD5: “Okulumuzun bahçesi Okulda çalışan iki personelimiz tarafından sürekli temizleniyor okul bahçesinde ona yakında çöp kovası var bu çöp kovaları günlük değiştiriliyor temizleniyor çöp poşetleri takılıyor bahçe temizliği konusunda herhangi bir sıkıntımız yok...”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Temel eğitim çağı ilk ve ortaokul eğitim kademelerini kapsayan ve öğrencilerin bedensel, sosyal, duygusal, psikomotor gelişim özellikleri açısından kritik öneme sahip olan bir çağdır. Bundan dolayıdır ki gerek insan hakları evrensel bildirgesinde ve gerekse çocuk haklarına dair sözleşmesinin 28/1. maddesinde çocuğun hiç olmazsa temel eğitim çağında eğitim hakkından yararlanabilmesi için sözleşmeye taraf olan ülkelerde eğitimin devlet tarafından ve parasız olarak verilmesi hükme bağlanmıştır (UNICEF, 1989), Oyun çağında bulunan bu dönem çocuklarının okulda sağlıklı ve güvenli bir ortamda gelişimini iyi bir şekilde sürdürebilmesinde okul bahçeleri büyük bir öneme sahiptir. Kentsel alanda artan çevre sorunları ve azalan yeşil alanlar dikkate alındığında çocukların zamanlarının büyük bir kısmını harcadığı okulda okul bahçelerinin çocuğun bedensel ve ruhsal gelişiminde oynadığı

rol yadsınamaz (Erdönmez, 2007). İlkokul bahçeleri, öğrencilerin psikomotor gelişimini ve eğitim öğretimin kalitesini etkilemede önemli bir faktördür (Karakaya ve Kiper,2013). Okul bahçeleri dinlenme, hareket, öğrenme ve yaşama mekânı olduğu kadar, çevreye duyarlı, sağlıklı ve aktif bireylerin yetiştirilmesi için de büyük bir öneme sahiptir (Melzer, 2001; Lorenz, 2005; Özdemir, 2011). Dolayısıyla çocukların oyun oynama, sağlıklı ve güvenli bir ortamda eğitim görme hakkının sağlanması, sadece birey olarak çocuğa değil aynı zamanda topluma sağlıklı nesiller yetiştirmeye katkı sağlayacaktır.

Araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin okul bahçelerine ilişkin görüşlerinin fiziksel durum, kullanım alanları, sağlık, peyzaj, güvenlik, öğrenciye uygunluk olmak üzere altı ayrı temada toplandığı görülmüştür. İlköğretim okul bahçelerinin nitelik ve niceliksel açıdan yeterli olması, çocuk gelişimi üzerinde etkin bir rol oynar (Muhacir ve Özalp, 2011). Ancak araştırmaya katılanların çoğu fiziksel durum ile ilgili olarak: okulda uyun alanlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonuçlarını destekleyen başka araştırmalara (Yılmaz, 1995; Kelkit ve Özel, 2003; Özdemir ve Yılmaz, 2009, Mansuroğlu, Sabancı ve Erdoğan, 2010) da rastlanmaktadır. Okulların kalabalık oyun alanlarının az olması öğrencilerin özellikle teneffüslerde hareket alanlarını daraltacağı ve oyun oynamalarını olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise okul bahçelerinin estetik anlayıştan uzak kalmasıdır. Katılımcılar, bahçe duvarları ve bankların renklerinin ilgi çekici olmadığını ifade etmişlerdir. Zamanının önemli bir kısmını okulda geçiren yaklaşık 6-12 yaş grubundaki bu dönem öğrencilerinin okullarını benimsemeleri ve zevkle etkinlikler yapabilmeleri için okul bahçesinin ilgi çekici olması zevklerine hitap etmesi önemlidir. Bunun için iyi bir planlama, düzenleme ve öğrenci gelişimine hitap eden renklere yer verilmelidir. Erdönmez'e (2007) göre, okul bahçelerinde kullanılacak ağaçların türü ilgi çekici olmalı, çocuklara zarar verecek türler okul bahçelerinde kullanılmamalıdır (Erdönmez, 2007). Okul bahçeleri öğrencilerin rekreasyon gereksinimlerini karşılamalı ve derslerden kalan zamanlarda kendilerini iyi hissedecekleri, çekici ve rahat bir ortam oluşturmalıdır (Golby ve Appleby, 1997).

Bahçelerin kullanım alanları ile ilgili olarak, bazı öğretmenler, okul bahçesinin kalabalık olması nedeniyle teneffüslerde yeterince kullanılamadığını ve okul bahçesinde kültürel faaliyetlerin yapılamadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu bahçe ve bahçede bulunan araçların (pota ve banklar vb) çocukların bedensel gelişimine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bahçe öğrencilerin kullanımı için vardır. Öğrenci gelişimine uygun olmayan aletlerin ve bahçe düzenlemelerinin öğrenciye yararı olamayacağı gibi israf edilmiş oldukları söylenebilir. Hatta öğrenci gelişimine uygun olmayan aletlerin öğrencilere zarar verebilir..

Selçuk (2005)'a göre okul bahçelerindeki peyzaj planlama ve tasarım eksiklikleri, öğrencilerin oyun oynama gereksinimini karşılayamamakta ve öğrenciler bu enerjileri ile birçok sorunu sınıflara taşımaktadır.

Bazı öğretmenler okullarında herhangi bir peyzaj düzenlemesi olmadığını, bahçenin betonla kaplandığı için okulda yeşil alan bulunmadığını belirtmişlerdir. Oysa amacına uygun olarak yapılan doğal özellikli, peyzaj değerleri yüksek okul bahçelerinde oynayan ve vakit geçiren çocuklar, daha yaratıcı olmakta ve öğrenme biçimleri daha etkin olmaktadır (Özdemir ve Yılmaz, 2009). Vural ve Yılmaz'ın (2018) araştırmasına göre ise, okullarda yapılan peyzaj çalışmaları, öğrencilerin memnuniyetine, çevre bilinci kazanmalarına, psikolojik olarak rahatlamalarına, yeni şeyler öğrenmelerine, okul başarılarının artmasına teneffüslerde çarpışma ve kazaların azalmasına yardımcı olmaktadır. Mansuroğlu, Sabancı ve Erdoğan (2010), yaptıkları çalışmada okul bahçelerinde eğitsel ve eğitime yardımcı alanlar ile oyun ve yeşil alanların azalmasının eğitimi olumsuz etkilediğini ya da etkisiz kıldığını saptamışlardır. Okulda bilinçli olarak yapılan peyzaj çalışmaları, öğrencilerin artan çevre sorunları nedeniyle, çevresine ve doğaya karşı duyarlı bireyler olarak yetişmelerine yardım edecektir (Bradley, 1995).

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler de, öğrenci sayısının fazla olması, bazıları ise zemininin asfalt-beton olması nedeniyle okul bahçelerini güvenli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonuçlarını destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Yılmaz, 1995; Kelkit ve Özel, 2003; Özdemir ve Yılmaz, 2009). Bazı okul yönetimleri ucuza çıkar ya da çamurlanmayı önler diye belediyelerden sağladıkları katkılarla okul bahçelerini betonlamayı veya asfaltlamayı daha kolay bir çözüm olarak bulabilirler. Ancak asfaltlanan okul bahçelerinde öğrenciler koşarken düştüklerinde yaralanmalar oluşmakta ve öğrencilerde kalıcı hasarlara neden olabilmektedir. Oysa çocukların güvenli bir ortamda eğitim görme ve oynama hakları vardır. Bunun yanında asfaltlanan yerler nedeniyle de yeşil alanlara yer kalmamaktadır.

Tüm okul bahçeleri öğrencilerin bedensel, sosyal, zihinsel ve psikomotor gelişimine uygun olarak çocuk hakları sözleşmesinin 21. maddesi doğrultusunda düzenlenmelidir. Okul bahçeleri peyzaj çalışmaları, ziraat fakültelerinin peyzaj bölümlerinden destek alınarak çocukların oyun, spor ve eğitim ihtiyaçlarını sağlayacak ve çocukların eğitim programlarında hedeflenen gelişimlerini destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Okul kantinlerinin çocukların sağlıklı beslenmelerine uygun çalışmaları için daha sık aralıklarla denetimleri sağlanmalıdır. Mevcut ve yeni yapılacak okulların öğrencilerin gelişim özelliklerine ve zevklerine uygun bir şekilde yapılması ve çekici hale getirilmesi gereklidir. Obezite gibi rahatsızlıkların artması

öğrencilerin yeteri kadar fiziksel aktivite yapmaması ile bağlantılıdır. Aynı zamanda okul bahçeleri öğrencilerin sosyal hayata hazırlanmalarında kendi sınıfı dışında diğer öğrencilerle buluştukları, konuştukları bir sosyalleşme alanı olarak kullanılmakta ve öğrenciyi topluma hazırlamaktadır. Okul bahçelerinin nitelikli eğitim hakkı çerçevesinde ele alınması ve buna göre düzenlenmeleri eğitimle ilgili olumlu katkılar sunacaktır. Araştırmacılar öğrencilerin gelişim özelliklerine en uygun peyzaj ve bahçe düzenlemeleri için tip proje ve okul tasarımları üzerinde çalışmalar yapmalıdır.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma. yöntem, teknik*, İlkeler. (7. Baskı) Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Siyasal Kitabevi, Ankara
- Bradley, L.K.,(1995). Tierra Buena, The Creation of Urban Wildlife Habitat in An Elementary School in The Inner City. *Children's Environments*, 12, (2), 102-110, U.S.A.
- Erdönmez, İ. M. Ö. (2007). İlköğretim okul bahçelerinde peyzaj tasarım normları, *İstanbul Orman Fakültesi Dergisi*, 1, B, (57), 108-120
- Ertürk, F. ve Yılmaz, O. (2016).Çanakkale kent merkezindeki kamusal açık yeşil alanlardan okul bahçelerinin yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 45-55
- Golby, M. & Appleby, R. (1997). New School-New Era, Westminster Studies in Education, Vol.20, Page 65.
- Hauser, L. (2002). Kindergerechtes und naturnahes Schulgelände als Erlebnisraum. Praktikumsbericht Paedagogisches Hochschule Zürich, http://www.phzh.ch/webautor-data/dokus/bericht_lukas_hauser_154228.pdf.
- Karakaya, B. ve Kiper, T, (2013). Edirne kent merkezindeki bazı ilköğretim okul bahçelerinin peyzaj tasarım ilkeleri açısından mevcut durumunun belirlenmesi. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 10 (1): 59-71
- Kelkit, A. ve Özel, A.E., (2003). A Research on the determination of physical planning of school gardens in Çanakkale city, *Pakistan Journal of Applied Sciences* 3, Page 240-246.

- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174
- Lorenz F. (2005). Das Otto-Hahn-Gymnasium Göttingen auf dem Weg zu einer Bewegten Schule, eine theoretische und empirische Betrachtung. Fachbereich Sozialwissenschaften, Abschlussarbeit, Master of Arts in Education Göttingen, http://www.ohg.goe.ni.schule.de/ohg/0201projekte/0411bew_schule/Lorenz.pdf
- Mansuroğlu S., Sabancı A. ve Erdoğan R. (2010). İlköğretim Okulları Bahçelerinin Eğitimsel Etkinlik ve Öğrencilere Katkılarının Değerlendirilmesi: Antalya Örneği TÜBİTAK-ÇAYDAG, Proje No: 107Y306, Sonuç Raporu (Basılmamış), sayfa147.
- MEB. (1973). 1739 Sayılı Milli eğitim temel kanunu. 24/6/1973 tarih ve 14574 S. Resmi Gazete.<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Erişim Tarihi: 22/12/2019
- Melzer, M. L. (2001). Schule in bewegung, drinnen und draußen: schulhofumgestaltung gehört dazu. <http://www.spielandschaft-bremen.de/Frau%20Melzer-SchülerInnen-Partizipation.pdf>.
- Muhacir, A. E. S. ve Özalp, A. Y. (2011). Artvin kenti ilköğretim okul bahçelerinin nitelik ve niceliksel durumunun coğrafi bilgi sistemleri kullanılarak belirlenmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*.12 (2):172-184
- Özdemir, A. (2011). Bir okul bahçesinin değişimi: Bartın Akpınar ilköğretim okulu peyzaj projesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*. 1(3) 267-276
- Özdemir, A. ve Yılmaz, O. (2009). İlköğretim okulları bahçelerinin çocuk gelişimi ve sağlıklı yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:181, s: 121-130.
- Selçuk, A.Y. (2005). Okullarımızın bahçelerini düzenlerken, Ağrı Milli Eğitim Müdürlüğü, <http://www.agri.meb.gov.tr>, Erişim Tarihi: 01/12/2016.
- UNİCEF (1989). Çocuk haklarına dair sözleşme. <https://www.unicef.org/turkey/>. Erişim Tarihi: 22/12/2019
- Vural, H. ve Yılmaz, S. (2018). İlköğretim okul bahçesi peyzaj uygulamalarının eğitim öğretim ve öğrencilere katkıları. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 8(2). 247-256.
- Yılmaz, H. (1995). Erzurum kenti okul bahçelerinin peyzaj mimarlığı ilkeleri yönünden incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, S. 26 (4), 537-547.
- Yıldırım, A. veŞimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2003). Case Study Desearch Design and Methods London: Sage Publications.

Z KUŞAĞI ÖĞRENCİSİNİ TANIMAK

Serkan SAVAŞ²⁵

Süleyman KARATAŞ²⁶

ÖZET

Teknolojik gelişmelerin doğal bir süreci olarak çocukların beyin gelişimleri farklılaşmış, bu gelişmelerin içerisine doğan bireyler farklı düşünme ve öğrenme yapıları oluşturmaya başlamışlardır. Kişilerin düşünme yapıları hayatlarındaki deneyimlere bağlı olarak değişmektedir. Bu değişimlerin en büyük etkenlerinin başında çevre, kültür ve teknoloji gelmektedir. Değişimler birden bire oluşmamakta ve zamanla kendisini yapılandırmaktadır. Bunun sonucu olarak da dünyada birbirinden farklı özelliklere sahip ve farklı düşünme tarzları geliştiren kuşaklardan bahsedilmektedir. Bebek patlaması, X, Y ve Z kuşakları bunlar arasında yer almaktadır. Türkiye’de nüfusun büyük çoğunluğunu “Z ve Y Kuşakları” oluşturmaktadır. Bu iki kuşak ülkemiz nüfusunun toplamda %63’ünü kapsamaktadır. Çalışma hayatında olduğu gibi, eğitim öğretim ortamlarında da bu kuşaklar ağırlıktadır. Kuşaklar arasında algılama, düşünme ve yaşayış gibi özelliklerde farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılaşma eğitim açısından da önemlidir çünkü Z kuşağı olarak adlandırılan öğrenciler teknolojiyi ana dili gibi kullanmaktadır. X kuşağı ve Y kuşağı gibi daha önceki kuşaklardan olan eğitimciler ise teknolojiyi sonradan öğrenmektedirler. Teknolojiyi yaşam sürecinde tanıyan ve gelişimlere tanıklık eden bu kuşaklar için teknoloji dili sonradan öğrenilen bir yabancı dil gibidir. Sonradan öğrenilen bir dil de beyinde farklı yere konumlanarak, aksan oluşturmaktadır. Teknolojik gelişmeler sayesinde günümüzde öğrencilerin de öğrenme stilleri değişmiştir. Bunun sonucunda dijital yerliler olarak da adlandırılan öğrenciler eski yöntemlerle mi öğrenmelidir yoksa dijital göçmenler olarak da adlandırılan eğitimciler yeni yöntemleri mi öğrenmelidir tartışmaları başlamıştır. Beyin fonksiyonları geri gidemeyeceği için, bir başka deyişle öğrencilerin eski teknolojiye ayak uydurmaları gelişimlerine aykırı olacağı için, eğitimcilerin yeni yöntem ve teknikleri öğrenmesi ve kullanması gerekmektedir. Yeni kuşaklar yeni teknolojiye, dile ve dünyaya doğmakta ve doğal olarak da eskiye karşı direnç göstermektedirler. Bu kuşak bireylerinin düşünme tarzları, interaktif ortamlar sonucunda yeniden şekillenmektedir. Dolayısıyla eğitim öğretim ortamlarının interaktif ortamlardan bağımsız tutulmaması gerekmektedir. Eğitim insan hayatının vazgeçilmez bir unsuru olduğu için Z kuşağı özellikleri dikkate alınarak eğitim yöntem ve teknikleri ile içerikler yeniden düzenlenmelidir. Bilişim araçlarına ulaşım ve kullanım kolaylığı göz önüne alındığında, günümüzde bu düzenlemeler için uygun ortamın bulunduğu söylenebilir. Diğer tüm alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da teknolojik gelişmeler sayesinde yeniden şekillenmeler gerçekleşecektir. Yeniden şekillenmede atılması gereken adımların en başında “Yerli Yazılım” gelmektedir. Bilişim araçlarının bu denli yaygınlaştığı dönemde, dünyanın önde gelen ülkeleri arasında yer almak için yazılım üreten bireylerin artması gerekmektedir. Bir diğer adım da eğitim içeriklerinin, “Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik” alanlarında desteklenmesidir. Bu konuda iyi uygulamaların yerinde incelenmesi, eğitimleri verecek öğretmenlerin kendilerini geliştirecek ortamların oluşturulması ve öncelikle eğitici eğitimlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca “Girişimcilik” Z kuşağının en etkili becerilerinden biri

25 Doktor, Ankara – Yenikent Ahmet Çiçek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, serkan_savas@hotmail.com

26 İstanbul – Beşiktaş İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, suleymankaratas34@gmail.com.

olmakla beraber, öğrencilerin girişimcilikleri çeşitli hibelerle desteklenmelidir. “Yapay Zekâ” çağımızın en önemli disiplinlerinden birisi haline gelmiştir. Yapay Zekâ araçlarının eğitim öğretim ortamlarına adapte edilmesi çok önemlidir. Bunlardan başka, sanayi ve endüstri dünyasında yaşanan gelişmeler yakından takip edilmeli, son gelişmeler ülkemize entegre edilmeli, ortaya çıkarılan ürünlere patentler alınmalıdır. Sanayi ve endüstride kullanılan makine ve teçhizatların yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu makinelere yazılımlar üretebilecek bireyler yetiştirilmelidir. Bu çalışmada Z kuşağı öğrencilerinin eğitim öğretim faaliyetlerine çözüm önerileri sunmak amacıyla öncelikle X ve Y kuşakları anlatılmış, daha sonra Z kuşağının özellikleri açıklanmıştır. Araştırmalar hakkında bilgiler ve yaşam alanlarına yönelik istatistiksel bilgiler verilmiştir. Z kuşağı öğrencilerinin yönetimine yönelik açıklamalar yapılmış ayrıca Z kuşağının öğrenme stilleriyle birlikte, yapılması gereken eğitim yatırımlarına da öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Z Kuşağı, X Kuşağı, Y Kuşağı, Öğrenme Stilleri, Öğrenme Yatırımları, Z Kuşağı Özellikleri.

KNOWING Z GENERATION STUDENT

ABSTRACT

As a natural process of technological developments, children's brain development has differentiated, and individuals born into these developments have started to form different thinking and learning structures. Thinking structures of people change according to the experiences in their lives. Environment, culture and technology are the most important factors of these changes. The changes do not occur suddenly and are structuring itself over time. As a result, generations that have different characteristics and develop different thinking styles are mentioned in the world. The baby boom, X, Y and Z belts are among them. The majority of the population in Turkey "Generation Y, and Z" are created. These two generations cover 63% of the total population of our country. As in working life, these generations are dominant in educational environments. There are differences in generations such as perception, thinking and living. This differentiation is also important in terms of education, because the so-called Z-generation students use technology as their mother tongue. Educators from previous generations, such as generation X and generation Y, learn technology later. For these generations, who recognize technology in the life process and witness the developments, the language of technology is like a foreign language learned later. A language learned later is positioned in a different place in the brain and forms an accent. Thanks to technological advances, the learning styles of the students have changed. As a result of this, discussions started on whether students, also called digital natives, should learn the old methods or educators, also called digital immigrants, should learn new methods. Trainers need to learn and use new methods and techniques, since their brain function cannot go back, in other words, as students' adaptation to old technology would be contrary to their development. New generations are born to new technology, language and the world and naturally resist to the old. The thinking styles of these generation individuals are reshaped as a result of interactive environments. Therefore, education and training environments should not be kept independent of interactive environments. Since education is an indispensable element of human life, content, methods, and techniques should be rearranged considering the characteristics of Z generation. Given the ease of access and use of IT tools, it can be said that there is an appropriate environment

for these regulations today. As in all other fields, the technological developments will take shape in the field of education. “Domestic Software” is one of the most important steps to be taken in remodeling. In the period when IT tools became so widespread, individuals producing software should increase in order to be among the leading countries of the world. Another step is to support educational content in the fields of “Science, Technology, Engineering and Mathematics. In this regard, good practices should be examined on the spot, environments that will improve the teachers themselves will be provided, and trainers' trainings should be organized first. In addition, while “Entrepreneurship is one of the most effective skills of the Z generation, the entrepreneurship of the students should be supported with various grants. Artificial Intelligence has become one of the most important disciplines of our time. It is very important that Artificial Intelligence tools are adapted to educational environments. In addition, the developments in the industry and the world of industry should be closely followed, the latest developments should be integrated into our country and the patents should be obtained for the products produced. The machinery and equipment used in industry and industry need to be localized. Individuals capable of producing software for these machines should be trained. In this study, firstly X and Y generations have been explained in order to provide solution suggestions to the educational activities of Z generation students, then the characteristics of Z generation have been explained. Information about the researches and statistical information about the living spaces are given. In addition to the learning styles of the Z generation, suggestions have been made for the educational investments to be made.

Keywords: Generation Z, Generation X, Generation Y, Learning Styles, Learning Investments, Generation Z Characteristics.

GİRİŞ

Türk Dil Kurumuna göre düşünme “Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi”dir (TDK, 2019). İnsanlar, durumlar, konular ve olaylar ile ilgili düşünme yapılarını kendi zihinlerinde oluştururlar. Ancak bu oluşumların, dış etmenlerden tam bağımsız oluşturulması günümüzde pek de mümkün olmamaktadır. Sosyal psikoloji araştırmalarında, kişilerin düşünme yapısının deneyimlere bağlı olarak değişebildiği belirtilmektedir. Bu değişimlerin en büyük etkenlerinin başında çevre, kültür ve teknoloji gelmektedir. Ancak bu değişimler birden oluşan değişimler olmayıp, zamanla kendisini yapılandıran, zaman gerektiren değişimlerdir. Bunun sonucu olarak da dünyada birbirinden farklı özelliklere sahip ve farklı düşünme tarzları geliştiren kuşaklardan bahsedilir olmuştur.

Kuşakların genel sınıflandırılmasında dünya literatürü incelendiğinde, günümüzde dört kuşaktan bahsedilebilir (Çetin ve Karalar, 2016). Bu kuşakları kesin yıl çizgileriyle ayırmak tam olarak mümkün olmasa da genel kabul gören yıllarıyla birlikte açıklamak mümkündür. Savaş sırasında nüfusun azalmasıyla birlikte, II. Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa’da ve Dünya genelindeki nüfus artışıyla birlikte 1946-1964 yılları arasında doğan kişilere “Bebek

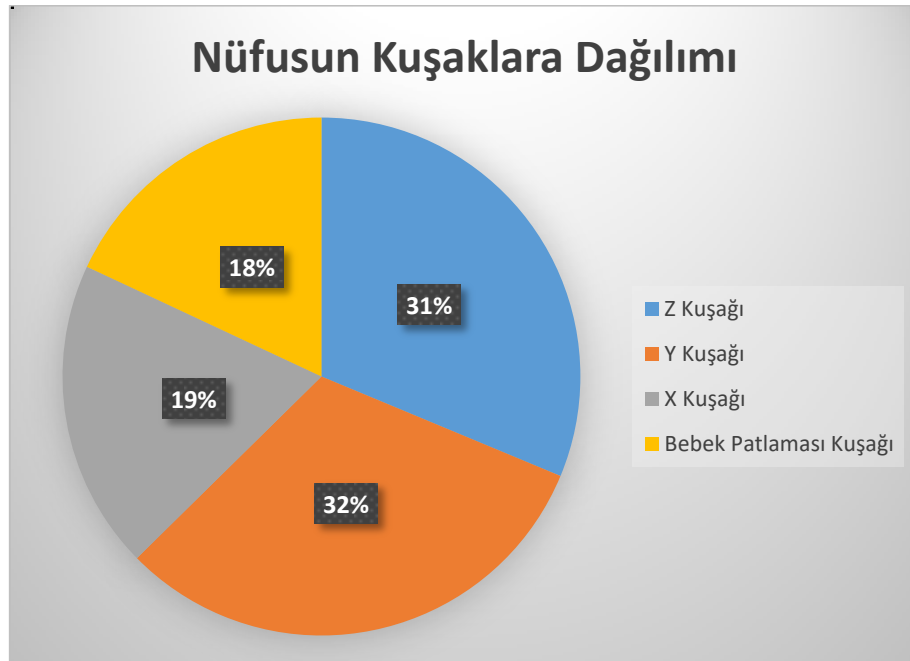
Patlaması Kuşağı” adı verilmiştir. 1965-1979 yılları arasında doğan kişilere “X Kuşağı”, 1980-1999 doğumlu olanlara “Y Kuşağı” ve son olarak 2000 yılı ve sonrasında doğanlara ise “Z kuşağı” denmiştir.

Ülkemizin nüfusu giderek artmakla beraber, genel anlamda genç nüfus olarak adlandırılabilir. Bu durum Türkiye İstatistik Kurumu verilerinde de kendini göstermektedir. Ülkemizin 2018 yılı nüfus dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir (TÜİK, 2019).

Tablo 1. Türkiye’nin 2018 Yılı Nüfusunun Yaş ve Cinsiyet Dağılımı

Yaş	Toplam	Erkek	Kadın	Erkek (%) (Yaş Grubunda)	Kadın (%) (Yaş Grubunda)
0-19	25.606.597	13.143.773	12.462.824	51,33	48,67
20-39	25.662.902	13.016.788	12.646.113	50,72	49,28
40-54	15.832.599	7.980.035	7.852.564	50,40	49,60
55+	14.765.123	6.918.477	7.846.647	46,86	53,14
Toplam	81.867.221	41.059.073	40.808.148	50,15	49,85

Tablo 1’de görüldüğü gibi ülkemizde yaş grupları bazında kadın ve erkek sayıları dengeli dağılım göstermiştir. Bu tablodaki verilere göre ülkemiz nüfusunun kuşaklara dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Türkiye’de 2018 yılı kuşakların oranları

Şekil 1’de görüldüğü gibi Türkiye’de nüfusun büyük çoğunluğunu “Z ve Y Kuşakları” oluşturmaktadır. Bu iki kuşak ülkemiz nüfusunun toplamda %63’ünü oluşturmaktadır. Çalışma hayatında olduğu gibi, eğitim öğretim ortamlarında da bu kuşaklar ağırlıktadır. Günümüzde farklı araştırmalarda kuşaklar arası iletişim ve çatışma kavramları incelenmiş ve

sonuçları açıklanmıştır (Nacar Karabacak, 2012), (Erol, 2011), (Lotfi, Kabiri ve Ghasemlou, 2013), (Çetin Aydın ve Başol, 2014), (Keleş, 2011), (Tezcan, 1982).

Buradan yola çıkarak çalışmanın ikinci bölümünde X ve Y kuşaklarının özellikleri açıklanmış, Z kuşağının özellikleri ile yaşam alanları üçüncü bölümde anlatılmıştır. Son olarak tartışma ve öneriler bölümünde Z kuşağının öğrenme stilleri ve yapılması gereken eğitim yatırımları açıklanmıştır.

X ve Y KUŞAKLARI

X Kuşağı

X kuşağı insanları, 1965 ile 1979 yılları arasında doğan insanlar olarak tanımlanmaktadır. Bu kuşak insanların özelliklerini bir araya getirmeye çalışan kaynaklarda şu özelliklere sahip oldukları belirtilmektedir. Aynı işte uzun süre çalışabilen sadık çalışanlar olup, kariyer olanaklarını kovalayan bireylerdir. Otoriteye saygılı, sabırlı ve kurallara uyumlu bireylerden oluşan X kuşağı insanları disiplinli ve iş motivasyonları yüksektir. Kadınların işgücüne katılmaya başlaması ve az çocuk sahibi olmak istemeleri de bu kuşak ile birlikte daha belirgin hale gelmiştir (Çetin Aydın & Başol, 2014).

X kuşağı kendisini topluma zıt görmekle beraber, politik tartışmalarda sert çıkışları olan bireylerden oluşmaktadır. Giyim tarzları, müzik tarzları ve yaşayış biçimleriyle farklı bir nesil olarak toplumda yer almaktadırlar (Coupland, 1989).

Keyifli yaşamak için çalışan X kuşağı insanları çok fazla buluşa tanıklık etmişlerdir. Teknolojiye adaptasyon sorunu yaşamakla beraber, yaşam süreçlerinde çok fazla teknolojik gelişmeler gerçekleşmiştir. Bu kuşak insanı eski pikapları da, transistörlü radyoları da, müzik setlerini de görmüştür. Merdaneli çamaşır makinelerini kullanmış olan X kuşağı, şuan çok programlı ve mikroişlemcili çamaşır makinelerini de kullanmaktadır. Çevirmeli cep telefonlarını görmüş ancak günümüzde akıllı cep telefonlarını da kullanmaktadır. Bu kuşak internetten, tablet bilgisayarlara, drone kullanımına kadar pek çok yeniliğe şahitlik etmiştir.

Y Kuşağı

Nüfus bilimciler ve araştırmacılar kesin olarak net sınırlar çizmemekle beraber bu kuşağın başlangıç ve bitiş tarihlerini 1980'lerin başlarından 2000'lerin başları olarak kabul etmektedir. Bu kuşak insanları, X kuşağı ile Z kuşağı arasında bir köprü konumundadır.

Karakteristik özellikleri çevreye, sosyal ve ekonomik koşullara göre değişse de, internetin gelişimi ve bu kuşak tarafından yaygın kullanımıyla birlikte, kültürler arası etkileşime de maruz kalmış bir kuşaktır.

Günümüzde bu kuşak insanları, okullardan mezun olarak iş hayatında çalışan, yönetici ve işveren durumundaki insanlardır. Eğitim ortamlarında da durum aynıdır. Y kuşağı insanı eğitim öğretim faaliyetlerinde veli, öğretmen veya yönetici olarak paydaş durumundadırlar. Bu kuşak teknolojik gelişimin hızla ilerlediği dönemlerde bu gelişimi en yakından hisseden kuşaktır. Eğitim hayatları ve internet ortamının getirmiş olduğu veri ve bilgi birikimini üst düzeyde kullanabilme özelliklerine sahiptirler. İş hayatına başladıkları dönemlerde ortaya çıkan sosyal ağlar, tabletler, akıllı telefonlar ve uygulamaları, bu kuşak insanını teknolojik olarak geliştirmiştir. Bu kuşağın teknolojiye adaptasyonu, X kuşağı insanından daha kolay olmuştur.

Y kuşağının sosyal hayatta ve iş hayatında yeni bir dönüşüm dalgası olduğu belirtilmektedir. Y kuşağı üyeleri, her şeyi elde edebileceğine ve kendilerinin dönüşümcü olduklarına inanmaktadır. Ebeveynlerinden farklı olarak modern teknolojiler ve tüketim toplumu tarafından kuşatılmış bir çevrede büyümüşlerdir (Çetin Aydın ve Başol, 2014). Y kuşağı için günlük işlerinin dünyada olumlu bir değişime katkı sağladığını görmek ve yenilikçi fikirler üretmeleri için teşvik edilmek önemlidir. Ayrıca takdir edilme istekleri de ağır basmaktadır (Keleş, 2011).

Bu kuşak bireyleri kendilerini işleriyle ifade ederler ve aynı anda birçok işi yürütebilirler. Onlar için iş doyumu karar sürecinde aktif rol almakla olur. Sorumluluk almak, esnek iş ortamı, saygınlık unsurlarına düşkünlük, ekip çalışması, her şeyi geçici görmek, sürekli öğrenmek, iş yerinde eğlence ve tutku arayışı, beklentilerini anında gerçekleştirme eğilimi, iş ve özel yaşam arasında denge kurmak gibi özellikleri çalışma yaşamlarında aramaktadırlar. Eleştiriye açık bireyler değildir ve iş ortamlarında yükselme imkânlarını sürekli kovalarlar. X kuşağından daha fazla iş değiştirmektedirler (Çetin Aydın ve Başol, 2014). Bu kuşak insanı, deneyimlerini yeni nesillerle paylaşmaya gönüllü insanlardır.

Z KUŞAĞI

Yeni nesilde, bilgi ve iletişim çağıyla birlikte ortaya çıkan değişimi ilk olarak ele alanlardan biri Marc Prensky'dir. Prensky'e göre, yeni neslin beyin yapılarının farklı olduğunu fiziksel olarak söylenemese de, düşünme yapılarının farklılaştığı söylenebilir.

Bunun sonucu olarak da Prensky, yeni nesil öğrencilere “Digital Natives” yani “Dijital Yerliler” demiştir (Prensky, 2001). Teknolojinin içine doğmayıp, yaşam sürecinde teknolojinin gelişimine tanıklık eden kuşaklara ise “Digital Immigrants” yani “Dijital Göçmenler” demiştir. Bu çalışma büyük yankı uyandırmış, sonrasında pek çok araştırmanın da temelini oluşturmuştur.

21. yüzyılda insanlar teknoloji çağında yetişeceğinden, dijital yerlilerle dijital göçmenler arasındaki ayrımın giderek ortadan kalkacağına dikkat çekilmektedir. Bunun yerine “dijital bilgelik” (digital wisdom) kavramı çerçevesinde düşünülmesi gerektiği belirtilmektedir. Prensky, dijital teknolojinin bizi sadece daha akıllı değil aynı zamanda daha bilge yapacağına inandığını belirtmiştir (Prensky, 2009).

Andra Siibak tarafından gerçekleştirilen doktora çalışmasında Estonya’daki dijital nesil üzerinde durulmuş ve bu neslin sosyal ve teknolojik yapısı ortaya koyulmuştur. Çalışmada, yeni neslin İnternet ve teknolojik gelişmeler sayesinde ebeveynlerine göre daha interaktif ortamlarda yaşadığı ve bu ortamlara onlardan daha uyumlu hareketler göstermekte olduğu belirtilmiştir (Siibak, 2009). Ola Erstad ise bu çalışmaya paralel olarak, eğitim içeriğinin de buna göre düzenlenmesi gerekliliğinden bahsetmiştir (Erstad, 2010). Bu çalışmalara temkinli yaklaşan başka çalışmalar da gerçekleştirilmiştir. David Buckingham çalışmasında, dijital nesil var mı sorusuna tartışmalı yaklaşmıştır çünkü ona göre nesil olarak adlandırmak için çok daha genel kapsamlar gerekmektedir. Teknolojik gelişmelerin tüm insanların hayatını etkilediğinden bahsetmiş, yeni nesle dijital nesil olarak isim vermenin tam anlamıyla mümkün olmadığını savunmuştur. Buckingham, “teknolojiyi kullanma amaçları ve yöntemleri ne kadar farklı olursa olsun, yetişkinler de teknolojik çağın içerisinde ve yeni nesle dijital nesil adı vermek tam anlamıyla doğru da olmayabilir” diyerek dijital nesil kavramına eleştirel yaklaşmıştır (Buckingham, 2006).

Farklı araştırmalar sayesinde görülmüştür ki farklı algılar beyin yapısında değişimlere sebep olabilmektedir. Teknolojik dil farkı eğitim açısından çok önemlidir. Çünkü günümüzde eğitimciler dijital göçmen, öğrenciler ise dijital yerlidir. Z kuşağı öğrencileri, oyun, internet dünyası ve özellikle sosyal ağların kazandırmış olduğu özellikler olarak; bilgiye çabuk ulaşmak ve bilgiyi hemen işlemek isterler. Sadece metin içeren bilgi dikkatlerini çekmez, bilginin fotoğraf, video, ses gibi görsel ve işitsel olarak da desteklenmesi gerekmektedir. Ciddi işlerden çok oyun ile öğrenme onların dikkatlerini çekmektedir. Eğitimciler dijital göçmenler olduğu için, Z kuşağı öğrencilerine bunları sağlamadaki

yeterlilikleri tartışılmaktadır. Göçmenlik sürecinin doğal bir sonucu olarak bazı kişilerin yeniliklere uyumu, diğerlerinden daha zor olmaktadır. Bu kişiler değişime de direnç gösterip, öğrencilerin internetten öğrenme veya oyun ile öğrenme alışkanlıklarına anlam verememektedirler.

Teknoloji bir dil olarak kabul edilirse, Z kuşağı öğrencilerinin ana dili teknoloji dili sayılabilir çünkü onlar bu dilin içerisine doğmuşlardır. Teknolojiyi yaşam sürecinde tanıyan ve gelişimlere tanıklık eden daha önceki kuşaklar içinse bu dil sonradan öğrenilen bir yabancı dil gibidir. Sonradan öğrenilen bir dil ise beynin farklı yerinde konumlandırılmaktadır. Günümüzde artık ebeveynler, çocuklarının kolayca kullandıkları uygulamaları, aygıtları ve programları, talimatlarını inceleyerek öğrenmektedirler. Buna ek olarak uygulama aşamasında da tam olarak yerine getirememe ihtimalleri de bulunmaktadır. İşte bu teknoloji dilindeki aksan olarak adlandırılabilir. Gelen bir e-postayı veya bilgisayardaki bir belgeyi orda incelemek yerine yazdırmak, gönderilen maili aldın mı diye kişiyi aramak veya bir web sayfasının linkini göndermek yerine kişiyi yanına çağırıp inceletmek bu aksanlara örnek verilebilir.

Z Kuşağı Yaşam Alanları

Z kuşağı, bilgisayarlar, tabletler, bilgisayar oyunları, akıllı telefonlar ve dijital oyuncaklarla çevrili bir ortamda büyümektedir. TÜİK verilerine göre insanlar ortalama bir ayda 2 saat 56 dakika kitap okurken, 63 saat 15 dakika televizyon izlemektedir. Ortalama 3 saat 52 dakika bilgisayar ve bilgisayarda internet kullanımında bulunmaktadır (TÜİK, 2006). Ayrıca günümüzde İnternet ve cep telefonları da hayatlarının ayrılmaz parçası olmuştur. Z kuşağının bu doğal ortamlarının neticesinde de artık bu kuşağın öğrenme yapıları ve algıları, kendilerinden öncekilerden farklı olmaktadır.

Sosyal ağların sağladığı işbirliği, kişiselleştirme, kullanıcı destekli içerik ekleme ve üst veri gibi özellikler kullanıcı deneyimini zenginleştirmekte ve bu web sitelerini daha çekici kılmaktadır. Tonta (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmaya göre sosyal ağlar sadece sosyalleşmek ve eğlenmek amacıyla değil, bilgiye erişmek, öğrenmek ve profesyonel iş yapmak amacıyla da kullanılmaktadır. Facebook, MySpace, Flickr ve YouTube gibi Web 2.0 özelliklerine sahip sosyal ağlar en çok ziyaret edilen web siteleri arasında yer almaktadır (Tonta, 2009).

Günümüzde yaklaşık 4 Milyar 280 Milyon internet kullanıcısı ve 1 Milyar 700 Milyon internet sitesi vardır. Sosyal medya siteleri ve internet araçlarının kullanımı ise çok büyük boyutlara ulaşmıştır. Saniyede yaklaşık 2 Milyon 800 Bin e-posta gönderilmekte, 75 Bin Google araması yapılmakta, 8 Bin 500 Twit atılmakta, 80 Bin YouTube videosu görüntülenmekte, 900 Instagram fotoğrafı yüklenmektedir. Facebook kullanıcı sayısı 2 Milyar 260 Milyonu, aktif Twitter kullanıcı sayısı ise 349 Milyonu geçmiştir (ILS, 2019).

Z kuşağı, %97 ile en çok YouTube’da varlık göstermekte, yaştlarının günlük hayatını yakından takip etmekte, trend konulara uygun olarak eğlenceli videolar üreten kanallara abone olmakta ve sevdikleri oyunların videolarını izlemekteler. Sanal ortamlarda konuşulan konuların başında %38 oranı ile oyun başlığı geliyor. Bu oran oyunların artık gündelik hayatımıza ne kadar girdiğinin ve öğrencileri etkilediğinin de göstergesi olmaktadır (Kaman, 2018).

Z kuşağının %25’i uyandıktan 5 dakika sonra, %73’ü ise 1 saat içerisinde bir dijital cihaz ve programa bağlanıyor. Bu kuşağın %70’i düzenli olarak YouTube, Facebook, Instagram ve Snapchat kullanıyor. %68’ ise yüz-yüze görüşme, paylaşım ve internet üzerinden satın almanın önemli olduğunu vurguluyor (Autotrader, 2016).

Bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının kullanımının bu denli büyük boyutlara ulaştığı günümüzde, çoğunluğunu dijital yerliler olarak adlandırılan Z kuşağının oluşturduğu sosyal yaşam alanlarına kayıtsız kalınmamaktadır. İşletmeler, bireysel girişimciler, dernekler, spor kulüpleri, basın yayın organları gibi her yelpazeden örgütler, çalışmalarını internet ortamına taşımaktadır. Günümüz öğrencileri de Z kuşağı öğrencileri olduğu için, eğitim öğretim ortamlarının da İnternet araçlarından bağımsız yürütülmesi mümkün olmamaktadır.

Z Kuşağı Özellikleri

Bu kuşaktaki insanların en büyüğü henüz on dokuz yaşında olduğu için, kendileriyle ilgili henüz iş hayatlarındaki tutumlarına dair net bilgi bulunmamaktadır. Ancak kuşak özelliklerinden yola çıkarak, kolay sıkılma ve sıklıkla iş değiştirme ihtimallerine yönelik tahminler bulunmaktadır. Bu kuşaktaki bireylerin sosyal ağlardaki kolay iletişim kurma becerileri ve gerek ebeveynlerine karşı gerek sosyal hayatta gerekse eğitim hayatındaki hak arama becerileri, onların iş hayatlarında da başarılı olabileceklerine dair bir gösterge olarak düşünülebilir. Bilgi ve iletişim çağının bir imkânı olarak karşımıza çıkan, sınırsız bilgi erişim kolaylığı bu bireyleri özgüven sahibi yapmıştır. Ayrıca sosyal ortamlarda gösterdikleri

beğenilme arzusu onların kariyer, marka ve etiket odaklı olabileceklerinin habercisi durumundadır.

Çeşitli araştırmalarda Z kuşağı bireylerinin özellikleri belirlenmeye çalışılmış ve ortaya şu özellikler çıkmıştır (Altunbay ve Bıçak, 2018), (Tuncer ve Tuncer, 2016), (Çetin ve Karalar, 2016), (Öz, 2015), (Seyfi, 2016), (Altuntuğ, 2012):

- Dijital araçlar hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir ve teknolojiyi daha önceki kuşaklardan daha iyi kullanırlar.
- Zihinsel gelişimleri daha hızlıdır.
- Bilgiyi çabuk işlerler.
- Bireyseldirler, sadakatleri daha azdır ve yalnız yaşamayı severler.
- Otoriteye uyumları azdır ve kurallara uymakta sorun yaşarlar.
- Hırslı ve materyalist düşüncelerle hareket ederler.
- Yenilik üretmekten haz duyar ve üreticiliği destekleyen etkinliklerden hoşlanırlar.
- Hayal dünyaları gelişmiştir ve girişimci ruhları vardır.
- Dışarıda fazla zaman geçirmezler ve sosyal medyada sosyalleşmeyi tercih ederler.
- Her şeyi çabuk elde etmek isterler ve anlık tüketirler, hızı sever hızlı yaşarlar.
- Amaç odaklı ve kompleksizdirler.
- Çok işlemcili çalışır gibi, birden fazla işe aynı anda odaklanabilirler.
- Öğrenme koşullarını ve zamanını kendileri belirlemek isterler.
- Kalıcı öğrenme için ezber değil, oyunla öğrenme, hikayeleştirme, canlandırma gibi yöntem ve teknikler gerekmektedir.
- El, göz, kulak gibi motor becerilerinin senkronizasyonu, kendilerinden önceki kuşaklara göre daha yüksektir.

Bu kuşağı yetiştiren ebeveynler ise, çocuklarının hızına yetişmede zaman zaman sorun yaşamaktadırlar. Öyle ki bazı ebeveynler kendilerini çocukları karşısında yetersiz gördükleri için psikolojik bunalım yaşama seviyesine gelmişlerdir. Bu kuşağın özelliklerine bakarak olumlu ve olumsuz özellikleri Tablo 2’de sınıflandırılmıştır.

Tablo 2. Z Kuşağı Olumlu ve Olumsuz Yönleri

<i>Olumlu Yönleri</i>	<i>Olumsuz Yönleri</i>
• Daha iyi eğitilmiş olacaklar. • Bireysel ve bağımsız olmaları yaratıcılığı artıracak. • Doğruyu çekinmeden söylemeleri motive edici bir ortam oluşturacak. • Nesiller arası farklar azalacak. • Sosyal ve iletişime açık olmaları müşterileri ve birbirlerini kolay anlamalarını sağlayacak. • İnternet ile coğrafi sınırları kaldırmaları güvenlerini arttıracak. • Komplekssiz oldukları için kendilerini rahat ifade edebilecekler.	• Sadakatsiz olmaları şirketleri zorlayacak. • Azimli ve hırslı olmamaları, kriz dönemlerini olumsuz etkileyecek. • Hep yükselmek istemeleri nedeniyle "yıldız savaşları" yaşanabilir. • Çabuk vazgeçmeleri nedeniyle şirketlerin yetenekleri tutmaları zorlaşacak. • Standart işleri yaptırmak zorlaşacak. • Zaman ve emek gerektiren meslek dalları değer kaybedecek. • Her şeyi kişiselleştirmek istemeleri, zengin – fakir uçurumu yaratacak.

Kaynak: Baş, 2019

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Günümüzde Z kuşağı ile birlikte öğrenciler ve öğrenme stilleri de değişmiştir. Eğitim öğretim ortamlarında artık, "dijital yerliler olarak adlandırılan öğrenciler, bilinen ve kullanılan alışlagelmiş eski yöntemlerle mi öğrenmeli yoksa dijital göçmenler olarak adlandırılan eğitimciler yeni yöntemler üretmeli ve yeni yöntemleri mi öğrenmelidir?" tartışmaları başlamıştır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, teknolojik dünya ile dijital ortama doğan ve teknolojiyi anadili gibi kullanan bireylerle, bu teknolojiyi hayatlarının bir süreci olarak takip etmiş olan yetişkinlerin düşünme tarzları birbirinden farklıdır. Bu durumda beyin fonksiyonları geri gidemeyeceği için, bir başka deyişle öğrencilerin eski teknolojiye ayak uydurmaları gelişimlerine aykırı olacağı için, eğitimcilerin yeni yöntem ve teknikleri öğrenmesi ve kullanması gerekmektedir. Yeni kuşaklar yeni teknolojiye, dile ve dünyaya doğmakta ve doğal olarak da eskiye karşı direnç göstermektedirler. Bu kuşak bireylerinin düşünme tarzları, interaktif ortamlar sonucunda yeniden şekillenmektedir. Dolayısıyla eğitim öğretim ortamlarının interaktif ortamlardan bağımsız tutulmaması gerekmektedir.

Z kuşağı öğrencileri bilgiye erişmeyi bildiği ve EBA, YouTube, GitHub, Udemy, Coursera, Online Eğitim Ortamları gibi kendi kendini eğitebileceği platformları kullanmayı

bildikleri için bu özellikleri teşvik edilmeli ve kullanılmalıdır. Özgüven sahibi bireyler oldukları için araştırmaya teşvik edilmelidirler. Bu kuşağın en belirgin özelliklerinden bir tanesi girişimcilik olduğu için, öğrencilere özerklik tanınmalı ve sadece talimatlarla görev yaptırılmaktan kaçınılmalıdır. Kullandıkları sosyal medya ortamlarının Snapchat, Instagram gibi görüntü içerikli sitelere kaydığı düşünülürse, yüz yüze iletişim kurmanın önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Her istediklerine her an ulaşmalarını sağlamaya çalışan ebeveynleriyle büyüdüleri düşünülürse, dozunda bir ödül sisteminin, bu kuşaktaki öğrencileri motive edeceği de söylenebilir.

Eğitim insan hayatının vazgeçilmez bir unsuru olduğu için Z kuşağı özellikleri dikkate alınarak eğitim yöntem ve teknikleri ile içerikler yeniden düzenlenmelidir. Bilişim araçlarına ulaşım ve kullanım kolaylığı göz önüne alındığında, günümüzde bu düzenlemeler için uygun ortamın bulunduğu söylenebilir. Diğer tüm alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da teknolojik gelişmeler sayesinde yeniden şekillenmeler gerçekleşecektir.

Yeniden şekillenmede atılması gereken adımların en başında “Yerli Yazılım” gelmektedir. Bilişim araçlarının bu denli yaygınlaştığı dönemde, dünyanın önde gelen ülkeleri arasında yer almak için yazılım üreten bireylerin artması gerekmektedir. Kendi projelerini üretebilen, toplumunu tanıyan ve sorunlarına yazılımsal çözümler üreten bireyler yetiştirilmelidir. Z Kuşağı öğrencilerinin öğrenme hızı ve düşünme tarzları göz önüne alınarak kodlama eğitiminin daha erken yaşlarda bireylere verilmesi gerekmektedir. Yazılımcı olarak yetişen bireylerin üreteceği uygulamaların ülke sanayi, endüstri, hizmet ve sağlık gibi alanlarda kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Bir diğer adım da eğitim içeriklerinin, “Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik” alanlarında desteklenmesidir. Bu konuda iyi uygulamaların yerinde incelenmesi, eğitimleri verecek öğretmenlerin kendilerini geliştirecek ortamların oluşturulması ve öncelikle eğitici eğitimlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Z Kuşağının bu alanlara olan ilgilerini, bu alanda üretici olarak kullanma potansiyeline çevirmek gerekmektedir. Ayrıca İnternet sayesinde dünyadaki coğrafi sınırların kalkması sebebiyle, yabancı dil eğitime de önem verilmesi, yabancı dil bilen birey sayısının arttırılması gerekmektedir.

Girişimcilik çağımızın en etkili becerilerinden biri haline gelmiştir. Öğrencilerin girişimcilikleri çeşitli hibelerle desteklenmelidir. Hali hazırda, TÜBİTAK, Kalkınma Ajansları, KOSGEB gibi kuruluşlar girişimci bireyler için destekler sunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı çeşitli sertifikalarla (İş Yeri Açma Belgesi vb.) öğrencileri desteklemektedir. Mesleki tanıtım ve yönlendirmelerle öğrenciler kendi eğitim almış oldukları alanlara

yönlendirilmeli, iş imkânlarından haberdar edilmeli ve varsa farklı yetenekleri keşfedilmelidir.

“Yapay Zekâ” çağımızın en önemli disiplinlerinden birisi haline gelmiştir. Yapay Zekâ araçlarının eğitim öğretim ortamlarına adapte edilmesi çok önemlidir. Gerek öğrencilerin ilkokuldan itibaren gelişimlerinin incelenmesi, gerekse insan gözüyle fark edilemeyecek farklı özelliklerinin ortaya çıkarılması açısından, makine öğrenmesi tekniklerinin kullanılması büyük önem arz etmektedir. Yapay zekâ araçlarıyla birden fazla parametre aynı anda özellik haritası çıkarımına yardımcı olabilir ve bireylerin farklı özellikleri keşfedilebilir.

Bunlardan başka, sanayi ve endüstri dünyasında yaşanan gelişmeler yakından takip edilmeli ve son gelişmeler ülkemize entegre edilebilmelidir. Ülkemizin en önemli eksikliklerinden birisi de patent alımıdır. Ortaya çıkarılan ürünlerin patentleri alınabilmeli, dünya çapında kullanılan mobil uygulamalar üretilebilmelidir. Sanayi ve endüstride kullanılan makine ve teçhizatları yerileştirebilen teknolojiler geliştirilebilmelidir.

KAYNAKÇA

- Altunbay, M., ve Bıçak, N. (2018). *Türkçe Eğitimi Derslerinde “Z Kuşağı” Bireylerine Uygun Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Kullanımı*. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 127-142.
- Altuntuğ, N. (2012). *Kuşaktan Kuşağa Tüketim Olgusu ve Geleceğin Tüketici Profili*. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 203-212.
- Autotrader. (2016). *What You Need To Know About Gen Z And Why It Matters*. Autotrader for Car Dealers: <https://b2b.autotrader.com/agame/pdf/2016-gen-z-study-autotrader-kbb.pdf> adresinden alındı
- Baş, A. (2019). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi: <http://oys.hku.edu.tr/Dersicerikleri/eisl505/pdf/1.pdf> adresinden alındı
- Buckingham, D. (2006). *Is there a digital generation? Digital Generations: Children, Young People and New Media*, 1-14.
- Coupland, D. (1989). *The Young and Restless Work Force Following the Baby Boom: Generation X*. *Generation X*: <https://joelclark.org/dossiers/GenerationX.pdf> adresinden alındı
- Çetin Aydın, G., ve Başol, O. (2014). *X ve Y Kuşağı: Çalışmanın Anlamında Bir Değişme Var mı? Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1-15.
- Çetin, C., ve Karalar, S. (2016). *X, Y ve Z Kuşağı Öğrencilerin Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerine Bir Araştırma*. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197.
- Erol, K. (2011). *Kültür Değişmesi Ve Safiye Erol'un “Kadıköyü'nün Romanı” Ve “Ülker Fırtınası” Adlı Romanlarında Kuşak Çatışması/Cultural Difference And Generation*

- Gap in Safiye Erol 'S Works: "Kadıköyü'nün Romanı " and " Ülker Fırtınası". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 387-406.
- Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1-18.
- ILS. (2019). *Internet Live Stats*: <https://www.internetlivestats.com/> adresinden alındı
- Kaman, C. (2018). Z Kuşağı Çocuklarını Tanıyor Muyuz? Çakmak Koleji: <http://cakmakkoleji.com.tr/makale-detay/z-kusagi-cocuklarini-taniyor-muyuz/3> adresinden alındı
- Keleş, H. N. (2011). Y Kuşağı Çalışanlarının Motivasyon Profillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 129-139.
- Lotfi, A., Kabiri, S., & Ghasemlou, H. (2013). Değerler Değişimi ve Kuşaklararası Çatışma: İran Khoy Kenti Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 93-113.
- Nacar Karabacak, B. (2012). Mali Yerelleşme Alanında Ortaya Çıkan Yeni Yaklaşımlar: Kuşaklar Arası Çatışma mı? *Maliye Dergisi*, 389-415.
- Öz, Ü. (2015). XYZ Kuşaklarının Özellikleri ve Y Kuşağının Örgütsel Bağlılık Düzeyi Analizi. *Ankara: Atılım Üniversitesi*.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 1-6.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 1-9.
- Seyfi, Ü. (2016). X ve Y Kuşaklarının Ruhsal Zekâ Özellikleri ile Çalışma Algıları Üzerine Bir Analiz. *Manisa: Celal Bayar Üniversitesi*.
- Siibak, A. (2009). Self-presentation of the "Digital Generation" in Estonia. *Estonia: University of Tartu*.
- TDK. (2019). *Sözlük. Türk Dil Kurumu*: <http://tdk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tezcan, M. (1982). Kuşaklar Çatışması. *Eğitim ve Bilim*, 20-23.
- Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 742-768.
- Tuncer, A. İ., ve Tuncer, M. U. (2016). Eğlence Reklamlarının Viral Uygulamaları ve Z Kuşağı Üzerinden Bir Değerlendirme. *TRT Akademi Eğlence Endüstrisi*, 210-229.
- TÜİK. (2006). Temel alanlara göre kültür ve eğlence faaliyetlerine bir ayda ayrılan ortalama süre. *Türkiye İstatistik Kurumu*: http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1086 adresinden alındı
- TÜİK. (2019). Yaş ve Cinsiyete Göre Nüfus. *Türkiye İstatistik Kurumu*: <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden alındı

HAYAT BOYU ÖĞRENME BAĞLAMINDA DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE BİLİMDE KADINLAR

Canan PAKSOY²⁷

Gülsün ŞAHAN²⁸

ÖZET

Bilimde başarı elde eden bilim insanlarının yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi ve statülerine bakılmadan her durum ve her alanda öğrenmelerini sürdürülebildikleri hayat boyu öğrenme anlayışından vazgeçemedikleri görülmektedir. Bilim alanında erkekler kendilerine tanınan birçok haklardan yararlanıp bilimsel alanda var olmuş, ancak kadınların erkekler kadar bilim alanında yer alması kolay olmamıştır. Dünyada ve Türkiye’de bilim kadınları birçok engelle karşılaşmış olmasına rağmen bilim alanında kendi düşüncelerini hayata geçirip bilimsel başarılarla imza attıkları görülmüştür. Bu çalışmada Dünyada ve Türkiye’de öne çıkmış kadınların kısa biyografileri incelenmiş, kadınların bilimde ilerlemeleri ve bilim yapma anlayışları hayat boyu öğrenme çerçevesinde değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılan çalışmada toplanan veriler doküman analizine uygun şekilde incelenmiştir. Dünyada 15, Türkiye’de ise 20 bilim kadının kısa biyografileri hayat boyu öğrenme kavramı çerçevesinde ele alınmıştır. Sonuç olarak bilimde kadınların daha etkin olması, kız çocuklarının bilim alanında daha çok yer alabilmesinin verilen eğitim, aile, çevre ilişkileri ve kişinin kendi çabası ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca akademide yer alan bilim kadınlarının çoklu görev ve sorumlulukları nedeniyle alanlarına yoğunlaşamadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilim, kadın, bilimde kadın, hayat boyu öğrenme, toplumsal cinsiyet

WOMEN IN THE FIELD OF SCIENCE IN THE WORLD AND IN TURKEY WITHIN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

ABSTRACT

It seems that Scientists who have achieved success in science do not give up the lifelong understanding of learning, regardless of age, gender, education level and status, in which they can continue to learn in all situations and in all fields. Men in science took advantage of the many rights granted to them, but women did not find it easy to find a place in science. Turkey and the world from science, but women have encountered many obstacles, albeit hardly scientific achievements in the field of science have undertaken to spend their lives thinking. In this study the short biographies of

²⁷ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, cpaksoy@bartin.edu.tr

²⁸ Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, gsahan@bartin.edu.tr

prominent women in the world and in Turkey were examined, and their progress in science and scientific comprehension were also evaluated in the framework of lifelong learning. In this study in which the qualitative research methods were used, the data collection were analyzed in accordance with the documented analysis. 15 science biographies in the world, and 20 science biographies of women in Turkey is discussed in the framework of the concept of lifelong learning. As a result, it was understood that more active existence of women in science and the girls' more participation in science are related to education, family, environment relations and one's own efforts. It also seemed that the women in the academy could not concentrate on their fields because of their multitasking and responsibilities.

Keywords: Science, women, women in science, lifelong learning, gender

GİRİŞ

Her insanın doğumundan ölümüne dek aldığı eğitim hayat boyu öğrenme kavramı ile açıklanmaktadır. Eğitim tüm insanların doğuştan sahip olduğu en temel haklardan birisidir. Bu hakkı kullanmak kadın erkek tüm insanlar için önemlidir. Dünyada eğitim ve teknolojiye çok hızlı değişimler yaşanmış, insanların yaşam kalitesi yükselmiştir. Ancak dünyanın birçok yerinde kadınlar kendilerine tanınmış haklardan erkekler kadar yararlanamamaktadır. Aslında erkekleri dünyaya getiren, erkekleri ilk eğitenlerin kadın olması sonucu değiştirmemekte, kadınlar erkeklerden daha az eğitim almaktadırlar. Kadınların eğitimden yeteri kadar faydalanamayışı onların birçok alanda söz sahibi olmasını da engellemektedir. İyi eğitim almış bireyler bilim ve teknolojiye de katkı sağlamaktadırlar, her alanda olduğu gibi bilim alanında da kadınların oranı erkeklerle eşit oranda değildir ve kız öğrenciler önlerinde model alacakları örnekleri yeteri kadar görememektedir. Kız çocuklarına rol model olacak her alanda örnek olmuş kadınların kitaplarda, medyada yer alması önemlidir.

Hayat boyu öğrenme (HBÖ), kavramı sayesinde eğitim kurumları ve toplum için öğrenme yeni bir boyut kazanmaktadır (Güneş, 2017:5). Çünkü HBÖ, beşikten mezara kadar öğrenme olarak tanımlanmakta yaş, zaman, mekân kısıtlaması gözetmemektedir (Samancı ve Ocakcı, 2017:712). Ayrıca 2005 yılında, eğitimde reform hareketi ile güncellenen programlar sayesinde geleneksel öğrenme HBÖ kültürü ile harmanlanmış, daha aktif bir öğrenme tercih edilmiştir (Özsoy ve Ahi, 2014:208).

Bilim, gün geçtikçe daha çok önem kazanmakta, birçok yeniliği de beraberinde getirmektedir. Öğrenciler başta olmak üzere öğretmenler ve diğer eğitimciler açısından bilimi

algılama, bilimsel bakış açısına sahip olma gibi yetenekler bu süreçte önem kazanmaktadır (Özkan, 2016:6). Öğrencilerde bilim ve bilim insanı algısını geliştirmek için katkı sağlayacak en yakın ders fen bilimleri olmaktadır. İçeriği ve amacı genişletilerek öğrenci merkezli işlenecek olan dersler, bilim ve bilim insanı algısını geliştirebilecek nitelikte olmaktadır (Karaca, 2011:3). Bilimi algılama, bilimsel bakış açısına sahip olma gibi yetenekler öğrenciler için meslek seçiminde önemli görülmektedir. Özellikle kız öğrencilerde daha fazla önem arz etmektedir. Üstün zekâlı kız öğrencilerde yetenek ve bilgileri olmasına rağmen, bilim alanını tercih etmekten uzaklaşan öğrenciler bu duruma örnek verilebilir (Camcı Erdoğan, 2013:139).

Bilimin gelişimi, bilimle uğraşan kadınlar açısından zorluklar barındırmaktadır (S. Demir, 2018:188). Akademide bulunan kadınlar bu zorluklar karşısında kariyerlerinde daha geç ilerlemekte, yönetici pozisyonlarında hiyerarşik olarak daha az yer almakta, alan seçiminde kısıtlı kalmaktadırlar (S. Demir, 2018:203; Yıldız, 2018:32). Hatta alan seçimi konusunda, fen ve teknolojide erkeklere oranla daha az yer almaktadırlar (Mutlu ve Korkut Owen, 2017:87). Toplumsal cinsiyetin etkisiyle bilim kadınlarının çoklu görev tanımları ve sorumlulukları alanlarında ilerlemelerine engel teşkil etmektedir (Başarır ve Sarı, 2015:42). Oysaki eğitimde ve bilimde cinsiyetin değil bilginin yeri olmalıdır. Bilim kadınlarının, geçmişe nazaran günümüzde daha iyi konumda olmalarına karşın kız öğrenciler ve hatta erkek öğrenciler de bilinçlendirilerek cinsiyet ayrımı bilimden uzak tutulup, bilimde kadının ilerleyişi ve karşılaştığı sorunlar ele alınmalı, çözüm önerileri geliştirilmelidir.

Bu çalışmanın amacı, Dünya’da 15 ve Türkiye’de tarihten günümüze bilimde var olan, 20 bilim kadını biyografileri ile bu konuda yapılmış çalışmaları inceleme, bilim kadınlarının hayatlarını hayat boyu öğrenme bağlamında değerlendirmektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, Creswell (2017:183) tanımına göre “Metin ve imgesel verilere dayanır ve veri analizinde özgün adımlara ve farklı desenlere sahiptir”. Nitel araştırma desenlerinden doküman analizi ise araştırılması hedeflenen konu veya vaka hakkında bilgi içeren yazılı, görsel belgelerin incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2017:274). Literatür taraması ile kendileri hakkında var olan bilgilere kolay ulaşılabilen Dünya’da 15, Türkiye’de 20 bilim kadınının kısa yaşam öyküsüne yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde hayat boyu öğrenme ve bilimde kadınlarla ilgili elde edilen bilgiler hayat boyu öğrenme, Türkiye’de eğitimde kadınların durumu, Dünya’da bilimde kadınlar ve Türkiye’de bilimde kadınlar başlığı altında Dünya’da ve Türkiye’de bilim yapan örnek kadınların kısa yaşam öykülerine yer verilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme

Antik Yunan’da Plato ve Aristo’nun filozoflar için yaşam boyunca uzanan bir öğrenme sürecini tanımladığı “paideia” kelimesi ile hayat boyu öğrenme tam olarak açıklanmasa da anlamı “kişiyi bilime, derin bilgiye motive etme ve yeteneklerin geliştirilmesi” dir (Tezcan ve Deveci, 2018: 124). Hayat boyu öğrenme (HBÖ), yaşadığı çevreyi ve kendini anlayıp farkına varma, bilgi ve yetenek kazanma, kendini geliştirme, özgünlük kazanma, öğrenmeyi öğrenme ve davranış şekli olarak tanımlanmaktadır (Gögebakan Yıldız, 2017: 198). Bu kavram sayesinde öğrenmenin ilerleyen aşamalarına yeni bir boyut eklenmekte, eğitim kurumları ve toplum için farklı bir öğrenme biçimi oluşturulmaktadır (Güneş, 2017: 5). HBÖ, bireyin var oluşundan hayatının sonuna kadar sürekli olarak devam etmekte, yaş, zaman ve mekân durumu gözetmeden uygulanabilen öğrenmedir. Kısaca her zaman her yerde öğrenme olarak tanımlanmıştır. Aslında HBÖ, var olduğumuz her alanda gerçekleşmektedir (Samancı ve Ocakçı, 2017: 712).

Milli Eğitim Bakanlığı HBÖ temel amacını, bireylerin içinde yaşadıkları bilgi toplumuna uyum sağlamalarına ve hayatlarını daha iyi kontrol edebilmelerine yönelik olarak bireysel, toplumsal ve ekonomik yaşamın tüm basamaklarında aktif katılımlarına imkân tanımak olduğunu belirtmektedir (MEB, 2019). Bireysel boyut; bireyin bilgi çağına getirdiklerine uyum sağlaması, aktif şekilde yaşama katılması, gelişimine ve geleceğine yatırım yapması, toplumsal boyut; bireyin sosyal ve demokratik anlayış ile gelişmesi iken ekonomik boyut; ekonomik kalkınma ve istihdam açısından gelişmesi, öğrenmesi olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2017: 6).

Geleneksel eğitim sistemi, öncelikle kişilere hayatları boyunca eğitime devamı sağlayacak temeli, sonrasında ise kişinin gelişimi için önemli olan öğrenmeleri sağlamaktadır (Samancı ve Ocakçı, 2017: 713). Bu yüzden geleneksel eğitimin, eğitim ve öğrenimde yaş sınırı gözetmeksizin sürekli olarak devam etmesi üzerindeki etkisi önemli görülmektedir (Tezcan ve Deveci, 2018: 132). 2005 yılında başlayan eğitimde reform hareketi ile programlar güncellenmiş, öğrenme aktif bir süreç olarak kabul edilerek, yapılandırıcı, keşfetmeye,

işbirliğine, problem çözmeye dayalı öğrenme esas alınmıştır. Bu sayede verilen bilgileri ezberleyen öğrenci yerine, sorgulayan, yorumlayan, üreten, bilimsel düşünen öğrenci yetiştirebilmek amaçlanmıştır (Özsoy ve Ahi, 2014: 208). Avrupa Komisyonu, 30 Ekim 2000 tarihinde "Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu" ilan etmiş ve HBÖ'yi tek bir çatı olarak varsayarak tüm eğitim ve öğretim türlerinin bir arada olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca komisyon, HBÖ'nin kişinin tercih ve isteklerine göre eşit fırsatlar gözetilerek oluşturulan eğitim ve öğretim sistemi öngördüğünü belirtmiştir (Samancı ve Ocakcı, 2017: 714). Bu durumlar gözetilerek komisyonda, AB'nin eğitimi konu alan stratejik amaçlar belirlenmiştir. Belirlenen bu amaçlar, 'Eğitim ve Öğretim 2010' ve 'Eğitim ve Öğretim 2020' çalışmalarında dört konu başlığı şeklinde işlenmiştir;

1. Hayat boyu öğrenme ve hareketliliğin teşvik edilmesi,
2. Eğitim ve öğrenimin kalite ve etkinliğinin sağlanması,
3. Eşitlik, sosyal uyum ve aktif vatandaşlığın desteklenmesi,
4. Yaratıcılık, yenilikçilik ve girişimciliğin eğitimin her aşamasında güçlendirilmesi (Terzioğlu Barış, 2013: 152).

Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında üye olan tüm ülke vatandaşlarının HBÖ kapsamında benimsemesi gereken yeterlilikler arasında ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik, bilim ve teknolojiye temel yeterlikler, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, kültürel bilinç ve ifade sayılmıştır (Bilasa ve Taşpınar, 2017: 131). Bireysel gelişmeyi hedefleyen HBÖ, sürekli öğrenmenin önemini vurgulamakta, zaman, mekân, yaş gibi kriterlerden bağımsız her zaman her yerde öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Samancı ve Ocakcı, 2017: 716; Tezcan ve Deveci, 2018: 125). Geleneksel öğrenme sistemine göre farklı olan Hayat Boyu Öğrenme, bilgiye ulaşma yolu olarak, öğretmeni bilgi kaynağı almak yerine rehber edinmektedir. Bilgiyi, öğreticiden direkt olarak almak yerine yaparak-yaşayarak öğrenme esastır. HBÖ ile öğrenenler, birbirlerinden ve grup halinde öğrenmekte, öğreticilerin ise mesleki gelişimi birbirine bağlı olmaktadır. Ölçme ve değerlendirmede, sınav ve testler yerine öğrenme stratejileri oluşturularak gelecekteki öğrenmeler belirlenmektedir. Uygulamada, her öğrenen aynı şeyi yapmak zorunda değildir, öğrenenin özelliklerine göre planlar geliştirilmektedir. Devamlılık sürecinde ise öğrenen devam zorunluluğu yerine HBÖ imkânına sahiptir (Gögebakan Yıldız, 2017: 211).

20. yüzyıl başlarında, HBÖ sürecinin okulla sınırlı kalmayıp okuldan sonra da devam edebileceği görüşü ortaya çıkmaya başlamıştır (Tezcan ve Deveci, 2018: 124). Dünyada ve Türkiye'de bilime katkı sağlayan bilim kadınlarının bir kısmı incelendiğinde, öğrenmekten

vazgeçmedikleri, okul ile sınırlı kalmadıkları görülmüştür. Hatta önlerine çıkan engelleri aşmak zorunda kalmışlar, öğrenmekten ve bilime katkı sağlamaktan vazgeçmemişlerdir. Şahan ve Yasa (2017: 1864) çalışmalarında HBÖ alanında yüksek lisans yapan kadın öğrencilerin, kendilerini geliştirdikleri, çocuklarına örnek oldukları, öğrenme konusunda merak duygularının artarak, akademik anlamda ilerledikleri, iletişimlerinin de iyi olmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

Hayat Boyu Öğrenme kapsamında benimsenmesi gereken anahtar yeterlikler, Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında üye ülke vatandaşlarına tanımlanmıştır (Bilasa ve Taşpınar, 2017: 131). Bu yeterliklerin her birinin bilim insanında da olması gereken özellikler olduğu görülmektedir. Özellikle ilk olarak “matematik, bilim ve teknolojide yeterlikler” her bilim insanında olması gereken yeterliktir. Bunun yanı sıra “öğrenmeyi öğrenme”, “girişimcilik”, “dijital yeterlikler” de bir o kadar önemli yeterliklerdir. “Ana dilde iletişim”, “yabancı dilde iletişim”, “sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri” ve “kültürel bilinç ve ifade yeterlikleri” bilim insanları açısından diğer maddeler kadar önemli olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Eğitimde Kadınların Durumu

Hayat boyu öğrenme toplumla kadın erkek tüm bireyler için gerekli ve önemlidir. Bilim kadınlarının hayatları incelediğinde hayat boyu öğrenmenin anahtar yeterlilikleri gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Dünyanın birçok yerinde kadınlar erkeklerle var olan haklardan eşit düzeyde yararlanamamaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinde kız çocuklarının toplumdaki yerinin yükselmesi için erkek çocuklar gibi eşit olanaklar tanınıp eğitim ve öğrenime ulaşmalarının kolaylaştırılması gereklidir (Şahan, 1996: 25). Anayasanın 42. maddesinde yer alan kimsenin, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı açıklaması göz önünde bulundurulmalıdır (T.B.M.M., 2019). Eğitimini ortaokula kadar tamamlayabilen kız çocuklarının üniversitede okuma şansının arttığı bilinmektedir. Medyanın eğitim üzerine desteğin az olması, zorunlu eğitimde var olan eksiklikler, kız öğrencilere rol model olunmaması, toplumsal önyargılar, yönetimde kadınların az olması, iş alanında kadına cinsiyet ayrımcılığı uygulanması gibi nedenlerin kadınlara engel olduğu anlaşılmaktadır. Kadınların eğitimi toplumun eğitimi anlamına geldiği, toplumun refahı için kadınların eğitilmesinin önemli olduğu görülmektedir (Şahan, 2018: 10).

Orta öğretimden sonra eğitimine devam eden kadın ve erkek öğrenci oranlarına bakıldığında Tablo 1’de ön lisansta kadın erkek sayısının birbirine yakın olduğu fakat hiyerarşik olarak lisans, yüksek lisans ve doktora kadar ilerlediğinde ise farkın açılmakta

olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında kız öğrenciler eğitim alanında erkeklere oranla geri kalmaktadırlar. Bu sebeple akademik açıdan kız öğrenciler geriden gelmekte, eğitim durumlarını ve eğitimde ilerleme kaydetmelerini etkilemektedir.

Tablo 1. 2019 yılı öğrenci sayıları

	Erkek	Kadın	Toplam
Önlisans	1.488.558	1.462.05	2.950.612
Lisans	2.416.915	2.069.12	4.486.037
Yüksek Lisans	240.926	174.151	415.077
Doktora	54.094	42.587	97.491
Toplam	4.201.303	3.747.91	7.949.217

Kaynak: tuek.gov.tr

Bilim ve teknoloji alanındaki ilerleme eğitimde de yansımalarını göstermektedir. Fen ve teknoloji derslerinin öğrencilere kazandırdıkları; öğrencilerin bilim insanı algısını yükseltmek, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamak ve bilimsel ürünler üretebilmesini sağlamak olmakta bununla birlikte öncelikleri bilimi hayatlarında nasıl var edecekleri, geliştirebilecekleri, nasıl buluş yapacaklarının farkına varmalarıdır. Bu bağlamda öğrencilerin bilim alanında ilerlemeleri, gelecekte bu alanda meslek seçimlerinde de etkili olmaktadır (Camcı Erdoğan, 2013:127). Aynı zamanda HBÖ anlayışının ve kültürünün bu aşamada büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin, bilimin hayat boyu süreceği dolayısıyla öğrenmenin de hayat boyu süreceğinin farkında olacakları düşünülmektedir. Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bilim insanı denildiğinde ilk sırada cinsiyet olarak öğrencilerin akıllarına erkek figürün geldiği, Kibar Kavak (2008:118), ilköğretim 4 ve 8. sınıftaki öğrencilerin çoğunluğunun bilim insanı figürünü erkek olarak belirlediğini görmüştür. Özsoy ve Ahi (2014:209), beşinci sınıfa kadar devam eden öğrencilerin çoğunluğunun yaptığı resimlerde erkek bilim insanına yer verdiği onları dağınık saçlı, gözlüklü ve laboratuvar kıyafetli bireyler olarak tanımladıklarını vurgulamıştır. Özkan (2016:54), üniversite öğrencilerinin bilim insanı resimlerini incelediği çalışmasında öğrenciler genellikle erkek bilim insanı çizmiş ve daha az sayıda çizilen kadın bilim insanlarını ise kadın öğrencilerin çizdiğini belirtmiş, öğrencilerin bilim insanı algılarının şekillenmesinde önemli etmen olarak bilim insanlarıyla iletişim halinde olmalarına değinmiştir. Kız öğrencilerle yapılmış bir çalışmada ise Camcı Erdoğan (2013:139), üstün zekâlı kız öğrencilerin bilim insanı imajını incelemiş ve bilim insanı görüşlerinin standart olduğu, farklı olarak bilim kadınlarını gülümseyen kişiler olarak çizdiklerini belirtmiştir. Gülhan ve Şahin (2018:332) çalışmalarında öğrencilerin mühendis ve bilim insanlarını erkek olarak hayal ettiklerini, kız

öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe kadın mühendis ve bilim insanı olma hayallerinin azaldığını belirlemişlerdir.

Fen ve teknoloji derslerinde ders içeriğinin önemli olduğu kadar bilimin cinsiyetinin olmadığı, kadın erkek demeden her öğrencinin bilimde ilerleyebileceği görüşünün aktarılmasının büyük önemi olacağı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bilim insanı algıları üzerine yapılan çalışmalar konunun önemini ortaya çıkarmıştır. İlköğretim öğrencilerin bilim insanı algısı ile ilgili yapılmış çalışmalarda, bilim insanlarının genellikle erkek olarak algılandığı belirtilmiştir (Kibar Kavak, 2008:118, Keser, 2012:102, Özsoy ve Ahi, 2014:226,). Üniversite öğrencileri ile yapılmış benzer bir çalışmada da sonuç değişmemiştir (Özkan, 2016:54). Camcı Erdoğan, (2013:139) bir çalışmada, yetenekli olan üstün zekâlı öğrencilerin, diğer öğrencilere nazaran meslek ve kariyer seçimlerinde fen-matematik alanlarını tercih ettikleri; üstün zekâlı kız öğrencilerin ise üstün zekâlı erkek öğrencilere göre fen-matematik alanlarını daha az tercih ettiklerini belirtmiştir.

Toplumda kadının çalışması ve ekonomik olarak özgür olması kendisine güvenmesine dolayısıyla hayatında ve mesleğinde iyi olabilmesine etki etmektedir (Şahan, Altaç, Yasa, Ay, ve Şen, 2014). Akademide yer alan kadınların oranına bakıldığında geçmiş yıllardan günümüze kadar kadın akademisyen oranında artış gözlemlense de istenilen seviyeye ulaşmadığı görülmektedir. Tablo 2’de 1990-1991 yılları arasında Türkiye geneli üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının toplamı ve kadın öğretim elemanı sayıları TÜİK sitesinden kaynak alınarak yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde 1990-1991 yılları arası Türkiye geneli en fazla kadın akademisyen sayısının araştırma görevlisi olduğu toplam akademisyen sayısına göre yüzde oranında ise % 54,1 ile okutman olduğu anlaşılmaktadır. En düşük yüzde oranı %20,4 ile profesörlük kadrolarında olduğu görülmektedir.

Tablo 2. 1990-1991 yılı Öğretim Elemanı Dağılım Tablosu

	Toplam	Kadın	Yüzde
Profesör	4775	974	20,4%
Doçent	2433	559	22,9%
Doktor Öğretim Üyesi	3862	1024	26,5%
Öğretim Görevlisi	5169	1509	29,1%
Okutman	2895	1567	54,1%
Uzman	1148	469	40,8%
Araştırma Görevlisi	14156	4810	33,9%
Türkiye Geneli	34438	10912	31,6%

Kaynak: tüik.gov.tr

Tablo 3'te 2018-2019 yılları arasında Türkiye geneli üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının toplamı ve kadın öğretim elemanı sayıları TÜİK sitesinden kaynak alınarak yer verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde 2018-2019 yılları arası Türkiye geneli en fazla kadın akademisyen sayısının ve toplam akademisyen sayısına göre oranında %50,6 ile araştırma görevlilerinin olduğu anlaşılmaktadır. En düşük oran ise %31,5 ile profesörlük kadrolarında olduğu görülmektedir. Okutman ve uzman sayılarının yer almama nedeni ise üniversitelerde bu kadroların öğretim görevlisi olarak düzenlenmesi olarak açıklanmaktadır.

Tablo 3. 2018-2019 yılı Öğretim Elemanı Dağılım Tablosu

	Toplam	Kadın	Yüzde
Profesör	26453	8356	31,5%
Doçent	15451	6102	39,4%
Doktor Öğretim Üyesi	39464	17112	43,3%
Öğretim Görevlisi	36461	18291	50,1%
Okutman	0	0	0,0%
Uzman	0	0	0,0%
Araştırma Görevlisi	48396	24530	50,6%
Türkiye Geneli	166225	74391	44,7%

Kaynak: tüik.gov.tr

Bu sayılar incelendiğinde, 1990 yılından 2019 yılına kadar kadın akademisyen yüzde oranlarının arttığı görülmektedir. Fakat hiyerarşik sıralamada araştırma görevlisi kadrosundan, profesörlük kadrosuna ilerledikçe kadın akademisyen yüzde oranında sayıca azalma olduğu göze çarpmaktadır. Tablo 1'de değindiğimiz ön lisanstan doktora varan kadın öğrenci sayılarının, öğrenim düzeyi yükseldikçe yüzde oranın düşmesi gibi benzeri bir durum bu tablolarda da görülmektedir. Fakat Şentürk (2016:2) Türkiye'de üniversitelerde görev yapan kadın akademisyen oranlarının birçok Avrupa ülkesindeki oranlardan yüksek olduğunu belirtmiştir.

Naymansoy (2009a:294) çalışmasında kadınların bilime kolaylıkla ulaşamaması, her kadının karşılaştığı birtakım engellerin bulunması ve engelleri aşmak zorunda kalmasını evrensel sorun olarak belirtmiştir. Naymansoy (2010:227) diğer çalışmasında ise, bilim alanında Türkiye'de kadınların çoğunlukla üniversitede görev yaptığı, ayrıca kadınların çalışma yaşamı ve akademik yaşama katılımlarını engelleyen sebeplerden birinin, çocuk bakımı için kreş ve bunun gibi hizmetlerin az olmasının daha çok dile getirildiğini vurgulamıştır. Ergöl, Koç, Eroğlu ve Taşkın (2012:43) çalışmasında, akademide çalışan kadınların iş hayatında kadın erkek ayrımına maruz kaldığı, kadın araştırma görevlilerinin kadının kariyer anlamında erkekten üst seviyede oluşunun aile içinde soruna sebep olacağını

belirtmiştir. Bunun yanında kadınların çoğunun ev işi; erkeklerin ise daha çok tamir, onarım, fatura ödeme, alışveriş gibi işler yaptığına değinmiştir. Başarır ve Sarı (2015:49) ise, kadın akademisyenlere çoklu görev ve sorumluluk yüklenmesi nedeniyle rol çatışması yaşadıklarını; kadınların sadece para kazanmak için değil, kendilerini ispat etmek, çalışkan ve üretken olabilmek, statü kazanabilmek adına akademide oldukları belirtilmiştir. Erkek meslektaşlarına nazaran ikinci planda oldukları ve daha çok çalışmak zorunda kaldıklarına değinilmiş; bu duruma rağmen kendilerini güçlü hissettikleri ve mesleklerinden memnun olduklarını ayrıca kendilerini devamlı geliştirip, sahip oldukları bilgi birikimleri ile çevrelerindeki insanlara faydalı oldukları vurgulanmıştır. S. Demir (2018: 193), farklı alanlarda çalışan kadın akademisyenlerin benzer sorunlar yaşadıklarını, bu sorunların toplumsal cinsiyet rollere dayalı etkiler barındırdığını, eğitim düzeyinden bağımsız cinsiyete dayalı sorunlara işaret ettiğine değinmiş ve fırsat eşitliğinin olmayışının yanında yönetimde, akademide çalışan kadınların sayısının azlığına dikkat çekmiştir.

Kadınların bilim insanı olma kararını üniversite yıllarında verdikleri, düşüncelerini etkileyen en önemli faktörün bilim insanlarıyla birlikte vakit geçirmek olduğu bilinmektedir (Zengin, 2018). Kadın bilim insanlarının bilime ulaşmakta türlü sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunlardan en önemlisinin ise cinsiyet ayrımcılığının olduğu görülmektedir (Ergöl ve diğerleri, 2012: 43; Başarır ve Sarı, 2015: 49; S. Demir, 2018: 197). Bunlara ek olarak kadınların iş hayatında kadın erkek ayrımına maruz kaldığı anlaşılmaktadır (Ergöl ve diğerleri, 2012: 43). Kadınlara yüklenen çoklu görevler sebebiyle de kadınlar bilimde var olmakta zorlanmakta, türlü engellerle karşılaşmaktalar ve bu engelleri aşmak zorunda kalmaktadırlar (Başarır ve Sarı, 2015: 49). Kadınların çoğu çalıştıkları kurumda kreş sorununun olduğu (Naymansoy, 2010: 227), bu soruna ek olarak ev ve iş sorumluluklarının da kendilerine engel olduğu bilinmektedir (Mutlu ve Korkut Owen, 2017: 98). Kadınların bu sorunlar nedeniyle idari görevden kaçma, evliliklerini erteleme ya da evlenmemeyi tercih ettikleri (Yıldız, 2018: 38), idari görevde ve üst yönetimde kadın akademisyenin az olduğu göze çarpmaktadır (S. Demir, 2018: 206).

Dünya’da Bilimde Kadınlar

Toplumsal cinsiyet algısı yüzünden bilim kadınları alanlarında ilerlemekte zorlanmışlar ya da ilerleyememişlerdir. Bilimin, yalnızca erkeklerin yapabileceği bir alan olmadığı kadınlarında bu aşamada yer alabileceği bir gerçektir. Birçok dönemde “bilim” ve “kadın” sözcükleri birlikte kullanılması yadırganmıştır. Bu konuda ünlü bilim insanlarının sözleri incelendiğinde Platon; “Bir barbar değil, bir Yunanlı, bir tutsak değil özgür, bir kadın

değil, bir erkek olarak yaratıldığım için tanrıya şükrediyorum” derken, Jean Jacques Rousseau ise “Kadın, erkeğe eşit olarak yaratılmamıştır, kadının bunu bilmesi ve buna katlanması gerekir” diye açıklamıştır. Immanuel Kant, kadınların geometriyle uğraşacaksa, sakal da bırakmalarını önermiş, Friedrich Nietzsche, bilimden hoşlanan kadınların cinsiyetinde düzensiz bir şeyler olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir (Naymansoy, 2010:205). Bilimde var olan toplumsal cinsiyet ayrımının ve bilim insanı algısının cinsiyete değil bilim yapmaya odaklanması önem kazanmaktadır. Çalışmaları ile bilime ve bilimin gelişimine büyük katkıları olan birçok bilim kadını bulunmaktadır. Bu bölümde dünyada çeşitli bilim alanlarında öne çıkmış 15 öncü bilim kadınının biyografilerine yer verilmiştir.

Agnodice (M.Ö. 300)

Atina yasalarına göre doktorluk ve tıp eğitimi kadınlara yasak olmasına karşın, İskenderiye’de tıp eğitimi almıştır. Antik Yunan’da kadın hastalıkları alanında görev yapan ilk kadın doktordur. Kadın olduğunu saklayıp mesleğinde çalışabilmek için saçlarını kestirip kendisini erkek doktor olarak tanıtmıştır. Mesleğini iyi yapması ve kadın hastalar tarafından yavaş yavaş tanınmasından dolayı kısa sürede ün kazanmıştır. Fakat kadın olduğunun anlaşılmasından sonra yasalara karşı geldiği için cezalandırılmak üzere mahkemeye çıkarılmıştır. Atinalı kadınlar Agnodice’yi savunarak affedilmesini sağlamışlardır. Bu olaydan sonra kadınlara doktorluğun ve tıp eğitiminin yasaklanması kaldırılmış ve sonucu olumlu biten ilk feminist eylem olarak belirtilmiştir (Öztürk Türkmen, 2011:23).

Hypatia (M.S. 355–415)

İskenderiye’de yaşayan Helenistik bir Neoplatonist filozof, gökbilimci ve matematikçidir. Öğrencisi Synesius ile birlikte usturlap yapmışlar ve 16. yüzyılda bu araca Hypatia usturlabı denilmiştir. Hypati, yaşamı boyunca büyük bir öğretmen ve bilge bir danışman olarak bilinirdi. Şeytani işlerle uğraşıp, cadı olduğuna inandırılan toplum tarafından pusu kurularak öldürülmüş, cesedi parçalanarak yakılmıştır (Yıldıran, 2014:194).

Caroline Lucretia Herschel (1750 –1848)

Alman-İngiliz astronomdur ve bu alanda öncü olan ilk profesyonel kadın astronomu olarak kabul edilir. Kendisi gibi astronom olan kardeşi Sir William Herschel’in çalışmalarına önemli katkılarda bulunmuş ve çalışmalarıyla ilgili hesaplamaların çoğunu yürütmüştür. Kendi başına, teleskopla 1783’te üç nebula tespit etmiş ve 1786’da bir kuyruklu yıldız keşfeden ilk kadın olmuştur. Sonraki 11 yıl boyunca yedi kuyruklu yıldız keşfetmiştir (Encyclopedia Britannica, 2019a).

Augusta Ada King, Lovelace Kontesi (1815-1852)

Bilgisayar programlamanın temelini atan İngiliz matematikçidir. Programlama hakkındaki fikirleri hala geçerliliğini korumaktadır. Bu yüzden ilk bilgisayar programcısı olarak bilinmektedir (Dönmez, 2001:31). Bernoulli sayılarının hesaplanması ve Analitik makineye yönelik program oluşturmuştur. Programlama diline ismi verilmiştir (Ünverdi ve Ünverdi, 2009:43).

Maria Mitchell (1818-1889)

Amerikalı ilk kadın astronomi profesörüdür. Amerikan Gelişmiş Sanatlar Derneği'nin ilk kadın üyesi ve Amerikan Sanat ve Bilim Akademisi'ne seçilen ilk Amerikalı kadındır. Teleskop yardımıyla 1847 yılında “Miss Mitchell Kuyruklu yıldızı” nı keşfetmiştir (Kohlstedt, 1978:44).

Maria Curie (1867-1934)

Polonya asıllı kimyager ve fizikçidir, Eşi Pierre Curie ile birlikte uranyum elementi ile yaptığı çalışmalarla radyoaktiviteyi keşfetmiş ve radyum elementini ayırtmıştır. Bu çalışmaları sayesinde radyoloji biliminin kurucusu olmuştur. Nobel Fizik Ödülünü 1903 yılında, Nobel Kimya Ödülü'nü ise 1911 yılında kazanmıştır. Nobel Ödülü alan ilk bilim kadını ve Nobel Ödülü'nü fizik, kimya olmak üzere iki kere alan ilk bilim insanıdır. Bilim yüzünden ölen ilk kadın bilim insanıdır (Ünverdi ve Ünverdi, 2009:43).

Maria Montessori (1870–1952)

Montessori metodunun kurucusudur. Erkeklerin olduğu okula gitmiş ve sonrasında üniversiteyi kazanmıştır. Matematik ve fene ilgisi olan Montessori kadınlar için tıp çalışmalarının yasaklanmasına rağmen tıpı seçmiştir. Doktor olarak Roma'daki Üniversite Hastanesi'nde çalışmaya başlamıştır. 1896'da tıp alanında doktora yapmıştır (Becker-Textor, 2000:29). Maria Montessori, İtalya'nın ilk, kadın tıp doktorlarından biri olmuştur. Çocuklar üzerindeki araştırmaları ile eğitim bilimlerine yönelir ve “eğitimde çocuktan hareket” akımını benimsemiştir. Zamanla devrinin ve günümüzün önemli eğitimcilerinden biri haline gelir ve adı ile anılan eğitim sistemini oluşturur. Eğitimde çocuktan hareketi temel alan bu sisteme göre, öğretmenlerin rolü yalnızca öğrenciye yardımcı olan rehberler olmaktır. Bu düşüncesi Montessori'nin eğitim anlayışının temelini oluşturur (Palet Okulları, 2019).

Lise Meitner (1878-1968)

Nükleer fizik ve radyoaktivite alanında çalışmış ve füzyonun bilimsel açıklamasını yapmıştır. Max Planck Ödülü'nü 1949 yılında ve ABD Atom Enerjisi Komisyonu'nun verdiği Enrico Fermi Ödülü'nü 1966 yılında almıştır. Enrico Fermi Ödülü'nü alan ilk bilim kadını olmuştur. 109 numaralı elemente, 1997 yılında kendi adı verilerek meitneryum olarak adlandırılmıştır (Ünverdi ve Ünverdi, 2009:43).

Amalie Emmy Noether (1882 –1935)

Teorik fizik ve cebirsel geometri alanında çalışmıştır. Kadınların o dönemde üniversitede bilim insanı olarak çalışıyor olması yasak olduğu için doktorasını bitirdikten sonra üniversitede işe başlayamamıştır. Albert Einstein ve David Hilbert tarafından en önemli matematikçi kadın olarak nitelendirilmiştir. Noether teoremine adını vermiştir (Ünverdi ve Ünverdi, 2009:44).

Barbara McClintock (1902-1992)

Dünyanın en önemli sitogenetikçilerindendir. Babası doktor olan McClintock, çocukken bilimden büyük zevk almıştır. 1927'de doktoradan mezun olmuş mısırın kromozomal analizi üzerine çalışmış ve ilk kez mısırın genetik haritasını çıkarmıştır. 1983 yılında Nobel Fizyoloji ve Tıp Ödülü'nü kazanmıştır (Encyclopedia Britannica, 2019b).

Rachel Carson (1907-1964)

Annesi gibi doğa aşığı olan Rachel, annesi ile uzun doğa yürüyüşlerine çıkar ve buradaki canlıları gözlemlerdi. 10 yaşındayken St. Nicolas dergisinde ilk hikayesi “A Battle in the Clouds” yayınlanmıştır. Henry G.Bryant ödülünü 1952 yılında alarak bu ödülü alan ilk kadın olmuştur. Bunların yanında Albert Schweitzer, Audubon ödülleri 1963 yıllarında almış. Aynı yılda “yılın çevrecisi” ödülünü Ulusal Doğal Yaşam Federasyonu'ndan almıştır. Çevre dostu bir bilim insanı olan Rachel, “Sessiz Bahar” isimli kitabı ile DDT böcek ilacının zararlarını anlatmıştır (Çobanoğlu ve Bezen Aydoğdu, 2010:28).

Rita Levi Montalcini (1909-2012)

İtalyan nörologtur. Torino Üniversitesi'nden 1936 yılında mezun olduğu tıp fakültesinden diplomasını almıştır. 1986 yılında sinir büyüme faktörü üzerine çalıştığı meslektaş Stanley Cohen ile Nobel Fizyoloji ve Tıp Ödülü kazanmışlardır. İtalyan Senatosunda 2001 yılından itibaren hayatı sona erece kadar “Yaşam Boyu Senatör” olmuştur (Aloe, 2011:176).

Rosalind Franklin (1920-1958)

Röntgen ışığı ile katı maddeleri incelemeyi uzmanlık alanı edinen Franklin, DNA yapısının anlaşılmasında katkıda bulunan İngiliz kristallografçı, kimyager ve biyofizikçidir. DNA yapısı ile ilgili kesin buluşları olmasına rağmen, kaynaklarda adı çok az yer almıştır (Ünverdi ve Ünverdi, 2009:44).

Jocelyn Bell Burnell (1943-)

Cambridge Üniversitesi'nde radyo astronomisinden doktora derecesi ile 1969 yılında mezun olmuştur. Cambridge'de asistan olarak, büyük bir radyo teleskopu yapımına yardım etmiştir ve 1967'de, kuasar izleme deneylerinin çıktılarını incelerken bir dizi son derece düzenli radyo dalgası keşfetmiştir. Bu radyo dalgalarının pulsar olarak adlandırılan hızlı dönen nötron yıldızlarından kaynaklandığını belirlemiştir. Pulsarların keşfinden sonra, 1974 yılında Nobel Fizik Ödülü, Hewish ve Martin Ryle'a verilmiştir. Aslında Jocelyn Bell Burnell Nobel Fizik Ödülünü hocası ile paylaşmıştır (Encyclopedia Britannica, 2019c).

Mae Jemison (1956-)

İlk Afrikalı-Amerikalı kadındır. 1981'de Cornell Tıp Fakültesinden Tıp Doktorasını almış ve 1982'de Los Angeles County/ USC Tıp Merkezinde stajını tamamlamıştır. 1983-85 yılları arasında Sierra Leone ve Liberya'daki Barış Gücü gönüllüleri ve Dışişleri Bakanlığı personeli ile ilgilenen Bölge Barış Gücü Tıbbi Görevlisi olarak görev yapmıştır. 12 Eylül 1992'de Uzay Mekiği Endeavor'un yörüngeye girdiği zaman uzayda seyahat etmiştir. Uzay mekiği Endeavor'un gemisinde, yaşam bilimleri, malzeme bilimleri alanlarında deneyler yapmış ve Bone Cell Research deneyi için ortak araştırmacı olarak çalışmıştır. ABD/ Japonya ortak misyonu olan STS -47 Spacelab J uçuşunda Bilim Görev Uzmanı olmuştur. Dr. Jemison hem mühendislik hem de tıbbi araştırma konularında deneyime sahiptir; bilgisayar programlama, basılı devre kartı malzemesi, nükleer manyetik rezonans spektroskopisi, bilgisayar disk üretimi, üreme biyolojisi ve tropik tıp alanlarında çalışmıştır. NASA'dan istifa edip 1993'te, Afrika'daki kalkınma ve sağlık hizmetlerini daha da geliştirmek için ileri ve uzay teknolojisini kullanmaya adanmış bir şirket olan Jemison Group, Inc.'i kurmuştur (Frazer ve Jemison, 1993:70).

Türkiye'de Bilimde Kadınlar

Meşrutiyet döneminde yükseköğrenim hakkı elde edilen kadınlar 1914 yılında kızlara özgü derslerle eğitimine devam etmiş, aynı yıllarda sanat alanında da ders almışlar ve konservatuara devam etmişler karma eğitime de geçmişlerdir. Cumhuriyet'in ilanıyla birçok

ülkeden önce kadınlara yasal hak verilmiş, erkeklerle eşit iş-eşit ücret hakkını da elde etmişlerdir. Ayrıca kadınlar yeni kurulan üniversitelerin her bölümünde çalışabilmişlerdir. Cumhuriyet'in getirdiği bu haklar ile Türk kadını bilimde ilerleyebilmiştir (Naymansoy, 2010:206). Atatürk'ün Türk kadınlarının eğitimi hakkında etkisinin çok büyük olduğu bilinmektedir. Kanunlar, yönetmelikler ve yurt dışı eğitim olanağı ile bilimin her alanında kız erkek ayrımı yapmadan ilerlemeyi istemiştir (Küçüker ve Kutaygil, 2009:102-103). Bu bölümde Türkiye'de çeşitli bilim alanlarında öne çıkmış, 20 bilim kadınının biyografisi yer almaktadır.

Halide Edip Adıvar (1882-1964)

Kadın erkek eşitliğinin önemli destekçilerinden olup 1909 yılından itibaren eğitim problemleri üzerinde çalışmıştır. 1916 yıllarında Şam, Beyrut'ta okulların düzenlenmesi görevinde yer almış, 1924 yılında eşiyle Türkiye'den ayrılıp yurt dışına gitmiştir. 1939 yılında dönüş yaparak İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Edebiyatı bölümüne Profesör olarak atanmıştır. 1950-1954 yıllarında İzmir milletvekilliği görevini yapmıştır (Uygun Aytemiz, 2001:1-2).

Kurtuluş Savaşı'nda cephede Mustafa Kemal'in yanında görevini sürdürmüş bir sivil olduğu halde rütbe almış ve savaş kahramanı sayılmıştır. Savaşın devam ettiği yıllarda Anadolu Ajansı'nın kurulmasına destek olarak gazetecilik yapmıştır. İşgalin söz konusu olduğu yıllarda, Sultanahmet mitinginde bulunan yaklaşık olarak 200.000 kişiye "Hangi şartlar altında olursa olsun hiçbir kuvvete boyun eğmemeye" yemin ettirmiş, sonrasında ise onbaşı rütbesiyle cephede bulunmuş ve burada gördüklerini eserlerinde belirtmiştir (Naymansoy, 2010:226). 24 roman, 4 hikâye kitabı, 2 tiyatro eseri ile Cumhuriyet döneminde en çok eseri olan yazar olmuştur (Uygun Aytemiz, 2001:1).

Safiye Erol (1902-1964)

2 Ocak 1902 yılında Edirne' de doğmuştur. Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının önemli kadın yazarlarından. Psikoloji ve otobiyografi konusunda romanlar yazmıştır. Türk-Alman derneği aracılığı ile 13 yaşında iken Almanya' ya okumak için gönderilmiş ve burada 15 yıl kalmış bu esnada Almanca ve Fransızca öğrenmiştir. Safiye Erol, dört roman, iki tercüme, iki etüt ve çok sayıda makale yazmıştır (M. Buttanrı, 2009:6).

Kamile Şevki Mutlu (1906-1994)

1906 yılında İstanbul'da doğmuştur. Türkiye'nin ilk kadın tıp profesörü ve patoloji uzmanıdır. Ankara Tıp Fakültesi'nin kurucu öğretim üyesi kadrosundadır. Ankara

Üniversitesi'ne bağlı Histoloji-Embriyoloji Kürsüsünü ve Enstitüsü'nü 1945 yılında kurmuş ve geliştirmiştir. Türk kız öğrencilerin yaptığı ilk bilimsel yayını ve Ulusal Tıp Kongresinde ilk bildiriye sunmuştur. 1933-1935 yıllarında ilk kadın doktor olarak Almanya'ya gönderilir. Burada çalışmaları sonucunda “Şevki Metodu” olarak benimsenen yeni bir teknik ortaya koymuştur. Türkiye’de yayınlanmış ilk ders kitabı olan “Histoloji” kitabını yazmıştır. 1951 yılında Ankara Üniversitesi senatosundaki tek kadın üye olmuştur. Atatürk’ün naaşının Etnografya Müzesinden alınarak Anıtkabir’e taşınmasında görevlendirilmiştir. Bu konuda 1938’de Atatürk’ün naaşının emanet edildiği yetkin kişi bir erkek iken, 1953 yılında bir kadın olmuştur. 1994’te Tübitak Hizmet Ödülü almıştır (Işıksay, 2009:25-31).

Afet İnan (1908-1985)

Türk tarihçi, sosyolog ve akademisyendir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün manevi kızıdır. Cumhuriyetin ilk tarih profesörlerindendir. Türk Dil Kurumu, Türk Tarih Kurumu, ve Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’nin kuruluş dönemlerinde ve amaçlarında rol almıştır (R. Demir, 2009:33-39).

Fatma Perihan Çambel (1909-1987)

Bilim insanı olarak kanserle savaş konusunda önemli katkıları olmuştur. Tıp fakültesinde öğrenci iken patoloji, biyokimya, histoloji ve anatomi kürsülerinde gönüllü öğrenci olarak çalışmıştır. Fakülteden mezun olduktan sonra ise patoloji kürsüsüne asistan olarak başlamıştır. Türk Kanser Araştırma ve Savaş Kurumu’nun kurulmasında öncülük etmiştir. İlk defa bir kanser türü olarak dudak kanserini ortaya atan kişidir. Çalışmalarından ve başarılarından dolayı Belçika Devlet Bakanlığında altın madalya almıştır (Karahalil, 2009:73-78).

Müfide İlhan (1911-1996)

Eşinin işi dolayısıyla Afganistan’da bulunduğu sürede Kabil’de Türk elçiliğinin desteği ile Türk Okulunun açılmasına yardımcı olmuştur. 1950 yerel seçimlerinde Mersin’ den liste başı olarak Meclise giren Türkiye’nin ilk kadın Belediye Başkanı olarak seçilmiş, sadece Türkiye’de değil tüm Dünyada yankı uyandırmıştır. Belediye Başkanlığı görevinden ayrıldıktan sonra birçok sivil toplum kuruluşlarında yer almıştır. “Kadının Sosyal Hayatının Tetkiki Projesi” nde Afet İnan ile birlikte çalışmıştır. 1968-1981 yılları arası Berlin de Türk çocuklarına öğretmenlik yapmıştır (Erdal, 2009:88).

Nuriye Pınar Erdem (1914-2006)

Jeolojinin gelişimine büyük katkısı sağlayan Türkiye'nin ilk kadın jeoloğudur. Devlet sınavında başarılı olanlar arasından Atatürk'ün yurt dışına gönderdiği 700 öğrenci arasındadır. Türkiye'ye döndükten sonra asistan olarak İstanbul Üniversitesi Jeoloji Enstitüsünde görevine başlamıştır. 1940'lı yıllardan itibaren depremle mücadele üzerine çalışmıştır. 1942 yılında Fen Doktoru unvanını almıştır. Anadolu ve Ege bölgelerinde çok fazla fay hattı olduğunu tespit etmiştir. Eğitimi haricinde siyasetle ilgilenmiş ve iki dönem milletvekilliği görevini yerine getirmiştir. Türkiye Jeoloji Kurumu ve Türkiye Jeologlar Birliğinin kurulmasında önemli katkılar sunmuştur (Erdem Gürsan, 2009:91-95).

Saadet Bayramoğlu Ergene (1914-1997)

Devlet sınavında başarılı olarak Münih Üniversitesinde Zooloji-Botanik dalında eğitim almıştır. 1945 yılında "Türkiye Kuşları" adlı Türkiye'nin ilk ornitoloji kitabını yazmıştır. 1938-1969 yılları arasında 32 bilimsel makalesi bulunmaktadır (Küçüker, Kutaygil, 2009:99-116).

Muazzez İlmiye Çığ (1914-)

1924 yılında Bursa'da doğmuştur. Öğretmen okulunu bitirip, öğretmenliğe başlamıştır. Hititoloji bölümünden mezun olduktan hemen sonra İstanbul Arkeoloji Müzesi'nde çalışmaya başlamıştır. Üniversitede kalmayı tercih etmemiş onun yerine müzede çalışmayı seçmiştir. Müzede yer alan 74.000 tableti arkadaşı ile birlikte 30 yılda sınıflamış, 3000 tableti de yayınlamışlardır. İkinci Dünya Savaşı yıllarında değerli eserleri sandıklarla Niğde'ye gönderilmiş, diğer eserlerin de zarar görmemesi için korumaya alınmıştır (Çavuş, 2018:228-235).

Asuman Baytop (1920-2015)

Türkiye'de botanik çalışmaları ile bu alana önderlik etmiştir. İstanbul Üniversitesi Eczacı Okulunda yükseköğrenimini bitirmiştir. 1947-1949 yılları arasında İsviçre'de eğitimini tamamlayıp doktora unvanını almıştır. İstanbul Üniversitesi Farmakobotanik ve Genetik Kürsüsünde asistan görevinde çalışmıştır. 1954 yılında doktora kadrosuna atanmış çalışmalarına devam ederek 1963 yılında profesör olmuştur. Diğer yayın çalışmalarının yanı sıra beş ders kitabı, iki sözlük, iki de araştırma kitabı vardır. Yaptığı çalışmalarla Türkiye florasına katkısından dolayı 9 bitki çeşidine adı verilmiştir (Günergun ve Kadioğlu, 2009:151-161).

Ayşe Muhibbe Darga (1921-2018)

Hititolog, Dilbilimci ve Arkeologtur. Çivi yazısı ve hiyeroglif konusunda dünyanın en önemli uzmanları içerisinde. Ayrıca Türkiye'nin ilk kadın arkeologları arasındadır. “Arkeolojinin delikanlısı” lakabıyla bilinmektedir. 1939 da İstanbul Üniversitesi Arkeoloji bölümünü kazanmıştır. Doktor unvanı 1949 yılında, Doçent unvanını 1965 yılında ve Profesör unvanını ise 1973 yılında almıştır (H. Buttanrı, 2009: 163-165).

Dilhan Eryurt (1926-2012)

Çalışmaları ile Güneş ve yıldızların evrimi hakkında bilime katkıda bulunmuştur. 1942’de Milli Eğitim Bakanlığı bursu kazanmış ve bu sayede İstanbul Üniversitesi, Yüksek Matematik ve Astronomi Bölümüne başlamıştır. Ankara Üniversitesi Astronomi bölümünde hiçbir ücret almadan iki yıl boyunca “fahri asistan” olarak çalışmıştır. Asistan olarak 1949 yılında Astronomi Enstitüsünde çalışmaya başlamıştır. Uluslararası Atom Enerji Ajansından aldığı iki yıllık burs ile 1959’da Kanada’ ya gitmiş ve ilk bilgisayar programını hazırlamıştır. Burs süresinin uzatılmamasından dolayı ve o tarihte Türkiye’ de bilgisayar olmadığından çalışmalarını NASA’ da sürdürmüştür. 1961-1973 yıllarında NASA’da görev almış ve NASA’da çalışan ilk Türk bilim kadını unvanına sahip olmuştur. 1973’te ODTÜ Fizik Bölümüne dönmüş ve Astrofizik Anabilim Dalını kurmuştur (Kalaycıoğulları, 2009:197-212). Ay’ a ilk iniş için yürüttüğü çalışmalar sayesinde NASA tarafından Apollo Barış Ödülü almıştır. Başarılı bir öğrenci olduğu için lise yıllarında ödül olarak aldığı Nutuk’u büyük bilim insanlarına verilen ödüllere daha üstte tuttuğunu dile getirmiştir (İnan, 2009:206-211).

Ayhan Okçuoğlu Çavdar (1930-2019)

Türkiye’nin ilk Hematoloğu ve Pediatrik Onkoloğudur. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinden mezun olup, 1958 yılında ABD’ ye gitmiş ve burada akademik hayatına devam etmiştir. Amerikan Pediatri Akademisinin sınavını 1961 yılında kazanarak “Board Sertifikası” hak etmiş ve bu sertifikayı kazanan ilk Türk doktordur. Çocuk onkolojisinin Türkiye’de ilk kurucusu olmuş ve ekip çalışmasına çok önem verdiğini belirtmiştir. 1976’da TÜBİTAK Bilim Ödülü almıştır. Bilim geleneğinin kök salması ve TÜBA kuruluşunda görev almıştır (Naymansoy, 2009b:77-82).

Türkan Saylan (1935-2009)

İstanbul doğumlu, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesini bitiren Saylan, Deri ve Zührevi Hastalıklar Uzmanı olmuştur. İngiliz Kültür Heyeti bursu ile Londra’ da eğitim almıştır. Fransa ve İngiltere’ de çalışmalar yapmış, Lepra Hastanesi’nde yirmi bir yıl

başhekim olarak çalışmıştır. Çalışmaları sonucunda Türkiye’ de cüzzam hastalığını tedavi ederek bitirmiştir. WHO Lepra danışmanlığı yapmış, Uluslararası Lepra Derneği üyesi olmuştur. Cüzzamla Savaş Derneği kurucu üyesidir. 1986 yılında Hindistan’da “Uluslararası Gandhi Ödülü” nü almıştır. Biri ders kitabı olmak üzere beş kitabı bulunmaktadır. Tecrübelerinden yola çıkarak, kadın hekimler hakkında yaptığı bir konuşmasında kadınların tıp alanında yaşadıkları zorluklardan ve cinsiyet ayrımcılığının getirdiği önyargılardan bahsetmiştir (Naymansoy, 2009a:85-88).

Çiğdem Kağıtçıbaşı (1940-2017)

Bursa’nın ilk kadın hatibi olan annesinden çok etkilenen Kağıtçıbaşı, rol model olarak annesini almıştır. Ayrıca Kağıtçıbaşı’nın annesi Bursa’da otomobil kullanan ilk kadın olarak bilinmektedir. Annesinin önemseydiği “toplum için yararlı bir şeyler yapmak” ideali ile büyümüştür. Amerikan Kız Kolejinden mezun olduktan sonra, ABD’ de California Üniversitesi Sosyal Psikoloji bölümünde tam burslu olarak doktorasını tamamlamıştır. Türkiye’de sosyal psikoloji alanında önemli isimler arasında ve sadece Türkiye’ de değil uluslararası psikoloji dünyasında da önemli isimler arasında bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim araştırmalarına da önem vermiş, AÇEV de anne ve çocuk merkezli eğitim projeleri uygulamıştır (Sönmez Seber, 2009:243-257).

Hülya Şenkon (1941-2008)

İstanbul Üniversitesi Matematik- Fizik Bölümünden mezun olup, sayılar teorisi ile fonksiyonlar teorisinin birleşimi anlamına gelen transandantlık problemleri ile ilgilenmiştir. Türkiye’de sayılar teorisi alanında doktoradan mezun olan ilk matematikçidir. 1988 yılında Profesör unvanını almıştır.1980 yılından itibaren Türk Matematik Derneğinde (TMD) Genel Sekreterlik görevinde bulunmuştur. Ulusal Matematik Sempozyumlarını, TMD desteği ile her yıl yapılmasında katkı sağlamıştır (Gencer, 2009:259-266).

Armağan Saatçioğlu (1944-1990)

1965 yılında Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Fizik Antropolojisi bölümünden mezun olduktan sonra burada asistan olarak çalışmaya başlamıştır. Oxford Üniversitesi, İnsan Anatomisi Kürsüsünden 1 yıllık burs teklifi alır ve antropometrist olarak araştırmalarına devam etmiştir. 1981 yılında Sağlık Bilimleri alanında “Canlı, İskelet ve Röntgen Filmleri Üzerindeki Tüm Araçları Ölçen Alet” isimli çalışması ile TÜBİTAK Teşvik Ödülü almıştır. Amerika’da Human Biology Council, İngiltere’ de Society for the Study of Human Biology

ve Türkiye’de ise Kansero­lo­ji ve Derne­ği üye­lik­le­ri­ni yu­rü­tmü­ştür (Unat ve Erol, 2009:271-285).

Engin Arık (1948-2007)

İstanbul Üniversitesi Fizik-Matematik bölümünden 1969 yılında mezun olup aynı üniversitenin Kurumsal Fizik Kürsüsünde çalışmalarına asistan olarak devam etmiştir. Pittsburg Üniversitesinde Lisansüstü, Brookhaven Ulusal Laboratuvarında ise doktora çalışmalarına devam etmiştir. 1976-1979 yıllarında doktora sonrası araştırma amacıyla Londra Üniversitesinde bulunmuştur. Doçentliğini 1981 yılında, Profesörlüğünü ise 1988 yılında almıştır. Dünyanın en büyük bilim araştırmalarından olan ve CERN’de yürütülen CAST ve ATLAS Deneylerinin Türk grup lideri olmuştur (Topdemir, 2009:306).

Feryal Özel (1975-)

Feryal Özel, Arizona Üniversitesi Astronomi Anabilim Dalı'nda Astronomi ve Astrofizik Profesörüdür. Nötron yıldızlarının ve kara deliklerin fiziğine ve aynı zamanda evrendeki kara deliklerin ve galaksilerin ortak gelişimine öncü katkılarda bulunmuştur. Ultra yoğun madde denklemini sınırlayan nötron yıldız yarıçapının ilk doğru ölçümlerini yapmıştır. Toplama akışları konusundaki çalışmalarına dayanarak, yakındaki süper kütleli kara deliklerin farklı dalga boylarında görüntülerinin ilk boyut tahminlerini yapmıştır. Columbia Üniversitesi’nde yüksek lisansından yüksek onur derecesi ile mezun olmuş ve CERN’de çalışmıştır. Doktorasını Harvard Üniversitesi astrofizik alanında 2002 yılında nötron yıldızlarının yoğun çekimsel ve manyetik alanlarının etkileri üzerine yapmıştır. Arizona Üniversitesi’nde Doktora sonrası Princeton’da İleri Araştırma Enstitüsü’nde NASA Hubble Araştırmacısı olarak çalışmış olan Dr. Özel, Amerikan Fiziksel Toplum Üyesi ve Türkiye Bilim Akademisi üyesidir. Halen Arizona Üniversitesi’nde araştırmalarını sürdürmektedir. (The University of Arizona, 2019). Feryal Özel, 10 Nisan 2019 tarihinde dünyada ilk kez kara deliğin görüntülenmesini sağlayan 200 bilim insanı içinde yer alan tek Türk bilim insanı olmuştur.

Canan Dağdeviren (1985-)

Hacettepe Üniversitesi Fizik Mühendisliği bölümünü 2007 yılında bitirmiştir. 2009 yılında da Sabancı Üniversitesi Malzeme Bilimi ve Mühendisliği yüksek lisansını tamamlamıştır. Doktorasını Urbana-Champaign'deki Illinois Üniversitesi'nden Malzeme Bilimi ve Mühendisliğinde, desen tekniklerini araştırmaya ve piezoelektrik biyomedikal sistemler üzerine çalışmış ve pilsiz çalışan giyilebilir kalp çipi, cilt kanserini teşhis edip bulan

cihaz geliştirmiş aynı zamanda 2014 yılında doktorasını almıştır. İnsan vücudunda deri üzerinde bükülebilecek, katlanabilecek, gerilebilecek, esnetilebilecek, sarılacak ve yerleştirilebilecek çok çeşitli piezoelektrik sistemler yapmıştır. Harvard Üniversitesi Genç Akademi Üyesi olan ilk Türk bilim insanıdır. MIT Teknoloji Dergisi, "35 Yaş Altı 35 En Yenilikçi" (mucit kategorisi) ve Forbes, "Bilim Alanındaki İlk 30 Yaş Altı " kategorilerinde listede yer almıştır (Biography, 2019).

SONUÇ

Geleneksel öğrenme yöntemi ve Hayat Boyu Öğrenme arasında olumlu anlamda birçok fark olduğu görülmektedir. HBÖ'nin okulla sınırlı kalmadığı öğrenmenin okuldan sonra da devam edebileceği anlaşılmaktadır Hayat Boyu Öğrenmede yer alan anahtar yeterlikler de göz önünde bulundurulduğunda bilim kadınlarının hayatları, eğitime, bilime ulaşmaları, geliştirmeleri, alana katkı sağlamaları Hayat Boyu Öğrenme temellerinde ilerlemiş olmalarında kaynaklandığı söylenebilir. Öncelikli olarak fen ve bilim dersleri ve diğers derslerde, geleneksel yöntem ile Hayat Boyu Öğrenme kültürünün bütünleştirilerek ele alınması öğrencilerin daha iyi yetişmesine olanak sağlayacağı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bilimi anlama ve algılamalarının ilk adımı olarak, eğitim alabilecekleri en yakın ders fen ve teknoloji derslerinin olduğu görülmektedir. Fen ve teknoloji dersleri öğrenciler ve hatta öğretmenler açısından bilimi algılama, bilimi tecrübe etme konusunda ilk adım olduğu söylenebilir (Küçük, 2006:2; Ozan ve Benzer, 2018:23). Okullarda karşılaşılan en temel sorunun birçok okulda fiziksel donanımın yetersiz olmasıdır (Ozan ve Benzer, 2018:29).

Bilim insanı algısını öğrenciler üzerinde geliştirmeyi amaçlarken dikkat edilmesi gereken önemli konulardan birisi de cinsiyettir. Bilim insanı denilince öğrencilerin akıllarına ilk olarak erkek cinsiyetli bilim insanı gelmekte, bilimin sadece erkeklerin yapabileceği bir alan gibi algılandığı anlaşılmaktadır (Kibar Kavak, 2008: 118; Keser, 2012: 102; Özsoy ve Ahi, 2014: 226; Gülhan ve Şahin, 2018: 331). Kız öğrencilerde sınıf seviyesi yükseldikçe bilim kadını algısının düştüğü de görülmektedir. Üstün zekâlı kız öğrencilerin fen ve matematikte iyi olmalarına karşın kadın bilim yapamaz algısından dolayı bilime yönelmediği söylenebilir (Gülhan ve Şahin, 2018: 332; Özkan, 2016: 54). Öğrencilerin bilim insanı algılarında laboratuvar dağınık saçlı, deney yapan kişiler olduğu anlaşılmaktadır (Camcı Erdoğan, 2013:138; Özsoy ve Ahi, 2014:224). Güler ve Akman'ın (2006: 58) çalışmasına

göre bilim insanı algısı okul öncesi dönemde başlamakta, Zengin'in (2018: 49) çalışmasına göre de üniversite yıllarında başlamaktadır.

Bilim kadınları çalışma hayatlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan sebeplerden dolayı zorlanmakta, çoklu görev ve sorumlulukları sebebiyle akademi alanında kadının önünde engel oluşturduğu bilinmektedir (Başarır ve Sarı, 2015: 49; Yıldız, 2018: 32; Mutlu ve Korkut Owen, 2017: 90). Kadınların karşılaştığı toplumsal cinsiyet eşitsizliği nedenleri arasında eğitimsizlik, toplum tarafından kalıplaşmış yargılar olduğu söylenebilir (Kalçık ve Şahan, 2018: 38). Var olan sorunlar nedeniyle kariyeri seçen kadınların evlilik erteleme ya da evlenmemeyi tercih ettikleri, kariyerlerini erteleyen kadınların da idari görevlerden kaçınma, daha geç statü sahibi olma ya da olmamayı tercih ettikleri görülmektedir (S. Demir, 2018: 203; Yıldız, 2018: 32). Kadınların, bilim alanına yönelmesinde çevresel şartların destek olduğu, sınav sisteminin de engel olduğu, ailenin ise hem destek hem de engel olabildiği görülmüştür (Mutlu ve Korkut Owen, 2017:96). Çevresel şartlar kadar kişilerin tutumu da önemlidir (Unat, 2017:25), kadınların bilim alanına yönelmesinde birçok faktörün rol oynadığı, bu faktörlerin çoğunun erkekleri olumlu, kadınları ise olumsuz etkilediği, kadın ve erkeğin tüm bilim alanlarına eşit şekilde yönlendirilmesinin dünyanın geleceği için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

1. İlk ve ortaokul öğretmenleri bilimde kadın, kız çocuklarının bilime yönlendirilmesi konusunda bilgilendirilmesi uygun olur.
2. Ders kitaplarındaki cinsiyetçi açıklamaların gözden geçirilerek düzeltilmesi gerektiği söylenebilir.
3. Okullarda bilim alanında öne çıkmış kadınları tanıtan etkinliklerin düzenlenmesi ile kız çocuklar bilime özendirilebilir.
4. Kız çocukların bilime yönlendirilebilmesi için bilim alanında öne çıkan kadınların yer aldığı spot, reklam ve programların medyada yer alması gerekir.
5. Kadın akademisyenlerin yönetim kademelerinde yer almasına fırsat verilmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aloe, L. (2011). Rita Levi-Montalcini and The Discovery of NGF, The First Nerve Cell Growth Factor. *Archives Italiennes de Biologie*, 149, 175-181.
- Başarır, F., ve Sarı, M. (2015). Kadın Akademisyenlerin “Kadın Akademisyen Olma” ya

- İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 41-51.
- Becker-Textor , I. (2000). Maria Montessori. In W. Fthenakis, ve M. Textor, *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (29-39). Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung .
- Bilasa, P., ve Taşpınar, M. (2017). Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Anahtar Yeterliliklerin Belirlenmesi: Türkiye İçin Durum Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144.
- Biography. (2019). Retrieved 5 26, 2019, from <http://canandagdeviren.com/Biography.aspx>
- Buttanrı, H. (2009). Prof. Dr. Ayşe Muhibbe Darga, Arkeoloji' nin Delikanlısı. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 163-196).Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Buttanrı, M. (2009). Safiye Erol. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 1-24). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Camcı Erdoğan, S. (2013). Üstün Zekalı Kızların Bilime Yönelik Tutumları ve Bilim İnsanı İmajları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 125-142.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (3. ed.). (Y. Dede, Trans.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çavuş, M. (2018). Muazzez İlmiye Çığ ve Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık. In H. Çalışkan, ve T. Öntaş, *Değerlerimizle Değerliyiz: Biyografilerle Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı* (s. 228-247). Ankara: Pegem Akademi.
- Çobanoğlu, N., ve Bezen Aydoğdu, İ. (2010). Çevrebilim ve Çevre Etiği Açısından Öncü Bilim Kadını, Rachel Carson. In F. Çoban Döşkaya, S. Kurt , S. Alp, ve S. Çapar, 21. yüzyıl Eşiğinde KADINLAR Değişim ve Güçlenme (s. 26-30). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Demir, R. (2009). Prof. Dr. Afet İnan ve "Büyük Girişim". In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 33-72). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Demir, S. (2018). Akademide Kadın: Farklı Disiplinlerden Kadınların Akademideki Yeri ve Aile Yaşamlarıyla Etkileşimi. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 6(1), 187-210.
- Dönmez, A. (2001). Bilgisayarıcı Matematikçiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4, 29-38.
- Delors, J. (1996) The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Encyclopedia Britannica. (2019a). Retrieved 05 26, 2019, from

- <https://www.britannica.com/biography/Caroline-Lucretia-Herschel>
Encyclopedia Britannica. (2019b). Retrieved 05 26, 2019, from
<https://www.britannica.com/biography/Barbara-McClintock>
Encyclopedia Britannica. (2019c). Retrieved 5 26, 2019, from
<https://www.britannica.com/biography/Jocelyn-Bell-Burnell>
- Erdal, R. (2009). Müfide İlhan. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 81-90). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Erdem Gürsan, A. (2009). Prof. Dr. Nuriye Pınar Erdem. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 91-98). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Ergöl , Ş., Koç, G., Eroğlu , K., ve Taşkın, L. (2012). Türkiye’de Kadın Araştırma Görevlilerinin Ev ve İş Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlükler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 43-49.
- Frazer, J., ve Jemison, M. (1993). Advancing African Health Care through Space Technology: An Interview with Dr. Mae C. Jemison. *Indiana University Press*, 40(3), 70-73.
- Gencer, Ç. (2009). Prof. Dr. Hülya Şenkon, Transandant Sayılar Konusunda Türkiye' deki İlk Doktoralı Matematikçi. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 259-270). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Göğebakan Yıldız, D. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme. In S. Z. Genç (Ed.), *Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması* (s. 197-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, T., ve Akman, B. (2006). 6 Yaş Çocuklarının Bilim ve Bilim İnsanı Hakkındaki Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 55-56.
- Gülhan, F., ve Şahin, F. (2018). Ortaokul 5. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Mühendisler ve Bilim İnsanlarına Yönelik Algılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 309-338.
- Günergun, F., ve Kadioğlu, S. (2009). Prof. Dr. Asuman Baytop'un Kısa Biyografisi, Bilimsel Çalışmaları ve Yayınları. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 151-162). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve Sınırsız Öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.
- İnan, K. (2009). Prof. Dr. Dilhan Eryurt, Yıldızların Evriminde Bir Türk Kadını. *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 197-214). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Işıksoy, S. (2009). Prof. Dr. Kamile Şevki Mutlu. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve*

- Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 25-32). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Kalaycıoğulları, İ. (2009). Yıldızların Evriminde Bir Türk Kadını. In G. Naymansoy, *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 197-214). Eskişehir: Eskişehir Osman Gazi Yayınları.
- Kalçık, C., ve Şahan , G. (2018). Kadına Yönelik Şiddete İlişkin Yüksek Lisans Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 15(1), 21-42.
- Karaca, D. (2011). *Yaparak Yazarak Bilim Öğrenmenin (YYBÖ) Genel Fizik Laboratuvarı I Dersinde Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniveristesi, Burdur.
- Karahalil, B. (2009). Prof. Dr. Fatma Perihan Çambel. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 73-80). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Keser, F. F. (2012). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilim Ve Bilim İnsanına Yönelik Görüşlerinin ve Bu Görüşleri Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kibar Kavak, G. (2008). *Öğrencilerin Bilime ve Bilim İnsanına Yönelik Tutumlarını ve İmajlarını Etkileyen Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kohlstedt, S. G. (1978). Maria Mitchell: The Advancement of Women in Science. *The New England Quarterly*, 51(1), 39-63.
- Küçük , M. (2006). *Bilimin Doğasını İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Öğretmeye Yönelik Bir Çalışma*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Küçüker, O., ve Kutaygil, N. (2009). Prof. Dr. Saadet Bayramoğlu Ergene, Türkiye Kuşlarının Ece'si. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 99-152). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- MEB. (2019). hayatboyu.meb.gov.tr. (n.d.). Retrieved from Hayat Boyu Öğrenme: <http://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme/10.09>. 2019 tarihinde indirilmiştir.
- Mutlu, T., ve Korkut Owen, F. (2017). Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı Açısından Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Alanlarındaki Kadınlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 87-103.
- Naymansoy, G. (2009a). *Türkiye'de Bilim Kadınları ve Bilimin Gelişimine Katkıları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Naymansoy, G. (2009b). Prof.Dr. Ayhan Okçuoğlu Çavdar, Rol Model Bir Bilim Kadını. In

- G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 215-241). Eskişehir: Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Naymansoy, G. (2010). Türk Bilim Kadınları ve Bilime Katkıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 203-232.
- Ozan, Ü., ve Benzer, S. (2018). Bilim Uygulamaları Dersi Öğrencilerinin Fen Okuryazarlığı – Fene Yönelik Tutumları ve Öğretmenlerin Ders Hakkındaki Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(34), 22-37.
- Özkan, B. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajları ve Bilim İnsanı İmajlarını Etkileyen Bazı Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Özsoy, S., ve Ahi, B. (2014). Çocukların Gözüyle “Bilim İnsanı”. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 204-230.
- Öztürk Türkmen, H. (2011). Tarihsel Olarak Kadın Şifacılık Ve Tıbbın Değerleri. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 1(2), 21-27.
- Palet Okulları. (2019). 5 10, 2019 tarihinde <https://paletmontessori.com/tr/maria-montessori-kimdir-1025> adresinden alındı
- Samancı, O., Ocakcı, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Sönmez Seber, G. (2009). Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 243-258). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5 ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, B. (2016), Çokuz Ama Yokuz: Türkiye’deki Akademisyen Kadınlar Üzerine Bir Analiz”, *ViraVerita E-Dergi*, 2, 1-22
- Şahan, G., ve Yasa, H. D. (2017). Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans Eğitiminin Öğrencilere Katkısının Değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1851-1867.
- Şahan, G., Altaç, İ., Yasa, D. H., Ay, F., ve Şen, Ş. (2014). Eğitimci Gözüyle Bartın Kadınlar Pazarında Çalışan Kadınların Hayata İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 416-434.
- Şahan, G., (1996) Kız Çocuklarının Eğitimi, *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 3-25-26
- Şahan, G. (2018) Education of Women in Turkey, Edt. T. Çetin, Şahin, Mulalıç, A, Obralıç, N New Horizons in Educational Sciences, Lap Lambert Academic Publishing-365-381

- T.B.M.M. (2019, 6 28). Retrieved from
https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tc_anayasasi.maddeler?p3=42
- Terzioğlu Barış, E. (2013). Türkiye'nin AB Üyeliği Sürecinde Hayat Boyu Öğrenmede Yetişkin Eğitimcisi Yeterlikleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi/ Journal of Educational Sciences*(38), 149-165.
- Tezcan, F., ve Deveci, T. (2018). Andragoji ve Yaşamboyu Öğrenme Bağlamında Yetişkinlerin Öğrenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(2), 123-137.
- The University of Arizona. (2019). Retrieved 05 26, 2019, from
<http://xtreme.as.arizona.edu/~fozel/index.php/bio/>
- Topdemir, H. G. (2009). Prof. Dr. Engin Arık, Parçacık Fiziğinde Evrensel Bir Kişilik. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 291-307). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- TUİK. (2019, 01 12). Retrieved from <http://tuik.gov.tr>:
http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068
- Unat, Y. (2017). Bilim Tarihinden Örneklerle Genç Bilim İnsanlarına Öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(1), 13-26.
- Unat, Y., ve Erol, A. S. (2009). Doç. Dr. Armağan Saatçioğlu, Unutulmuş Bir Antropolog. In G. Naymansoy (Ed.), *Türkiye'de Bilim ve Kadın Kongresi Bildirileri* (s. 271-290). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Uygun Aytemiz, B. (2001). *Halide Edib-Adıvar ve Feminist Yazın*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Uzun, S. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerinin ve Fen Bilimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi, Rize.
- Ünverdi, N., ve Ünverdi, N. (2009). Bilimde ve Teknolojide Kadının Yeri ve Performansı. In F. Çoban Döşkaya, S. Kurt, S. Alp, ve S. Çapar, *21. Yüzyılın Eşiğinde Kadınlar Değişim ve Güçlenme* (41-45). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Yıldıran, N. (2014). Tüylar Ürpertici Siyasi Suikastten Romantik Mit Yaratmak: Hypatia ve Resimsel Sunumları. In B. Talay Keşoğlu, ve L. Şimşek-Rathke, *Kadın Hayatlarını Yazmak: Oto/Biyografi, Yaşam Anlatıları, Mitler ve Tarih Yazımı Uluslararası Sempozyum Bildiri Kitabı* (s. 194-200). İstanbul: Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi Vakfı Yayınları.
- Yıldız, S. (2018). Türkiye'de Kadın Akademisyen Olmak. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*,

8(1), 29-40.

Zengin, Ö. (2018). *Bilim İnsanlarının Çocukluk Yaşantıları ve Bilimsel Kariyer Süreçleri*.
Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

ORTAÖĞRETİM OKULLARI ARASINDAKİ BAŞARI EŞİTSİZLİĞİ

Ali Rıza ERDEM²⁹

ÖZET

Okula devam eden bireyden aile ve toplum tarafından okulda başarılı olması beklenmektedir. Okul başarısı, öğrencinin kendi beklentilerine, okulun ve derslerin özel hedeflerine ulaşma düzeyidir. Okul başarısı kişisel ve çevresel faktörlere bağlı olarak farklılıklar gösterebilmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin okul başarısı, okulun başarısını oluşturmaktadır. Ortaöğretim okullarından akademik liseler ile mesleki ve teknik liseler arasında okul başarısı bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Bu başarı farklılığı akademik liseler ile mesleki teknik liseleri tercih eden öğrenciler arasında bireysel açıdan büyük farklılıklar olmasından kaynaklanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ortaöğretim okulları, okul başarısı, öğrencinin okul başarısı, akademik ve sosyal başarı, eşitsizlik

SUCCESS INEQUALITY BETWEEN SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT

The individual attending the school is expected to be successful at school by the family and the community. School achievement is the level of achievement of the student's own expectations and the specific goals of the school and courses. School success may vary depending on individual and environmental factors. The school success of secondary school students is the success of the school. There are differences between academic and vocational and technical high schools in terms of school success. This difference in achievement is due to the large individual differences between academic and vocational technical high school students.

Keywords. Secondary schools, school achievement, school achievement of student, academic and social achievement, inequality

GİRİŞ

“İmkânsız sadece bir sözcüktür, gerçeklik değil.”

Muhammed Ali

Başarı insanları güdüleyen, potansiyelini harekete geçirmesini sağlayan önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarı hikâyeleri ve örnekleri insanları güdülemekte ve potansiyelini harekete geçirmekte, aksi durum ise insanların güdülenmesini olumsuz

²⁹ Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, E-mail: arerdem@adu.edu.tr

etkilemekte ve potansiyelini kullanmasını engellemektedir. İnsanlar başarı hikâyelerini dinlemekten hoşlanmakta, tekrar tekrar dinlemek istemektedir. Başarı örnekleri de insanları potansiyelini kullanarak ideallerini gerçekleştirebilme yönünde cesaret vermektedir.

İnsan hayatında önemli bir yer tutan “başarı” kapsamlı ve görelî bir kavramdır. Wolman’a (1973) göre başarı istenilen sonuca ulaşabilme yönünde bir ilerlemedir (akt. Kumandaş, 2013). Holt’a (1998) göre başarı, kafamızdaki başarabileceğimiz düşüncesi dâhil bir engelin üstesinden gelmek ve “yapamaz” düşüncesini “yapabilirim ve yaptım” düşüncesine evirebilmektir (akt. Akın, 2013; Kumandaş, 2013). Dam’a (2008: 81) göre başarı, insanın kendisiyle barışık, çevresiyle uyumlu bir şekilde belirlediği hedeflere ulaşabilmesi, hayatta istediği sonuçları elde edebilmesidir. Bhala’ya (2012) göre başarı, insanın hayatta istediği sonuçları elde edebilmesi, bir görevin tamamlanması yâda bir amaca ulaşılmasıdır (akt. Tatlılıoğlu ve Korkmaz, 2015) Başarının ne olduğu, daha çok neyin başarı olarak algılandığıyla ilgilidir. Bir toplumda, zamanda veya şartlarda başarı olarak algılanan herhangi bir durum başka toplumda, zamanda ve şartlarda başarısızlık olarak algılanabilmektedir.

Birey başarıyı aramakta ve başarıyı elde etmek için çaba sarf etmektedir. Bireyin gösterdiği başarı(lar) potansiyelini harekete geçirmede itici güç olmaktadır. Başarı bireyin zihinsel kapasitesini kullanmada ve geliştirmede istekli hale getirmektedir. Bandura (1982)’ya göre, başarılı birey, özgüvenlidir ve yeteneklerinin farkındadır. Daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya kendini güdülemektedir (akt. Kumandaş, 2013; Kasap, 2015). Bireyin hayatında “okul başarısı” ve “hayat başarısı” önemli yer tutmakta ve iz bırakmaktadır.

YÖNTEM

Çalışma alanyazından elde edilen verilerin analizi ve yeniden düzenlenmesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada alanyazından elde edilen veriler, araştırmacı tarafından belirlenen “okul başarısı” ve “ortaöğretim okullarında başarı” alt başlıkları kullanılarak düzenlenmiştir. Veriler, alanyazından ve internet kaynaklarından elde edilmiştir. Öncelikle elde edilen veriler çalışmanın alt başlıklarına göre ayrılmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra ayrılan ve analiz edilen veriler, çalışmanın alt başlıklarına göre yeniden düzenlenmiştir.

OKUL BAŞARISI

Bireyin hayatında okulda geçen zaman önemli bir zaman dilimini kapsamaktadır. Okul, eğitim hizmetini toplumdaki bireylere sunması, özellikle yeni neslin eğitilerek hem potansiyelini kullanabilmesi hem de toplumsal devamlılığın sağlanması açılarından büyük önem taşımaktadır. Okula devam eden bireyden aile ve toplum tarafından okulda başarılı olması beklenmektedir. Okul başarısı, öğrencinin kendi beklentilerine, okulun ve derslerin

özel hedeflerine ulaşma düzeyidir. Rothstein (2000) okul başarısını “*ana akademik çıktılar (%40)*”, “*akademik olmayan çıktılar (yurttaşlık, sağlık, takım çalışması ve sosyal ahlak) (%25)*”, “*çıktılar için süreç göstergeleri (okulu tamamlama, öğretmen nitelikleri ve ebeveynin katılımı) (%15)*” ve “*öğrencilerin okulda güvende olması, yetişkinlerden gördüğü ilgi ve okulun fiziki imkânları (%20)*” olmak üzere dört ayrı kategoride ele almıştır (akt Kökçam, 2017). Okul başarısının özünde “*akademik başarı*” yatmaktadır. Öğrenciden akademik başarı anlamında derslerde belirli bir ortalamanın üstünde notlar alması beklenmektedir. Okul başarısı kişisel (zekâ düzeyi, kişilik özellikleri, ilgileri, beklentileri, ön bilgileri, duygusal durumu vb.) ve çevresel faktörlere (aile, öğretmen, yönetici, okul kültürü, sınıf ortamı vb.) bağlı olarak farklılıklar gösterebilmektedir. Okul başarısının göstergesi olarak kabul edilen akademik başarının yüksek olması okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerinin etkililiğiyle doğrudan ilişkilidir (Razon, 1987; Köse, 1990; Dam, 2008; Akın, 2013; Tatlılıoğlu, 2013; Çalışkan ve Ayık, 2015; Elmas ve diğerleri, 2015; Kasap, 2015; Çakır, 2016; Sezgin ve diğerleri, 2016).

Bireysel faktörler

Okul başarısında etkili olan bireysel faktörler zekâ düzeyi, kişilik özellikleri, ilgileri, beklentileri, ön bilgileri, duygusal durumu ve benzerlerini içermektedir. Bireysel faktörlerin her biri bireyin diğer bireylerden farklılığını oluşturmaktadır. Bireysel faktörlerin çevresel faktörler tarafından işlenmesi bireyin potansiyelini kullanabilmesi ve okul başarısı açısından büyük önem taşımaktadır.

Zekâ

Zekâ, bireyin doğuştan sahip olduğu ve kalıtımla kuşaktan kuşağa aktardığı, çevre ve öğrenmeyle biçimlendirdiği, bireyden bireye farklılık gösteren bireysel bir özelliktir. Bireysel özelliklerin normal dağılım eğrisi uygun bulunduğundan hareketle zekânın da bireylerde normal dağılım gösterdiği kabul edilir. Zekâ çeşitli şekillerde tanımlanmasına karşın öncelikle vurgulanan “*öğrenme gücü ve hızı*”dır. Zekâ okul başarısının önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Samarçay, 1983; Oral, 2001; Sonmaz, 2002; Şahin, 2014).

İlgi

Bireysel bir özellik olarak ilgi, bireyin güdülenmesini sağlayan önemli bir etken olarak kabul edilmektedir. Bireyin bir konuya ve etkinliğe olan güdülenmişliğinin altında yatan önemli faktör, hissedilen ilgidir. İlk ilgi envanterini 1943 yılında geliştiren Strong’a göre ilgi “*bir*

kimsenin bir kişiye, nesneye veya etkinliğe karşı gösterdiği hoşlanma, hoşlanmama veya kayıtsız kalma şeklindeki tepkileri”dır (akt. Deniz, 2008). Strong’a göre ilginin niteliksel olarak dikkat, hissin sürekliliği, yönelme (hoşlanılan şey(ler)e yaklaşma, hoşlanılmayan şey(ler)den ise uzaklaşma) ve etkinlik (ilgilenilen şey(ler)le ilgili etkinlik yapma) olmak üzere dört; niceliksel olarak yoğunluk (bir başka etkinliğe tercih edilen etkinliğin düzeyi) ve süre (açıkça meydana gelen davranışların zaman aralığı) olmak üzere iki boyutu vardır. Okul başarısında, bireyin okula ve öğreneceklerine karşı ilgisinin olması ve sürekliliği önemlidir (Deniz, 2008; Doğru ve Eren, 2016).

Hazırbulunuşluk

Bireyin öğrenmesinin kolay ve etkili gerçekleşebilmesi için hazırbulunuşluk gerekmektedir. Cronbach’e (1954) göre öğrenme sürecinin ilk basamağı hazırbulunuşluktur (akt. Ünal, 2005). Hazırbulunuşluk öğrenilecek olanla ilgili ön bilgi, ön yaşantı ve ön koşulları içermektedir. Hazırbulunuşluğu yüksek bireyin öğrenmesi kolay ve etkili gerçekleşeceğinden okul başarısı da bundan olumlu etkilenecektir.

Güdülenme

Güdülenme parmak izi kadar bireyseldir, çünkü bir bireyi güdüleyen başka bir bireyi güdülemeyebilir. Erdem’e (1998: 52) göre güdülenme, “*kişisel bir değerdir. Kişinin beklentisi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir.*” Güdülenme, fizyolojik ve güvenlik gereksinmelerinin karşılanması başta olmak üzere başarı, beğenilme, kabul görme gibi gereksinmelerin karşılanması açısından büyük önem taşımaktadır. Güdülenmiş bireyin öğrenmesi daha kolay ve kalıcı olduğundan okul başarısı daha yüksek düzeyde gerçekleşmektedir (Olçay ve Döş, 2009; Tatlılıoğlu, 2013; Kasap, 2015; Tatlıoğlu ve Korkmaz, 2015).

Çevresel faktörler

Okul başarısında etkili olan çevresel faktörler aile, öğretmen, yönetici, okul kültürü, sınıf ortamı ve benzerlerini içermektedir. Çevresel faktörlerin her biri bireyin potansiyelini sonuna kadar kullanabilmesini sağlayarak kendini gerçekleştirebilmesinde büyük önem taşımaktadır. Çevresel faktörlerden aile ve okul bireyin potansiyelini kullanabilmesi ve okul başarısı açısından başta gelmektedir.

Aile

Toplumun en küçük sosyal birimi olan aile, bireyin kişilik oluşumu başta olmak üzere okul başarısı üzerinde de çok büyük rolü bulunmaktadır. Jencks ve diğerlerine (1972) göre öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörü olarak aile başarının yarısından çoğunu açıklamaktadır (akt. Malkoç, 1991; Çelenk, 2003). Kasatura'ya (1991) göre başarısız öğrencilerin büyük çoğunluğu, başarısızlık nedenleri olarak ilk sırada aileyi göstermiştir (akt. Dam, 2008). Ailede bireyin okul başarısına karşı gösterilen ilgi, iletişim biçimi, sağladığı olanaklar okul başarısını doğrudan etkilemektedir. (Dam, 2008; Olcay ve Döş, 2009; Tatlılıoğlu, 2013; Kasap, 2015; Tatlılıoğlu ve Korkmaz, 2015; Babaoğlu, 2017)

Öğretmen

Eğitim sisteminin en stratejik ögesi olan öğretmen, bireyin farklılıklarını gözönüne alarak ve potansiyelini sonuna kadar kullanabilmesini sağlayarak başarıyı elde etmesini sağlamaktadır. Öğretmenin bireye karşı takındığı tutum ve davranış, bireyin öğrenme biçimine uygun öğrenme etkinlikleri ve yöntemlerini uygulaması, bireyi başarıya ve öğrenmeye karşı güdülemesi okul başarısının önemli belirleyicisidir. Barber ve Mourshed'e (2007) göre okul başarısında en önemli faktör öğretmendir (akt. Kökçam, 2017). Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler öğrencilerin okul başarısını dolayısıyla akademik başarılarını etkilemektedir. (Olcay ve Döş, 2009; Tatlılıoğlu, 2013; Kasap, 2015; Tatlılıoğlu ve Korkmaz, 2015)

Okul yöneticisi

Eğitim yöneticisi, okulun amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilmesinin sorumluluğunu üstlenmektedir. Eğitim yöneticisinden, eğitim kurumu olan okulda teknik, insanı ve kavramsal yeterliklerinin yansısı “*öğretim liderliği*” yapması beklenmektedir. Eğitim yöneticisinin öğretim liderliğini gerçekleştirirken okul içi ve dışı değişkenleri bütüncül bir bakış açısıyla okulun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda etkili bir biçimde işe koşması gerekmektedir. Okul yöneticisinin yeniliğe açık ve vizyon sahibi olması öğrencinin okul başarısında önemlidir. (Olcay ve Döş, 2009; Tatlılıoğlu, 2013; Kasap, 2015; Babaoğlu, Nalbant ve Çelik, 2017).

Okul kültürü

Bir toplumu diğer toplumlardan farklılaştıran önemli bir değişken olan kültür, okullar için de farklılık yaratan önemli bir değişkendir. Toplumlari diğerinden farklılaştıran “*kültür*” gibi

okulları da birbirinden farklılaştıran “*okul kültürü*” bulunmaktadır. Leithussad’a (1999) göre okul kültürü okuldaki kurallar, inançlar ve yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına kılavuzluk eden değerlerden oluşur (akt. Özdemir, 2006). Her okulun paydaşları ve içinde bulunduğu çevre farklı olduğu için kültürleri de birbirinden farklıdır. Okul kültürü temel görevi olan bireyin öğrenmesini, sosyalleşmesini vurgular ve kolaylaştırırsa, bireyin ve dolayısıyla okulun başarısı da bundan olumlu etkilenecektir.

Sınıf ortamı

Sınıf ortamı öğrenmeye doğrudan etki eden hem fiziksel düzenlemeleri hem de sosyal ve psikolojik düzenlemeleri içermektedir. Bireyin okul başarısında öğrenmesini kolaylaştıran, eğitim-öğretim etkinliklerinde katılımcı yöntemlerin ağır bastığı, eğitsel ve kişisel problemlerin çözümünde demokratik yaklaşımın benimsendiği sınıf ortamının önemli bir etkisi bulunmaktadır. (Olçay ve Döş, 2009; Dam, 2008; Tatlılıoğlu, 2013)

Bireyin okul başarısında bireysel ve çevresel faktörler kadar önceki eğitim kademelerindeki başarısı da önem kazanmaktadır. Gençtürk’e (2001: 100) göre öğrencinin önceki eğitim kademelerinde edindiği çalışma alışkanlığı ve ön bilgiler okul başarısını etkilemektedir. Dam’a (2008: 97) göre öğrencinin önceki eğitim basamaklarındaki okul başarısı yâda başarısızlığı sonraki eğitim basamaklarını etkilemektedir.

Okul başarısı ve hayat başarısı arasındaki bağ hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bir görüşe göre okul başarısı ile hayat başarısı arasında herhangi bir bağ yoktur. Bu görüşe göre okulda başarılı olanların her zaman hayatta başarılı olamamakta, buna karşılık okulda başarısız olanlar hayatta mutlu olabilmektedir. Diğer bir görüşe göre de kişinin okul başarısı hayat başarısının önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir. Glasser’a (1999) göre, öğrenim hayatının herhangi bir aşamasında -ilköğretim, ortaöğretim, üniversite- başarısız olduğunda yasamdaki başarı şansı oldukça azalmaktadır (akt. Tatlılıoğlu, 2013). Kasatura’ya (1991) göre okulda başarılı olan öğrencilerin, hayat başarıları da daha yüksektir (akt. Dam, 2008; Gencer ve Çetin, 2016) Günümüzde okul başarısı kadar hayat başarısı da önem taşımaktadır. (Dam, 2008; Tatlılıoğlu ve Korkmaz, 2015).

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA BAŞARI

Ortaöğretim kademesi, öğrencilerini hem hayata hem de hayata ve üst öğrenime hazırlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Ortaöğretim okullarından akademik, mesleki ve teknik liseler öğrencileri hayata ve üst öğrenim olan yükseköğretime hazırlamaktadır. Akademik, mesleki ve teknik liselerin bireyin potansiyeli ölçüsünde en üst düzeyde okul başarısını gerçekleştirebilmesini sağlama sorumluluğu bulunmaktadır.

Ortaöğretim öğrencisinin okul başarısı

Ortaöğretim öğrencilerinin okul başarısı, okulun başarısını oluşturmaktadır. Öğrencinin okul başarısının özünde “*akademik başarı*” yatmaktadır. Salt akademik başarıya indirgenemeyen öğrencinin okul başarısı, liselerin okul başarısını oluşturduğundan en üst seviyede gerçekleştirilmesi öncelikli hedeftir. Okul başarısının gerçekleşme düzeyi öğrenciye ve okula göre değişebilmektedir.

Okul başarısını olumlu etkileyen faktörler

Ortaöğretim öğrencisinin okul başarısını olumlu yönde etkileyen faktörler başarıyı artırmaktadır. Ortaöğretim öğrencisinin okul başarısını olumlu etkileyen faktörler ağırlıklı olarak çevresel faktörlerdir. Ortaöğretim öğrencisinin başarısını olumlu etkileyen faktörlerin etkisini artırmak liselerin önemli bir sorumluluğudur.

Nitelikli öğretmen

Eğitim sisteminin ve verilen eğitimin niteliğini belirleyen temel faktör öğretmendir. Öğretmen eğer bireysel farklılıkları biliyor ve bireye rehberlik ettiği eğitim hizmetinde dikkate alıyorsa, bireyin potansiyelini aldığı eğitim aracılığıyla sonuna kadar kullanabilmesini sağlamada önemli bir aşama kaydetmiştir. Öğretmenin niteliği eğitim hizmetini alan bireyin potansiyelini kullanarak kendini gerçekleştirmesini sağlamada anahtar rolü oynamaktadır. Gençtürk’e (2001: 98) göre ortaöğretim öğrencisinin başarısı nitelikli olarak kabul ettiği öğretmeninden aldığı eğitimden olumlu yönde etkilenmektedir.

Lider eğitim yöneticisi

Okul yöneticisinin okulun ve dolayısıyla eğitim sisteminin amaçlarını daha üst düzeyde gerçekleştirebilmesini sağlaması liderliği etkili bir biçimde gerçekleştirebilmesine bağlıdır.

Okul yöneticisinin eğitim kurumu olan okulda öncelikle “*öğretim liderliği*”ni etkili bir biçimde gerçekleştirebilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisi öğretim lideri olarak okulun eğitsel stratejisini belirleyerek paylaşılan vizyon haline getirmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin “*öğretimsel liderlik*”de etkili davranışlar sergilemesi öğretmenleri ve öğrencileri olumlu yönde etkileyecektir. (Sağır ve Emişoğlu, 2013; Aslan ve Karip, 2014; Akçekoce ve Bilgin, 2016) Çetin’e (2001: 95) göre liderlik davranışlarında başarılı lise müdür ve müdür yardımcılarının olduğu liselerde öğrenci başarısı daha yüksektir.

Güçlü okul kültürü

Okul yöneticisinin önemli bir görevi güçlü okul kültürünü okul paydaşlarının katılımıyla oluşturmaktır. Güçlü okul kültüründe değişime açıklık, yüksek güdülenme, işbirliği, karşılıklı destek ve güven, ortak değerler, öğrenen ve öğretmen başarısı vardır. Güçlü okul kültürü, okuldaki paydaşlar arasında ortak bir dil oluşmasını sağlar, başarıyı teşvik eder, ortak değerlerin benimsenmesine ve paylaşılmasına rehberlik eder. (Çelik, 2000; Özdemir, 2006; Demirtaş, 2010; Çevik ve Köse, 2017). Cheng (1993), güçlü okul kültürlerinin öğretmenleri daha iyi güdülediğini tespit etmiştir (akt. Sezgin, 2010; Karadağ ve Özdemir, 2015). Stolp’a (1994) göre güçlü okul kültürü öğrencileri öğrenmeye, öğretmenleri de öğretmeye daha fazla güdülemektedir (akt. Demirtaş, 2010; Karadağ ve Özdemir, 2015).

Olumlu öğrenme ortamı

Bireyin okul başarısını artıran önemli faktörlerden biri de olumlu öğrenme ortamıdır. Olumlu öğrenme ortamında birey kendisi gibi olur, düşüncelerini ve duygularını korkamadan ifade eder, kendisine ve başkalarına saygı duyar ve güvenir. Olumlu öğrenme ortamında öğrencinin öğrenciyle ve öğretmenle etkileşimi esas olup, etkinlikler öğrenciyi merkeze alarak planlanmakta ve uygulanmaktadır (Dilekmen, 2008; Yılmaz, 2008; Aslan ve Karip, 2014).

Okul başarısını olumsuz etkileyen faktörler

Ortaöğretim öğrencisinin okul başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörler başarıyı azaltmaktadır. Yapılan araştırmalar ortaöğretim öğrencisinin okul başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin, hem kişisel hem de çevresel faktörler olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencisinin başarısını olumsuz etkileyen faktörleri olumluya çevirmek liselerin önemli bir sorumluluğudur.

Kaygı

Özellikle ergenlerin yaşadığı problem olarak karşımıza çıkan kaygı, bireyin olumsuz duygulanım durumu ve tehlike olarak gördüğü durumlara karşı gösterdiği tepkidir. Kaygı bireyin yeteneğiyle çevrenin bireyden beklentileri arasında uyumsuzluk oluşturarak kendini gerçekleştirmesini engellemektedir. Kaygının sürekli hale gelmesi bireyin performansını olumsuz etkilemektedir. Kaygı hem bedensel hem de sosyal açıdan sıkıntılara sebep olabilmektedir (Özyürek ve Demiray, 2010; Yılmaz ve diğerleri, 2014). Yolaç’a (2018: 69) göre ortaöğretim öğretmenleri öğrencilerin “*gelecekle ilgili kaygı taşıması*”nın okul başarısını düşürdüğünü belirtmektedir.

Öğrenme güçlüğü

Öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlikten kaynaklanmayan ve normal zekâyâ sahip bireyin öğrenme süreçlerinde güçlükler yaşamasını ifade etmektedir. Öğrenme güçlüğü duygusal problemler yaşama, yetersiz güdülenme, verimli öğrenme ve ders çalışma tekniklerini doğru ve etkili uygulayamama gibi birçok nedene bağlı olabilmektedir. (Yıldız, 2004; Yorgancı, 2006; Deniz ve diğerleri, 2009). Olcay ve Döş’e (2009:148) ve Tatlılıoğlu’na (2013: 1) göre ortaöğretim öğrencilerinin okul başarısını “*verimli ders çalışma yöntemlerini bil(e)meme*”; Sezgin ve diğerlerine (2016: 104) göre “*öğrenme güçlüğü yaşama*” ve “*düşük güdülenme*” olumsuz etkilemektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik

Bireyin okul başarısızlığının önemli bir nedeni olarak bireyde oluşmaması ve oluşmuşsa giderilmesi için önemle üzerinde önemle durulması gereken konudur öğrenilmiş çaresizlik. Bireyin üstesinden gelebileceği durum karşısında pasif olarak kalması olan öğrenilmiş çaresizlik, başarısızlığın önemli bir etkeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrenilmiş çaresizliğin giderilmesinde olumsuz aile koşulları ve yanlış anne-baba tutumları, benlik saygısının yitimi, dışsal denetim odaklı olma, stresle başa çıkamama gibi faktörleri etkisiz hale getirmenin önemine vurgu yapmaktadır (Ercan, 2002; Düzgün ve Hayalioğlu, 2006; Yücel, 2013). Tatlılıoğlu’na (2013: 1) göre ortaöğretim öğrencilerinin okul başarısını “*çalışmaya rağmen başaramayacağı inancı*”, “*başarılılamayacağına inanılan derslere çalışmak istenilmemesi*” olumsuz etkilemektedir.

Yetersiz aile desteği

Özellikle ergenlerde bireyin başarılı olmasında aile desteğinin önemli bir rolü vardır. Ergenenin başta gelişim ve sosyalleşme sorunlarının üstesinden gelebilmesi, potansiyelini sonuna kadar kullanarak başarıyı elde etmesinde ailenin desteği hayati önemdedir. Ailesiyle olumlu ilişkiler kuran ergen, başarılı kişilik oluşumu ve sosyalleşme süreci yaşar ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurar. Ergenin ailesinden aldığı destek arttıkça karşılaştığı problemleri çözme becerisi de artmaktadır. Diğer yandan yeterli ve olumlu aile desteği bulamayan ergenler dışlanma, yalnızlık hissetmekte ve psikolojik, sosyal açıdan birçok sorunlar yaşayabilmektedir (Tan, 2000; Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010; Avcı ve Yıldırım, 2014). Sezgin ve diğerlerine (2016: 104) göre ortaöğretim öğrencilerinin okul başarısını “*düşük aile desteği*” ve “*parçalanmış aile*” olumsuz etkilemektedir.

Olumsuz arkadaş çevresi

Bireyin başarısını olumlu veya olumsuz etkileyen önemli faktörlerden biri de arkadaş çevresidir. Olumsuz arkadaş çevresi ergen bireyin olumlu kişisel gelişimini ve sağlıklı toplumsal ilişkiler kurmasını sınırlandıracaktır, engelleyecektir. Ayrıca olumsuz arkadaş çevresi ergen bireyi psikolojik baskı altında kalmasına da neden olabilir. Psikolojik baskı ergen bireyi hem istenmeyen davranışlara teşvik edebilir hem de başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Sezgin ve diğerlerine (2016: 104) göre ortaöğretim öğrencilerinin okul başarısını “*olumsuz arkadaş çevresi*” olumsuz etkilemektedir.

Program/konu odaklı öğretmen

Program/konu odaklı öğretmen bireysel farklılıkları gözardı ettiği için bireyin potansiyelinin farkına varma ve sonuna kadar kullandırma konusunda daha duyarsızdır. Bunun sonucunda öğretmen rehberliğinde bireyin potansiyelini sonuna kadar kullanması ve başarı elde etmesi sınırlanmaktadır. Olcay ve Döş’e (2009: 147) göre ortaöğretim öğrencilerinin okul başarısı “*bazı öğretmenlerin anlattıklarını anlayamamaktan*”; Sezgin ve diğerlerine (2016: 104) göre “*öğretmenlerin ilgisiz olması*”; Yolaç’a (2018: 69) göre “*öğretmenlerin dersleri hızlı işlemeleri*” olumsuz etkilemektedir.

Program/konu odaklı eğitim sistemi.

Eğitim sisteminin hedefleri okullar ve okullardaki öğretmenler aracılığıyla bireyde gerçekleşmektedir. Program/ konu odaklı eğitim sistemi öncelikli olarak insanı almadığı için birey ikinci, üçüncü planda kalmaktadır. Arka planda kalan birey sözde önemli görüldüğü için

eğitim sistemindeki düzenlemeler ve etkinlikler de program/konu odaklı gerçekleştirilmektedir. Bu durum bireyin potansiyelinin farkına varılmasını ve sonuna kadar kullanabilmesini sınırlandırmaktadır. Sezgin ve diğerlerine (2016: 104) göre ortaöğretim öğrencilerinin okul başarısını “ezberci eğitim sistemi”; Yolaç’a (2018: 69) göre “*teneffüs aralarının kısa olması*”, “*gelişimlerine yardımcı olacak sosyal ve kültürel etkinliklerin yetersizliği*”, “*fazla konu işlenmesi*”, “*öğrencilerin problemlerinin çözümüyle yeterince ilgilenilmemesi*”, “*ders programlarının ağır olması*” olumsuz etkilemektedir.

Ortaöğretim okullarının başarıları ve başarı farkının azaltılması

Diğer kademedeki okullardan olduğu gibi ortaöğretim kademesindeki okullarından, diğer bir deyişle liselerden başarılı olması beklenmektedir. Ortaöğretimdeki liselerin başarısı, öğrencilerinin elde edeceği okul başarısına göre değişmektedir. Ülkemizde liselerin, özellikle de akademik liselerin en önemli başarı göstergesi, öğrencilerin istediği yükseköğretim programına yerleşmesi olarak algılanmaktadır. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin yükseköğretim programına yerleşme başarısı olarak akademik liseler, mesleki ve teknik liselere göre daha başarılıdır (Köse, 1999; Gençtürk, 2001; Dam, 2008; Sezgin ve diğerleri, 2016)

Ortaöğretim okullarından akademik liseler ile mesleki ve teknik liseler arasında okul başarısı bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Bu başarı farklılığı akademik liseler ile mesleki teknik liseleri tercih eden öğrenciler arasında bireysel açıdan büyük farklılıklar olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle sınavla öğrenci alan akademik liselerden fen liseleri ve Anadolu liselerine, akademik başarısı dolayısıyla okul başarısı yüksek öğrenciler tarafından büyük talep bulunmaktadır. Diğer yandan mesleki ve teknik liselere, sınavla öğrenci alan mesleki ve teknik liseler dâhil, akademik başarısı dolayısıyla okul başarısı yüksek öğrenciler tarafından yeterli talep bulunmamaktadır. Akkaya ve diğerlerine (2013: 144) göre endüstri meslek liselerine kayıt yaptıran öğrencilerin tamamına yakının ilköğretim diploma notu 2.5’tir.

Ortaöğretim okulları arasındaki başarı farkının azaltılabilmesi için, öncelikle okul başarısı dolayısıyla akademik başarısı yüksek öğrencilerin sadece akademik liseleri değil aynı zamanda mesleki ve teknik liseleri tercih etmesi özendirilmelidir. Bunun için yükseköğretim programlarından özellikle mühendislikle ilgili olanlara mesleki ve teknik lise mezunları kontenjanı verilebilir. Diğer yandan mesleki ve teknik liseler başta olmak üzere akademik

liselerde de bireyin öğrenmesini kolaylaştırıcı ortamların hazırlanması ve öğrenmesinin önündeki engellerin giderilmesine önem verilmelidir. Ayrıca liselerde bireyin salt akademik değil sosyal öğrenmesinin de üzerinde önemle durulmalıdır. Öğrencinin öğrenmesini olumsuz engelleyen kişisel problemlerinin farkına varılması ve çözümüyle ilgilenilmesi okul başarısını artıracaktır.

SONUÇ

Eğitim sisteminin önemli hedeflerinden birisi, bireyin potansiyelini sonuna kadar kullanma fırsatı ve ortamı sağlayarak hem okul hem de hayat başarısını gerçekleştirmesini sağlayabilmektir. Bireyin eğitim gördüğü okullar, potansiyeli ölçüsünde akademik ve sosyal başarıyı gerçekleştirebilmesi sorumluluğunu üstlenmektedir. Okullar öncelikle öğretmenleri aracılığıyla bireyin potansiyelini sonuna kadar kullanmasını sağlayarak hem okulda hem de hayatta başarılı olmasının yolunu açabilmelidir. Okullar öğrenciyi başarıya odakladıkları ölçüde bireyin potansiyelini sonuna kadar kullanabilmesinin yolunu açabilecektir.

Ortaöğretim okullarında, öncelikli amaçlardan biri öğrencisinin potansiyeli doğrultusunda okul başarısının sağlanabilmesidir. Öğrencinin potansiyelini etkili kullanmasını sağlayarak okul başarısını artırması için akademik ve sosyal ortamlar ve imkânlar sağlanabilmelidir. Öğrencinin potansiyeli ölçüsünde akademik ve sosyal başarıyı gerçekleştirebilmesi için öğrenmesinin önündeki eğitsel ve bireysel problemlerin çözümüne önem verilmelidir. Özellikle dezavantajlı durumdaki öğrencilerin potansiyeli ölçüsünde akademik ve sosyal başarıyı gerçekleştirebilmesine öncelik verilmelidir. Ayrıca öğrencinin bedensel ve ruhsal sağlığının korunması, potansiyeli ölçüsünde akademik ve sosyal başarıyı gerçekleştirebilmesinin anahtarı olduğu bilinciyle okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi tarafından hayata geçirilebilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akın, M. A. (2013). *Okul değerleri ile okul başarısı arasındaki ilişkinin analizi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akçekoce, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 1-23.
- Akkaya, E., Özçatalbaş, Y. ve Arabacı, U. (2013). Endüstri meslek liselerine öğrenci yönelimi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 127-145.
- Aslan, H. ve Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (3), 255-279.
- Avcı, Ö. H. ve Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 157-168.
- Babaoğlu, E. (2017). Yozgat'ta öğrenci başarısı: Başarı engelleri ve başarıyı artırmak için yapılabilecekler, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (37), 23-40.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-109.
- Çakır, F. (2016). *Spor lisesi öğrencilerinin öğrenim süreci ve akademik başarı ilişkilerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 69-82.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması, *İlköğretim Online*, 2 (2), 28-34.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, Ş. (2001). *Lise müdür ve müdür yardımcılarının liderlik davranışları ve okul başarıları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 996-1014.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (14), 75-99.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 3-13.

- Deniz, K. Z. (2008). *Uzmanlık gerektiren mesleklere yönelik bir ilgi envanteri geliştirme çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma, *İlköğretim Online*, 8 (3), 694-708.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 213-221.
- Doğru, E. ve Eren, A. (2016). Hayal etkinliklerinin İngilizce derslerindeki durumsal ilgi ve başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 78-97.
- Düzgün, Ş. ve Hayalioğlu, H. (2006). Öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 404-413.
- Elmas, O., Kete, S., Hızlısoy, S. S. ve Kumral, H. N. (2015). Teknolojik cihaz kullanım alışkanlıklarının okul başarısı üzerine etkisi, *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 49-54.
- Ercan, Ö. (2002). *İlköğretim okulu öğrencilerinin aile özellikleri, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve stresle başa çıkma yolları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdem, A. R. (1998) Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 51-57.
- Gencer, K. ve Çetin, M. (2016). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğreniminde akademik başarılarına ailenin etkisi, *Electronic Turkish Studies*, 11 (9), 441-460.
- Gençtürk, Ö. (2001). *Meslek ve Anadolu meslek liselerinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalyencioğlu, D. ve Kutlu, Y. (2010). *Ergenlerin aile işlevi algılarına göre uyum düzeyleri*, *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 18 (2), 56-62.
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2015). Okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin okul müdürü görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 4, 259-273.
- Kasap, H. (2015). *15-17 yaş grubu ergenlerde sosyal destek, okul başarısı ve aile yapısının madde bağımlılığına karşı koruyucu etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kökçam, A. H. (2017). *Yükseköğretime geçiş sınavlarında okul başarısı değerlendirme sistemine alternatif bir model önerisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Köse, M. R. (1990). Aile ve okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkileri: Kuramsal ve ampirik gelişmeler, *Eğitim ve Bilim*, 14 (76), 57-65.
- Köse, M. R. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 51-60.
- Kumandaş, H. (2013). *Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Malkoç, G. (1991). *Aile eğitimi ve nitelik geliştirme*, Eğitimde arayışlar 1. Sempozyumu bildiri metinleri, Kültür Koleji Yayınları, 351-356.
- Olca, A. ve Döş, İ. (2009). Ortaöğretimde başarıyı olumsuz etkileyen unsurların öğrenci boyutuyla tespitine yönelik bir uygulama, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1):131 -155.
- Oral, B. (2001). Branşlarına göre üniversite öğrencilerinin zekâ alanlarının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 26 (122), 19-31.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 411-433.
- Özyürek, A. ve Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (2), 247-256.
- Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 11 (63), 1-6.
- Sağır, M. ve Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 39-56.
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve yaratıcılık, *Eğitim ve Bilim*, 8 (45), 4-12.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü, *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 142-159.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 95-111.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, F. (2014). Yaratıcılık – zekâ ilişkisi: Yeni deliller, *İlköğretim Online*, 13 (4), 1516-1530.

- Tan, D. (2000). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile denetim odaklarının aile destek düzeyleri ve özlük nitelikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tatlılıoğlu, K. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul başarısını olumsuz etkileyen nedenlerin belirlenmesine yönelik araştırma (Bingöl örneği), *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-21.
- Tatlılıoğlu, K. ve Korkmaz, G. (2015). İlköğretim öğrencilerinin okul başarılarını olumsuz etkileyen nedenlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma (Konya örneği), *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAREFAD)*, 6 (3), 93-116.
- Ünal, M. (2005). *Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 169-180.
- Yılmaz, İ. A., Dursun, S., Güzeller, E. G. ve Pektaş, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyinin belirlenmesi: Bir örnek çalışma, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4 (4), 16-26.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-38.
- Yolaç, R. (2018). Orta dereceli devlet okullarındaki başarı oranının düşme nedenleri (Lefke örneği), *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 7 (2), 31-73.
- Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yücel, Y. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN CAM TAVAN HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ³⁰

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR³¹

Mustafa ORHAN³²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “cam tavan” hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 37 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, oluşan kod ve temalara göre yorumlar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunun kadın yönetici ile çalışmak istediği, onları yönetim kademeleri için yeterli/kısmen yeterli bulduğu ve kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenlerin olduğu görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenlerde en fazla toplumsal önyargılar/kalıplaşmış düşünceler ifadesi ön plana çıkmıştır. Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenleri ortadan kaldırmak için yapılması gerekenlerde ise en fazla ifade edilen görüşün toplum eğitilmeli/bilinçlendirilmeli ifadesi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Cam tavan, kadın, kadın yönetici, yönetici kademeleri, engel.

THE OPINIONS OF THE TEACHERS AND THE SCHOOL PRINCIPALS ABOUT GLASS CEILING

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the opinions of the teachers and the principals about the glass ceiling. This research was realized on the pattern of phenomenology which takes place among the qualitative research. The work group of the research consists of 37 teachers and the principal who worked in primary, secondary and high school in Elazığ city in 2018 2019 academic year. The data of the research were obtained from the semi-structured interview form. Content analysis method was used in the analysis of the data which were obtained, the comments were made according to the code and theme which consist. According to the results of the research, it was determined that the participants had the opinions that most of them wanted to work with the women principals, they regarded them as satisfactory/partial satisfactory for the management and there were factors which prevent women from proceeding in the administrative level. In the obstacles that prevent women from proceeding in the administrative level, at most The expression of social prejudice and

³⁰ Bu çalışmanın bir bölümü 07-10 Kasım 2019 tarihlerinde Antalya’da gerçekleştirilen 10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu’nda (EYFOR) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

³¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tyozdemir@firat.edu.tr

³² Öğretmen, Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü, mustafaorhan2525@hotmail.com

stereotyped thoughts came into prominence. In the things that need to be done to eliminate factors which prevent women from proceeding in the administrative level, it was determined the things need to be done that the opinion that was mentioned most is the expression of educating and raising awareness of the society.

Keywords: *Glass ceiling, woman, woman principal, administrative levels, obstacle.*

GİRİŞ

Dünya nüfusunun yarısını oluşturan kadınların, çalışma yaşamı içerisinde yer almaları çok eski değildir. Kadınların çalışma yaşamı içerisinde yer almaları bir takım gelişmelerin sonucu olmuştur. I. ve II. Dünya Savaşları'nda erkek işgücünün askere alınmasıyla, kadınlar çalışma yaşamına girmiş, yaygınlaşıp gelişen endüstrileşme ile birlikte onlara çalışma yaşamında yeni katılım alanları yaratılmıştır (Kocacık ve Gökkaya, 2005). Türkiye'de ise kadınlar 1950'li yıllardan sonra kırdan kente göçle birlikte işgücü piyasasında yerlerini almaya başlamış, onların zaman içerisinde işgücü piyasasında konumları ve çalışma biçimleri değişiklik göstermiştir. Kalkınma ile birlikte kadın istihdamı tarım sektöründen tarım dışı sektörlere kaymıştır (Berber ve Eser, 2008). Toplumsal yaşamdaki çeşitli gelişmeler kadınların çalışma yaşamına daha fazla katılım göstermelerini sağlamıştır.

Çalışma Yaşamında Kadın

Cinsiyet ayrımcılığının gerilemesi ve kadının toplumun geleneksel ve tarihsel dokusundan kaynaklanan engelleri aşarak daha fazla rol üstlenmesi küreselleşme sonucunda toplumda meydana gelen temel değişimlerden biri olmuş (Bayrak ve Yücel, 2000), bilgi çağının iş dünyasında işlerin yürütülmesinde akıl, bilgi ve teknoloji kullanımının belirleyici olması, kadınların iş süreçlerinde çok daha fazla yer almasını sağlamıştır (Yüksel ve Genç, 2018). Buna karşılık kadın ve erkeklerin sektörler arası eşit olmayan dağılımları, her bir grubun belirli sektörlerde yoğunlaşması ve aynı iş kolunda veya işyerinde kadınların düşük erkeklerin ise yüksek statülü işlerde yoğunlaşması gibi etkenler kadınların iş yaşamında istihdam olanaklarını sınırlayan oluşumlar olarak ortaya çıkmıştır (Tan, Ecevit ve Üşür, 2000). Günümüzde kadınlara yönelik ayrımcılık, önyargısız görünen birçok iş uygulamasında ve kültürel normda gizlenmiş olarak devam etmekte, birçok kişi ayrımcılığın farkında dahi olamamaktadır (Meyerson ve Fletcher, 2006). Cinsiyetlerinden ötürü gerek toplumda gerekse de çalışma yaşamında erkekler göre farklı sorunlarla karşılaşmakta olan kadınlar; işe alınmada, terfide, ücretlendirmede ayrımcılık yaşamaktadırlar (Incaz, 2011). Kadınların, çalışma yaşamında oranları gün geçtikçe artıyor olmasına karşın; erkek egemen yönetim şekli,

eğitim yetersizliği, çocuk sahibi olmak, toplumsal baskılar gibi unsurlar onların çalışma yaşamında halen dezavantajlı bir grubu oluşturmalarına sebep olmaktadır (Durmaz, 2016). Aynı zamanda yönetim kademelerine gelebilen kadınların sınırlı sayıda olduğu, özellikle de yönetimde en üst düzeye çıkabilenlerin ender olduğu görülmektedir (Kabasakal, 1998).

Devlet Personel Başkanlığı'nın 2018 yılı Mart ayı verilerine göre Türkiye'deki 3.129.304 kamu personelinin 1.188.382'sini (%37,98) kadın çalışanlar oluşturmaktadır (DPB, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ise; 2017- 2018 öğretim döneminde okul öncesi kademesinde görev yapan 84.257 öğretmenin 79.672'sinin (%94,56), ilkokul kademesinde görev yapan 297.176 öğretmenin 184.096'sının (%61,95), ortaokul kademesinde görev yapan 339.850 öğretmenin 195.037'sinin (%57,39), ortaöğretim kademesinde görev yapan 347.969 öğretmenin 173.976'sının (%50,00) ve toplamda örgün eğitimde 1.069.252 öğretmenin 632.781'inin (%59,18) kadınlardan oluştuğu belirlenmiştir (MEB, 2018). Buna karşın MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının 2018 yılı Ocak ayı verilerine göre; MEB bünyesinde merkez teşkilatında görevli ve kadrolu statüde çalışan 1.342 yöneticinin 520'si (%38,75), taşra teşkilatında ise; 81 il millî eğitim müdürünün 2'si (%2,47), 815 ilçe millî eğitim müdürünün 8'i (%0,98) kadındır. Okullarda görev yapan 29.050 okul müdürünün 2.471'i (%8,51), 2.442 müdür başyardımcısının 216'sı (%8,85), 49.571 müdür yardımcısının ise 11.838'i (%23,88) kadındır (KSGM, 2019). Kadınlar çalışma yaşamında istenilen oranda olmazsa bile yine de tüm çalışanlar içerisinde belirli bir ağırlığı oluşturmaktadırlar. Buna karşın, onların yönetim kademelerine belli orandaki katılımlarına rağmen bu pozisyonlarda yeterince yer almamaları düşündürücüdür.

Kadınların Kariyer Engelleri

Liderlik, geleneksel olarak kadınlar için özel zorlukları ve tuzakları içeren erkeksi bir teşebbüs olarak yorumlanmıştır (Carli ve Eagly, 2001). Buna karşılık Eğitim düzeylerini yükselterek kariyer yapmaya hazırlanan kadınların sayısı sürekli artmaktadır. Bu durum, hem kadınların iş yaşamının bütün alanlarına katıldığını, hem de onların geleneksel olarak erkeklere özgü olarak görülen üst düzey kariyerlere hazırlandığını göstermektedir (Palmer ve Hyman, 1993). Kadınların eğitim düzeylerinin artması ve bir mesleği icra etmeleri onlara ekonomik ve sosyal olarak bir statü sağlamakla birlikte, kadınlar yine de birtakım engellerle karşılaşabilmekte (Öğüt, 2006), onların birçoğu için yönetici pozisyonuna geçmede ve sorumluluk isteyen işlerde çalışmada güçlükler bulunmaktadır (Ekin, 2000). Bu güçlükler cam tavan olarak tanımlanan kavramla açıklanabilmektedir. Bu güçlüklerin “cam tavan” olarak tanımlanmasının nedeni, hedeflerin veya yüksek pozisyonların görünür olmasına karşın

engellerin görünmez olması; yani cinsiyet eşitliğine yönelik hükümlerin bulunmasına rağmen, görünmez engellerin iş hayatında kadınların yükselmelerini engellemesidir (Akbaş ve Korkmaz, 2017). Cam tavan, kadınların üst yönetim kademlerine gelmelerine engel teşkil eden örgütsel önyargı ve tutumlar tarafından yaratılan görünmez ve yapay engeller (Wirth, 2001), kadınların ara kademe yönetiminin daha yukarısına tırmanmasını önlemek için örgüt liderleri tarafından görünmez bir engel oluşturulması (Schwartz, 2001) olarak tanımlanmıştır. Cam tavan fiziksel bir engelden çok büyük ölçüde bilinçsiz klişelerden ve yanlış düşüncelerden oluşan tutumsal bir engeldir (Harlander, 1996). Kadınların liderlik rolü açısından çok az temsil edilmeye devam edilmesi ve kadın yöneticilerin sayısal durumu cam tavanın hala açık bir şekilde var olduğunu göstermektedir (Tükeltürk ve Perçin, 2008). Kadınların iş yaşamında üst yönetim kademelerine gelmeleri önündeki engeller şu şekildedir:

Erkek yöneticiler tarafından konulan engeller: Erkek yöneticilerin, kadınların kariyerlerinin bir döneminde ailelerine daha fazla zaman ayırmayı tercih edecekleri yönünde geliştirdikleri inançları ile kadınların erkeğe oranla daha az becerikli, başarılı olma ihtimali az ve liderlik özellikleri olmayan bireyler olarak önyargılı tanımlamaları (Şiyve, 2004), kadınlarla iletişim kurmanın zorluğu ile erkeklerin gücü elde tutma isteği (Gözener, 2012) bulunmaktadır.

Kadın yöneticiler tarafından konulan engeller: Kadın yöneticilerin kendilerini referans alarak bulundukları konuma nasıl gelmişlerse diğer kadınların da bu konuma gelebileceği ve özel bir çabaya gerek olmadığı şeklindeki yanılgıları (Gözener, 2012) ile kadın yöneticilerin yükseldikleri konumlarında tek olma arzusuyla diğer kadınların yükselmelerine çok fazla destek olmamaları yönündeki kraliçe arı sendromu yaşamaları (Ergeneli ve Akçamete, 2004) kadın yöneticiler tarafından konulan engeller olarak ortaya çıkmaktadır. Kraliçe arı sendromu niteliklerine sahip kadın yöneticiler; erkek tutumlarını benimseyerek bunu diğer kadınlara karşı kullanmakta, onların rekabetini ortadan kaldırmaya çalışmakta ve ayırımla ilgili belirtileri görmemezlikten gelmektedirler (Zel, 2002).

Kişinin kendisi tarafından konulan engeller: Kadınların üst düzey yönetici olmaları önünde kendi kendilerine koydukları engeller arasında; özgüven ve hırs eksikliği, bedellerini ödemeye hazır olmadığı için yükselmeyi tercih etmeme, kariyeri önemsememe, toplumun kadından beklediği rolleri sorgulamadan içselleştirme, öğrenilmiş çaresizlik içinde olma, iş-aile çatışması yaşama (suçluluk duygusu), istek, inanç ve imkanın olmaması (Çakınberk, 2011; Gül ve Oktay, 2009) sayılabilir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “cam tavan” hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bir toplumun kalkınabilmesi için o toplumun insan kaynaklarından etkin şekilde yararlanılması son derece önemlidir. Özellikle toplumun yarısını oluşturan kadınların bilgi ve becerilerinden her kademede yararlanılmasının toplumsal sorunların çözümüne ve müreffeh bir toplum yaratmaya katkı sağlayacağı şüphesizdir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler içerisinde kadın öğretmenlerin önemli bir orana sahip olmasına karşın, yönetim kademelerinde daha az temsil ediliyor olmaları, araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda “Eğitim kurumlarında görev yapan kadın yöneticiler, eğitim çalışanları tarafından nasıl algılanmaktadır ve kadınların yönetim kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenler var mıdır?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseniinde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim (fenomenoloji), bir fenomenin bireylerin ya da belli bir grubun deneyimleri açısından tanımlanmasıdır. (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Fenomenolojik araştırmada araştırmacı bireylerin zaman, yer ve geçmişleriyle olan ilişkileri temelinde gelişen yaşanmış tecrübelerinin derinlerdeki anlamlarını araştırmaktadır (Baş ve Akturan, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Elazığ ilindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Tamamıyla ön görüşmeler yapılmış, görüşlerini belirtmekten kaçınmayacaklarını belirten 37 öğretmen ve okul yöneticisine rastgele örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Demografik özellikler</i>	F
Cinsiyet	Kadın
	17
	Erkek
	20
Görev Ünvanı	Müdür
	10
	Müdür Yardımcısı
	15
	Öğretmen
	12
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul
	13
	Ortaokul
	12
	Lise
	12
Toplam	37

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlama aşamasında ilgili alan yazın taranmış, bu konuda eğitim bilimleri alanında bulunan uzman kişiden görüş alınmıştır. Uzman görüşünden sonra öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “cam tavan” hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan dört soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından okulların ziyaret edilip formların dağıtılması suretiyle elde edilmiştir. Görüşme formunda şu sorular yer almaktadır:

1. Kadın yönetici ile çalışmak ister misiniz? Gerekçesini açıklayınız.
2. Kadınları yönetim kademeleri için yeterli buluyor musunuz? Nedenini açıklayınız.
3. Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenler olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa bunlar neler olabilir?
4. Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan engelleri ortadan kaldırmak için yapılması gerekenler nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerin, alan notlarının, yazılı dökümanlarda bulunan içeriklerin sistematik, bütünsel bir amaca uygun analizi olan içerik analizi (Bal, 2016), sosyal unsurları tanımlama ve betimlemenin ötesinde sosyal konularda çıkarımlarda bulunmadır (Demirci ve Köseli, 2009).

Araştırmada ilk aşamada katılımcılardan elde edilen veriler K1, K2, K3, ... ,K37 şeklinde kodlanarak dijital ortama aktarılmıştır. Her bir görüşme formundaki katılımcı görüşleri benzerlik düzeyine göre kodlanmış, birbirine yakın olan kodlar alt temalara yerleştirilmiştir. Araştırmada geçerliğin sağlanması için çalışma sürecinin başından sonuna kadar araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanmış, uyuşmazlık durumlarında ortak noktada buluşmak için gerekli görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) “Uzlaşma Yüzdesi (P) = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ ” formülü kullanılmıştır. Katılımcı görüşlerinin yerleştirildiği temalara uyumlu olup olmadıklarını belirlemek üzere eğitim bilimleri alanında uzman olan kişinin görüşüne başvurulmuş, uzmandan bütün katılımcı görüşlerini araştırmacılar tarafından belirlenen temalara yerleştirmesi istenmiştir. Araştırmada uzlaşma yüzdesinin ~%90 olduğu

belirlenmiştir. Nitel araştırmalar için uzlaşma yüzdesi formülünden elde edilen değerin %70 ve üzerinde olması (Miles ve Huberman, 1994), araştırmanın güvenilir olduğunu gösterdiğinden, bu araştırmanın yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

BULGULAR

Katılımcılara yöneltilen “Kadın yönetici ile çalışmak ister misiniz? Gerekçesini açıklayınız” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Katılımcıların Kadın Yönetici ile Çalışmak İsteyip İstemediklerine İlişkin Görüşleri*

Temalar	f
Kadın yönetici ile çalışmak isterim	22
Kadın yönetici ile çalışmak istemem	15
Toplam	37

Tablo 2’de katılımcıların kadın yönetici ile çalışmak isteyip istemedikleri hakkında yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde 22 katılımcının kadın yönetici ile çalışmak istediği, 15 katılımcının ise kadın yönetici ile çalışmak istemediği görüşüne sahip olduğu görülmektedir.

Kadın yönetici ile çalışmak istediği belirten katılımcıların görüşleri doğrultusunda kadın yönetici ile çalışmak isterim teması; iletişim odaklı özellikler, görev odaklı özellikler ve durumsal özellikler olmak üzere üç alt tema altında değerlendirilmiştir.

Kadın yönetici ile çalışmak isterim teması altında değerlendirilen iletişim odaklı özellikler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Kadın Yönetici ile Çalışmak İsterim Teması Altında Değerlendirilen İletişim Odaklı Özellikler*

İletişim Odaklı Özellikler	f
İletişim kurmanın kolaylığı	2
Empati kurabilme becerisi	2
İletişimde başarılı olma	1
Toplam	5

Tablo 3 incelendiğinde kadın yönetici ile çalışmak isterim teması altında değerlendirilen iletişim odaklı özellikler alt temasında; iletişim kurmanın kolaylığı, empati kurabilme becerisi ve iletişimde başarılı olma ifadeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise iletişim kurmanın kolaylığı ve empati kurabilme becerisi ifadeleridir. İletişim odaklı özellikler alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K20: “Evet isterim. Bir bayan bir bayanın halinden daha iyi anlar. Bir bayan idareci sadece amir değildir. Yeri gelince anne, abla, kardeş olabilir” (Kadın, Öğretmen, İlkokul).

K2: “İsterim. Çünkü bayan öğretmenlerle iletişim konusunda daha faydalı olur ve bayan idareci vasıtasıyla bayan öğretmenler daha rahat bir şekilde istek ve ihtiyaçlarını idareye iletir” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Lise).

K18: “Müdür yardımcısı olarak atandığım okulda çalışan ilk kadın idareciyim ve kadın öğretmenlerin dediği şey iyi ki başlamışsınız oldu. Erkek idarecilerle paylaşamadıklarını paylaşma fırsatı buldular” (Kadın, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

Kadın yönetici ile çalışmak isterim teması altında değerlendirilen görev odaklı özellikler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kadın Yönetici ile Çalışmak İsterim Teması Altında Değerlendirilen Görev Odaklı Özellikler

Görev Odaklı Özellikler	f
Düzenli olma	4
Dikkatli/özenli olma	4
Disiplinli olma	1
Çalışkan olma	1
Toplam	10

Tablo 4 incelendiğinde kadın yönetici ile çalışmak isterim teması altında değerlendirilen görev odaklı özellikler alt temasında; düzenli olma, dikkatli/özenli olma, disiplinli olma ve çalışkan olma ifadeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise düzenli olma ve dikkatli/özenli olma ifadeleridir. Görev odaklı özellikler alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K12: “İsterim. Çünkü, bayanlar daha düzenli ve çalışkan oluyorlar” (Erkek, Öğretmen, Lise).

K36: “Bayan yönetici ile çalışmak isterim. Günümüz şartlarında bayanların tüm Türkiye çapında kamu kurum ve kuruluşlarında işlerini bayan olmanın vermiş olduğu avantajla hem de anne olmanın vermiş olduğu hassasiyetle temiz, titiz ve itina ile yapmış olduklarını düşünüyorum” (Kadın, Öğretmen, Ortaokul).

K4: “Evet. Onların düzenli ve disiplinli olduğunu düşünüyorum (Kadın, Müdür, İlkokul).

K10: Kadın yönetici ile çalışmak isterim. Çünkü kadınların işlerinde daha düzenli ve dikkatli çalıştıklarını düşünüyorum. Tabii ki istisnalar mevcuttur, ama genel itibari ile kadınlar işlerinde daha düzenli davranmaktalar” (Kadın, Öğretmen, İlkokul).

K14: “Evet. Daha düzenli, hassas ve özenli çalışıyorlar” (Erkek, Müdür, İlkokul).

Kadın yönetici ile çalışmak isterim teması altında değerlendirilen durumsal özellikler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Kadın Yönetici ile Çalışmak İsterim Teması Altında Değerlendirilen Durumsal Özellikler

<i>Durumsal Özellikler</i>	<i>f</i>
Ortamdaki kadın mevcudiyetinin kadın yöneticiyi gerektirmesi	3
Toplam	3

Tablo 5 incelendiğinde kadın yönetici ile çalışmak isterim teması altında değerlendirilen durumsal özellikler alt temasında; ortamdaki kadın mevcudiyetinin kadın yöneticiyi gerektirmesi ifadesi ortaya çıkmıştır. Durumsal özellikler alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K30: “Çalışmak isterim. Çünkü, kurumlarda kadın çalışanlar ve kız öğrenciler de mevcut. Hayatın her kesiminde olduğu gibi, okul yöneticilerinde de aynı durum olmalı” (Erkek, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

K34: “Evet. Okul ortamındaki kız öğrencilerden dolayı kadın yöneticiler olmalı” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Lise).

Kadın yönetici ile çalışmak istemediğini belirten katılımcıların görüşleri doğrultusunda kadın yönetici ile çalışmak istemem teması; olumsuz kadın yönetici davranışları ve önyargılar olmak üzere iki alt tema altında değerlendirilmiştir.

Kadın yönetici ile çalışmak istemem teması altında değerlendirilen olumsuz kadın yönetici davranışları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Kadın Yönetici ile Çalışmak İstemem Teması Altında Değerlendirilen Olumsuz Kadın Yönetici Davranışları*

<i>Olumsuz Kadın Yönetici Davranışları</i>	<i>f</i>
Duygusal davranma	5
Yüksek egoya sahip olma	2
Uyumsuz olma	1
Çok konuşma	1
Her işe karışma	1
Daha az anlayışlı olma	1
Olaylara dar açıdan bakma	1
Olayları büyütme	1
Objektif karar verememe	1
Kişisel çıkarlarını ön planda tutma	1
Kadınlık vasfını ön plana çıkarma	1
<i>Toplam</i>	16

Tablo 6 incelendiğinde kadın yönetici ile çalışmak istemem teması altında değerlendirilen olumsuz kadın yönetici davranışları alt temasında; duygusal davranma, yüksek egoya sahip olma, uyumsuz olma, çok konuşma, her işe karışma, daha az anlayışlı olma, olaylara dar açıdan bakma, olayları büyütme, objektif karar verememe, kişisel çıkarlarını ön planda tutma ve kadınlık vasfını ön plana çıkarma ifadeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise duygusal davranma ve yüksek egoya sahip olma ifadeleridir. Olumsuz kadın yönetici davranışları alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K26: “Kesinlikle hayır. Objektif karar vermeyip duygusal karar veriyorlar. Kişisel çıkarlarını daha çok ön planda tutabiliyorlar” (Kadın, Müdür Yardımcısı, Ortaokul).

K25: “Hayır, istemem. Gerekçesi; genelleme yapmamak kaydıyla egoları tavan, kaprisleri çekilmez. Ayrıca olaylar bakış açıları dar, pireyi deve yapma kapasiteleri yüksek” (Erkek, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

K21: “Kadınların daha az anlayışlı olduğunu ve her işe karıştıklarını düşünüyorum. Ayrıca çok konuşuyorlar” (Kadın, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

K35: “Hayır. Kadın yöneticilerin egoları daha yüksek ve iş yaşamında yaşadıkları sorunlara profesyonelce değil duygusal yaklaşıyorlar” (Erkek, Müdür, Ortaokul).

K27: “Prensipleri olan, işini seven, okul içindeki ilişkilerini sağlam tutan, çalışmaktan zevk duyan yönetici ile çalışmak isterim. Fakat, ülke şartlarında zor, istemem. Çünkü kadınlar ileriye dönük annelik ve kadınlık vasfını daha öne çıkarmaktadırlar” (Erkek, Müdür, İlkokul).

K6: “Hayır. Uyumsuz olduklarını düşünüyorum” (Kadın, Öğretmen, Ortaokul).

Kadın yönetici ile çalışmak istemem teması altında değerlendirilen önyargılar Tablo 7’te sunulmuştur.

Tablo 7. Kadın Yönetici ile Çalışmak İstemem Teması Altında Değerlendirilen Önyargılar

Önyargılar	f
Bir kurumda bir kadın yöneticinin yeterli olacağına inanma	2
Kadın yönetici ile sağlıklı iletişim kurulabileceğine inanmama	2
Kadın yöneticilerin problem çözmede yetersiz kalacaklarına inanma	1
Kadın yönetici ile birlikteyken rahat hareket edemeyeceğine inanma	1
Toplam	6

Tablo 7 incelendiğinde kadın yönetici ile çalışmak istemem teması altında değerlendirilen önyargılar alt temasında; bir kurumda bir kadın yöneticinin yeterli olacağına inanma, kadın yönetici ile sağlıklı iletişim kurulabileceğine inanmama, kadın yöneticilerin problem çözmede yetersiz kalacaklarına inanma, kadın yönetici ile birlikteyken rahat hareket edemeyeceğine inanma ifadeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise bir kurumda bir kadın yöneticinin yeterli olacağına inanma ve kadın yönetici ile sağlıklı iletişim kurulabileceğine inanmama ifadeleridir. Önyargılar alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K16: “Kadın yöneticilerle çalışmak ister misiniz sorusuna verebileceğim en net cevap kendim de kadın olduğum için “hayır”dır. Nedeni ise iki bayanın aynı okulda yönetici olması birtakım sıkıntıların oluşmasına sebep olur. Ancak her okulda bir bayan idareci olmasından yanayım. Bayan idareciler iyi bir nesil yetiştirilmesinde en önemli faktörlerden biridir” (Kadın, Müdür, Lise).

K28: “İstemem. Kadınlarla sağlıklı iletişim (yönetim alanında) kurabileceğime çok fazla inanmıyorum. Ayrıca, kadın psikolojisindeki değişimler, yönetim ve çalışanlar arasındaki iletişimde kazalara sebebiyet vereceğine inanıyorum” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Ortaokul).

K29: “Kadın yönetici ile çalışmak istemem. Çünkü kadın yöneticilerin okulda öğrenciler arasındaki problemlerin çözümünde yetersiz kalacaklarına inanıyorum” (Erkek, Öğretmen, Ortaokul).

K37: “İstemem. Çünkü, her şeyi rahat konuşamam, rahat hareket edemem” (Erkek, Müdür, Ortaokul).

Katılımcılara yöneltilen “Kadınları yönetim kademeleri için yeterli buluyor musunuz? Nedenini açıklayınız.” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların Kadınları Yönetim Kademeleri için Yeterli Bulup Bulmadıklarına İlişkin Görüşleri

Temalar	f
Kadınları yönetim kademeleri için yeterli buluyorum	19
Kadınları yönetim kademeleri için yeterli bulmuyorum	10
Kadınları yönetim kademeleri için kısmen yeterli buluyorum	6
Yöneticilik yeterliği cinsiyete bağlı değil	2
Toplam	37

Tablo 8’de katılımcıların kadınları yönetim kademeleri için yeterli bulup bulmadıkları hakkında yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde 19 katılımcının kadınları yönetim kademeleri için yeterli bulduğu, 10 katılımcının kadınları yönetim kademeleri için yeterli bulmadığı, altı katılımcının kadınları yönetim kademeleri için kısmen yeterli bulduğu ve iki katılımcının ise yöneticilik yeterliğinin cinsiyete bağlı olmadığı görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Kadınları yönetim kademeleri için yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K5: “Genel olarak şehrimizde yaşayan, eğitim camiasında görev yapan kadın yöneticileri dikkate aldığımızda yeterli olduğunu söyleyebilirim” (Erkek, Müdür, Ortaokul).

K14: “Evet. Daha düzenli, hassas ve özenli çalışıyorlar” (Erkek, Müdür, İlkokul).

K19: “Kadınların kendini yetiştirme ve liyakatli oluşuna göre erkeklerden hiçbir farkının olmadığına, hatta ve hatta işlerini daha ayrıntılı ve mükemmele yakın yapabileceklerine inanıyorum” (Kadın, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

K20: “Evet buluyorum. Çünkü bayanlar her işi büyük bir ciddiyet ve titizlikle yapıyor” (Kadın, Öğretmen, İlkokul).

K21: “Kendilerini geliştirdikleri takdirde evet. Hatta azimli bir kadının yapabileceklerini bir erkeğin yapabileceğine inanmıyorum bile” (Kadın, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

K24: “Yeterli buluyorum. Çünkü, bu konuda ilerlemek isterlerse kendilerine gerekli donanımına sahip hale getirebilmek için, azimle çalışacaklarına ve başarabileceklerine olan inancım tam. Kadın isterse yapar” (Kadın, Öğretmen, Ortaokul).

K36: “Evet bayanları yönetim kademeleri için yeterli görüyorum. Kendim de bayan olduğum için hem ev işlerini hem de çalışma hayatımı olabildiğince titiz ve itina ile yaptığımı düşünüyorum” (Kadın, Öğretmen, Ortaokul).

K26: “Genel olarak yeterli bulmuyorum. Şu ana kadar çalıştığım kadın yöneticilerle bu yeterliliği görmedim. Tabii ki bu bütün kadın yöneticiler için geçerli değil. Kendini gerçekleştirmiş, işinin ehli bayanlar da var” (Kadın, Müdür Yardımcısı, Ortaokul).

K11: “Yeterli bulmuyorum. Kadın yöneticiler genel anlamda yönetim kademelerinde yetersiz kalıyorlar, özverili çalışmıyorlar” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Lise).

K29: “Kadınları yönetim kademeleri için yeterli bulmuyorum. Çünkü, okullarda görülen problemlerin çözümünde yetersiz buluyorum” (Erkek, Öğretmen, Ortaokul).

K32: “Genel olarak yeterli değiller. Kendilerini kurum dışında yani evde ve çocuklarına karşı daha fazla sorumlu görüyorlar” (Erkek, Müdür, Lise).

K13: “Kısmen. İlgi, istek ve kabiliyetleri doğrultusunda istihdam edildikleri noktalarda (Sosyal ve Aile Politikalarda, anaokullarında, bakım evlerinde, sağlık sektörünün bazı alanlarında) başarılı buluyorum ki olması da gerekir. Bu alanların haricinde herkes kendi işini yapsa daha iyi olur diye düşünüyorum” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Lise).

K37: “Kendisini yetiştirmiş olanları yeterli buluyorum” (Erkek, Müdür, Ortaokul).

K9: “Yönetim kademelerinde görev almanın, kadın ya da erkek olmakla ilgisi yok. Önemli olan yönetim alanında gerekli formasyonu almak, yeterliliklere sahip olmaktır” (Erkek, Müdür, Lise).

Katılımcılara yöneltilen “Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenler olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa bunlar neler olabilir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların Kadınların Yönetici Kademelerinde İlerlemelerine Engel Oluşturan Etkenlerin Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Temalar	f
Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerinde engeller yoktur	14
Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerinde engeller vardır	23
Toplam	37

Tablo 9’da katılımcıların kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenler olup olmadığı hakkında yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde 14 katılımcının kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenlerin olmadığı, 23 katılımcının ise kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenlerin olduğu görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenlerin olmadığı görüşünü belirten bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K2: “Hayır. Çünkü, erkek idareci ile bayan idarecilerin görevde yükselme koşulları aynı” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Lise).

K3: “Hayır. Çünkü sınav sistemi ile yöneticiler seçiliyor” (Kadın, Öğretmen, İlkokul).

K30: “Hayır. Çünkü, yasalarımızda, yönetmeliklerimizde bu duruma engel herhangi bir durum bulunmamaktadır” (Erkek, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

K33: “Hayır. Çünkü, gerekli şartları taşıyan ve kanunların vermiş olduğu haklar ölçüsünde herkes yönetici olabiliyor” (Erkek, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

K34: “Hayır. Çünkü, atamalarda herkese eşit uygulama yapılıyor” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Lise).

K37: “Hayır, yoktur. Tam tersini düşünüyorum. Çünkü, kadınlara bazı yönlerden pozitif ayrımcılık sağlanıyor” (Erkek, Müdür, Ortaokul).

Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenlerin olduğunu belirten katılımcıların görüşleri doğrultusunda kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerinde engeller vardır teması; toplumsal engeller, ailevi engeller, kişisel engeller ve cinsiyetçi engeller olmak üzere dört alt tema altında değerlendirilmiştir.

Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerinde engeller vardır teması altında değerlendirilen toplumsal engeller Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. *Kadınların Yönetici Kademelerinde İlerlemelerinde Engeller Vardır Teması Altında Değerlendirilen Toplumsal Engeller*

Toplumsal Engeller	f
Toplumsal önyargılar/kalıplaşmış düşünceler	11
Toplumun ataerkil bir yapıya sahip olması	4
Toplam	15

Tablo 10 incelendiğinde kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerinde engeller vardır teması altında değerlendirilen toplumsal engeller alt temasında; toplumsal önyargılar/kalıplaşmış düşünceler ve toplumun ataerkil bir yapıya sahip olması ifadeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüş ise toplumsal önyargılar/kalıplaşmış düşünceler ifadesidir. Toplumsal engeller alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K28: “Evet, çünkü; yönetmelikler anlamında bir engel bulunmasa da, toplumsal kabul anlamında engeller bulunmaktadır” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Ortaokul).

K24: “Kadın yönetici kaprisli olur. Kadınlar duygusal karar verir. Kadının yeri evidir. Dahası Erkekler kadınların emir komutasında olamaz kalıplaşmış yargıları. Bütün bu yargılar karşısında kendinde var olan gücü kaybeden bir kadın...” (Kadın, Öğretmen, Ortaokul).

K20: “Evet, çünkü kadınlık, toplumdaki yemek-ütü-bulaşık-çocuk gibi kavramlarla sınırlandırılıyor, hala daha “elin hamuruyla...” düşüncesi mevcut” (Kadın, Öğretmen, İlkokul).

K11: “Evet, çünkü, toplumun değer yargıları, kadın bu görevi yapmaz, kadın başarılı olamaz gibi düşünceler” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Lise).

K8: “Evet, çünkü toplumumuz ataerkil bir yapıya sahip olduğu için daha çok erkek egemen bir yönetim kadememiz var” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Ortaokul).

K7: “Evet, çünkü toplum olarak kadına bakış açımız değişmedikçe (elinin hamuruyla bu işe karışma vs.) kadınlara bu fırsatlar zor verilecekmiş gibi” (Kadın, Öğretmen, Lise).

Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerinde engeller vardır teması altında değerlendirilen ailevi engeller Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Kadınların Yönetici Kademelerinde İlerlemelerinde Engeller Vardır Teması Altında Değerlendirilen Ailevi Engeller

Ailevi Engeller	f
Çocukları yetiştirme sorumluluğu/annelik	6
Aile yükü	4
Aile bireylerinin tutumları	3
Eşe karşı sorumluluk	1
Evlilik	1
Çocuklara daha fazla zaman ayırma isteği	1
Toplam	16

Tablo 11 incelendiğinde kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerinde engeller vardır teması altında değerlendirilen ailevi engeller alt temasında; çocukları yetiştirme sorumluluğu/annelik, aile yükü, aile bireylerinin tutumları, eşe karşı sorumluluk, evlilik ve çocuklara daha fazla zaman ayırma isteği ifadeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise çocukları yetiştirme sorumluluğu/annelik ve aile yükü ifadeleridir. Ailevi engeller alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K14: “Ailenin yükü ile birlikte idarecilik yükünün ağır olması. Eşlerin tutumları” (Erkek, Müdür, İlkokul).

K16: “Evet. Çünkü, kadın annedir. Eşine ve çocuklarına karşın sorumlulukları vardır. Çocukları küçük olan kadınlar idareci olmamalıdır” (Kadın, Müdür, Lise).

K21: “Annelik sorumlulukları, çocuklar” (Kadın, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

K22: “Ailevi nedenlerden dolayı engel oluşturduğunu düşünüyorum. Çocuklarına daha fazla zaman ayırma isteği gibi” (Kadın, Öğretmen, Ortaokul).

K27: “Anne olmaları. Ev hanımı olarak evden sorumlu olmaları” (Erkek, Müdür, İlkokul).

K35: “Aile bireylerinin (eş, baba gibi) yöneticiliğe olumsuz bakmaları da engel oluşturuyor” (Erkek, Müdür, Ortaokul).

Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerinde engeller vardır teması altında değerlendirilen kişisel engeller Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Kadınların Yönetici Kademelerinde İlerlemelerinde Engeller Vardır Teması Altında Değerlendirilen Kişisel Engeller*

Kişisel Engeller	f
Kişinin kendisi	3
Duygusal hareket etme	3
Aceleci olma	1
Yöneticilik mesai saatlerinin tercih edilmemesi	1
Toplam	8

Tablo 12 incelendiğinde kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerinde engeller vardır teması altında değerlendirilen kişisel engeller alt temasında; kişinin kendisi, duygusal hareket etme, aceleci olma ve yöneticilik mesai saatlerinin tercih edilmemesi ifadeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise kişinin kendisi ve duygusal hareket etme ifadeleridir. Kişisel engeller alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K13: “*Kişinin en büyük engeli kendisidir*” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Lise).

K25: “*Evet, çünkü, duygusallıkla hareket ettikleri için engelleri kendileri önlerine koyuyorlar. Yine 08:00-17:00 saatleri arası çalışmak istememeleri*” (Erkek, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

K27: “*Kararlarında duygusal yönlerini ön plan çıkarmaları. Aceleci davranmaları*” (Erkek, Müdür, İlkokul).

Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerinde engeller vardır teması altında değerlendirilen cinsiyetçi engeller Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. *Kadınların Yönetici Kademelerinde İlerlemelerinde Engeller Vardır Teması Altında Değerlendirilen Cinsiyetçi Engeller*

Cinsiyetçi Engeller	f
Kadınlara yönelik baskılar	2
Yıldırma politikaları	2
Siyasi iradede erkeğin egemen olması	1
Erkeklerin kadınların yönetici olmalarını hazmedememeleri	1
Kadınların belli kademelere layık görülmemeleri	1
Toplam	7

Tablo 13 incelendiğinde kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerinde engeller vardır teması altında değerlendirilen cinsiyetçi engeller alt temasında; kadınlara yönelik baskılar, yıldırma politikaları, siyasi iradede erkeğin egemen olması, erkeklerin kadınların yönetici olmalarını hazmedememeleri ve kadınların belli kademelere layık görülmemeleri ifadeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise kadınlara yönelik baskılar ve yıldırma politikaları ifadeleridir. Cinsiyetçi engeller alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K10: “Kadınların duygusal baskılara, yıldırma politikalarına maruz bırakıldığını ve çalışma şevklerinin kırıldığını düşünüyorum” (Kadın, Öğretmen, İlkokul).

K11: “Siyasi iradede erkeğin daha egemen olması” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Lise).

K18: “Evet çünkü, erkekler hala kadınların yönetici olmalarını hazmedemiyorlar” (Kadın, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

Katılımcılara yöneltilen “Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenleri ortadan kaldırmak için yapılması gerekenler nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular doğrultusunda kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenleri ortadan kaldırmak için yapılması gerekenler; politik alanda yapılması gerekenler ve bireysel ve toplumsal alanda yapılması gerekenler olmak üzere iki alt tema altında değerlendirilmiştir.

Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenleri ortadan kaldırmak için yapılması gerekenler teması altında değerlendirilen politik alanda yapılması gerekenler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Kadınların Yönetici Kademelerinde İlerlemelerine Engel Oluşturan Etkenleri Ortadan Kaldırmak için Politik Alanda Yapılması Gerekenler

<i>Politik Alanda Yapılması Gerekenler</i>	f
Kadınların yönetim kademelerinde daha fazla yer almaları sağlanmalı	5
Çalışma hayatında cinsiyet ayrımcılığı ortadan kaldırılmalı	3
Liyakate dayalı atama sistemine geçilmeli	3
Kadınların çalışma yaşamı düzenlenmeli	1
Çalışma yaşamında kadınlar kanunlarla korunmalı	1
Toplam	13

Tablo 14 incelendiğinde kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenleri ortadan kaldırmak için yapılması gerekenler teması altında değerlendirilen politik alanda yapılması gerekenler alt temasında; kadınların yönetim kademelerinde daha

fazla yer almaları sağlanmalı, çalışma hayatında cinsiyet ayrımcılığı ortadan kaldırılmalı, liyakate dayalı atama sistemine geçilmeli, kadınların çalışma yaşamı düzenlenmeli ve çalışma yaşamında kadınlar kanunlarla korunmalı ifadeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüş ise kadınların yönetim kademelerinde daha fazla yer almaları sağlanmalı ifadesidir. Politik alanda yapılması gerekenler alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K10: “Kadınların daha fazla yönetici kademelerinde yer almalarını sağlamak” (Kadın, Öğretmen, İlkokul).

K11: “Her türlü ayrımcılık gibi cinsiyet ayrımcılığının da yapılmaması” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Lise).

K8: “Liyakate yönelik bir atama sistemine geçilmeli” (Erkek, Müdür Yardımcısı, Ortaokul).

K19: “Pozitif ayrımcılığın üst kadrolarda kadınlar için uygulanması. Kadınların önünün açılması, yükselmek isteyen kadınlara kolaylıklar sağlanması” (Kadın, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

K17: “Kadınların yönetici olmalarını özendirmek veya bu sayıyı artırmak yerine öncelikli olarak kadınların çalışma hayatlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Örneğin doğum yapan bir kadına belli bir ücretle izin verilebilir” (Erkek, Müdür, Ortaokul).

K19: “Kamu kurum ve kuruluşlarda çalışan kadınlara yönelik olumsuz tavırların engellenmesi noktasında kanunların koyulması, kadınların bu kanunla çalışma hayatında korunması” (Kadın, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenleri ortadan kaldırmak için yapılması gerekenler teması altında değerlendirilen bireysel ve toplumsal alanda yapılması gerekenler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Kadınların Yönetici Kademelerinde İlerlemelerine Engel Oluşturan Etkenleri Ortadan Kaldırmak için Bireysel ve Toplumsal Alanda Yapılması Gerekenler

<i>Bireysel ve Toplumsal Alanda Yapılması Gerekenler</i>	f
Toplum eğitilmeli/bilinçlendirilmeli	6
Kadın eğitimcilere yöneticilik eğitimi verilmeli	3
Kadınlar teşvik edilmeli, cesaretleri artırılmalı	3
Çalışan annelerin çocukları ile ilgili düzenlemeler yapılmalı	2
Aile yükü eşler arasında bölüşülmeli	1
Eşler anlayışlı olmalı	1
Kadınlar daha özverili ve kararlı olmalı	1
Toplam	17

Tablo 15 incelendiğinde kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenleri ortadan kaldırmak için yapılması gerekenler teması altında değerlendirilen bireysel ve toplumsal alanda yapılması gerekenler alt temasında; toplum eğitilmeli/bilinçlendirilmeli, kadın eğitimcilere yöneticilik eğitimi verilmeli, kadınlar teşvik edilmeli, cesaretleri artırılmalı, çalışan annelerin çocukları ile ilgili düzenlemeler yapılmalı, aile yükü eşler arasında bölüşülmeli, eşler anlayışlı olmalı ve kadınlar daha özverili ve kararlı olmalı ifadeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüş ise toplum eğitilmeli/bilinçlendirilmeli ifadesidir. Bireysel ve toplumsal alanda yapılması gerekenler alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K12: “Aileyi, çocukları ve çevreyi iyi bir şekilde eğitebilirsek bu sorunları en aza indiririz. Bu şekilde bayanlar da yönetici kademelerinde çalışır ve başarılı olurlar. Ayrıca erkeklerin hakim olduğu bir alanda bir oranda kadın yönetici olunca belki daha güzel bir ortam oluşur” (Erkek, Öğretmen, Lise).

K24: “Öncelikle bu konuda erkeklerin bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Kadınları teşvik edici ve cesaret verici çalışmalar yapılmasını da öneririm” (Kadın, Öğretmen, Ortaokul).

K26: “Kadınların çalışma arzu ve şevklerini desteklemek gerekiyor” (Kadın, Müdür Yardımcısı, Ortaokul).

K35: “Kadınların daha çok özverili ve kararlı olması gerekiyor” (Erkek, Müdür, Ortaokul).

K7: “Kadın eğitimcilere yöneticilik konusunda destekleyici hizmet içi eğitimlerin verimli bir şekilde verilmesi gerekir” (Kadın, Öğretmen, Lise).

K21: “Çalışan annelerin çocuklarının emin bir şekilde büyüyecekleri yerlerin ücretleri daha az artırılmalı. Böyle yerlerin güven, eğitim vb. açılardan kontrolü çok sıkı tutularak annelerin iç huzuru sağlanmalı” (Kadın, Müdür Yardımcısı, İlkokul).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Elazığ ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “cam tavan” hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada katılımcıların çoğunun kadın yönetici ile çalışmak istediği belirlenmiştir. Mevcut çalışmayla paralel olarak Can'ın (2008), “okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri” adlı çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu için yöneticilikte cinsiyet faktörünün önemli olmadığı, onların erkek yöneticilerle olduğu gibi bayan yöneticilerle de çalışabilecekleri görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Eroğlu Toraman'ın (2011) “eğitim örgütlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi” adlı çalışmasında da katılımcıların yarısının her örgütte en az bir kadın yönetici olması gerektiği görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık Kirişçi'nin (2018) “eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri” adlı çalışmasında katılımcıların kadın yönetici ile çalışma isteklerinde belirgin bir farklılaşma saptanamamıştır. 10 katılımcının kadın yönetici ile çalışmak istediği, 9 katılımcının kadın yönetici ile çalışmak istemediği, 6 katılımcının ise yöneticinin kadın ya da erkek olmasının fark etmeyeceği görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Kadın yönetici ile çalışmak istediklerini belirten katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen görüşler kadın yöneticilerin düzenli olması ve dikkatli/özenli olması yönündeki ifadeleridir. Katılımcıların bu görüşleri ifade etmeleri kadınların erkeklere göre daha detaycı oldukları yönündeki algılamalarından kaynaklanabilir. Aslan'ın (2018), “kadın yöneticilerin kariyer engelleri: cam tavan sendromuna ilişkin okul yönetici görüşlerinin incelenmesi” adlı çalışmasında kadınların; yönetsel alanlarda erkek yöneticilere nazaran iş disiplini açısından daha etkili görüldüğü belirlenmiştir. Mert'in (2019) “kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi” adlı çalışmasında ise “kadın yöneticiler erkek yöneticilere nazaran işlerinde daha titiz ve disiplinlidir” ifadesine 549 katılımcının 237'sinin (%43,2) kesinlikle katılıyorum, 223'ünün (%40,6) katılıyorum, 64'ünün (%11,7) kararsızım, 23'ünün (%4,2) katılmıyorum ve ikisinin (%0,4) kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüş belirttikleri saptanmıştır. Eroğlu Toraman'ın (2011) çalışmasında ise katılımcıların % 25'inin, kadın yöneticinin düzenli ve disiplinli bir ortam yarattığı görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kadın yönetici ile çalışmayı istemelerinde ifade ettikleri diğer görüşler ortamdaki kadın mevcudiyetinin kadın yöneticiyi gerektirmesi, iletişim kurmanın kolaylığı ve empati kurabilme becerisidir. Kadın yöneticilerin astları tarafından kabul görmelerinde onların insancıl taraflarının ağır basmasının olumlu etkisi bulunmaktadır (Berberoğlu, 1989).

Kadın yönetici ile çalışmak istemediklerini belirten katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen görüş kadın yöneticilerin duygusal davrandığı yönündeki ifadedir. Katılımcıların

bu yönde görüş ifade etmelerinde kadın yöneticilerin insan odaklı ve iş odaklı eylemlerinin birbiriyle çakışabildiği yönündeki algılamaları etkili olabilir. Eroğlu Toraman'ın (2011) çalışmasında ise katılımcıların % 15'inin kadın yöneticinin duygusal ve takıntılı olduğu görüşüne sahip olduğu saptanmıştır. Katılımcıların kadın yönetici ile çalışmayı istememelerinde ifade edilen diğer görüşler yüksek egoya sahip olma, bir kurumda bir kadın yöneticinin yeterli olacağına inanma ve kadın yönetici ile sağlıklı iletişim kurulabileceğine inanmama ifadeleridir.

Araştırmada katılımcıların çoğunun kadınları yönetim kademeleri için yeterli/kısmen yeterli bulduğu belirlenmiştir. Katılımcıların, kadınların da erkekler gibi yönetsel becerilere sahip olduğu yönündeki algıları bu yönde görüşün ifade edilmesini sağlamış olabilir. Benzer şekilde Kirişçi'nin (2018) çalışmasında da katılımcıların büyük çoğunluğunun kadınları yönetim pozisyonlarında başarılı olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Mert'in (2019) çalışmasında da "toplum, kadınların yönetici olabilmek için yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadığına inanır" ifadesine 549 katılımcının 276'sının (%50,3) katılıyorum, 75'inin (%13,7) kesinlikle katılıyorum, 74'ünün (%13,5) kararsızım, 110'unun (%20) katılmıyorum ve 14'ünün (%2,6) ise kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Buna karşılık Aslan'ın (2018) çalışmasında katılımcıların, kadınları güçsüz olarak nitelendirilmeleri sonucu onların yönetsel becerilere de sahip olmadıkları görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

Katılımcıların çoğunun kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenlerin olduğu görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yönetici kademelerinde bulunan kadınların erkeklere oranla çok daha az olduğu yönündeki algılamaları bu duruma sebep olabilir. Mert'in (2019) çalışmasında 41 katılımcıdan 22'sinin (%53,66) birtakım kariyer engellerine maruz kaldıkları görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenlerin olduğu görüşüne sahip katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen görüş toplumsal önyargılar/kalıplaşmış düşünceler ifadesidir. Bu durum katılımcıların, kadınların sadece ev işleri ve çocukları yetiştirme sorumluluğu yönünden değerlendirildiği ve yöneticilik kademeleriyle özdeşleştirilmediği yönündeki algılamalarından kaynaklanabilir. Babaoğlu'nun (2011) "birkaç kadın denetçiden biri olmanın zorlukları" adlı çalışmasında da kadın ilköğretim denetçilerinin yaşadıkları sorunlara yönelik olarak en fazla ifade edilen görüşün "denetçiliğin erkek mesleği olarak görülmesi" ifadesi olması kadınlara yönelik önyargı ve kalıplaşmış düşüncelerin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Katılımcılar tarafından kadınların yönetici kademelerinde

ilerlemelerine engel oluşturan diğer etkenler olarak; çocukları yetiştirme sorumluluğu/annelik, aile yükü ve toplumun ataerkil bir yapıya sahip olması görüşleri ifade edilmiştir. Ataerkil değerlerden kaynaklanan ayrımcılık mekanizmaları ile toplumsal ve kültürel baskılar sonucu ortaya çıkan aile ve kariyer rolleri arasındaki uyumsuzluk kadınlar için aşılması zor olan cam duvarlar oluşturmaktadır (Sallan Gül, 2003). Çocuğu olan birçok kadın rol çatışması yaşamakta ve çocuklarına karşı olan yükümlülüklerini tam olarak yerine getirebilmek için mesleklerinde ilerlemeyi bırakmaktadır (Bridge, 2003). Aksu, Çek ve Şenol'un (2013), "kadınların müdür olmalarının önündeki cam tavan ve cam tavanı aşma stratejileri"ne ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin görüşleri" adlı çalışmalarında okul müdürlerinin görüşlerine göre; toplumsal önyargıların, aile içi sorumlulukların, cinsiyete yönelik kalıplaşmış yargıların ve cinsiyet ayrımcılığının kadınların yönetim kademelerinde ilerlemelerine engeller oluşturduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Eroğlu Toraman'ın (2011) çalışmasında katılımcıların büyük çoğunluğunun, eğitim örgütlerinde, çalışanlar ve çevrenin kadın yöneticilere karşı bir önyargısı olduğu görüşüne sahip olduğu; kadınların yöneticiliğe yükselmelerinin önündeki engellere yönelik en fazla ifade edilen görüşün ev ve annelik sorumluluğu (%60) olduğu, bunu eşler ve aile büyüklerinin kadını kariyer konusunda engellemesi (%32) ve ataerkil bakış açısıyla toplumun kadına yöneticiliği yakıştırmaması (%32) olduğu saptanmıştır. Yılmaz'ın (2019) "kadınların iş hayatında karşılaştıkları cam tavan sendromu üzerine nitel bir araştırma" adlı çalışmasında kadın yöneticilerin büyük çoğunluğuna (%87) göre ülkemizde kadınların yönetici pozisyonunda az yer almasının ataerkil toplum yapısından kaynaklandığı görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Yine Ergül Düz'ün (2015) "kadın maarif müfettişlerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri" adlı çalışmasında kadın maarif müfettişlerinin eğitimli olarak donanımlı ve iş hayatında başarılı olmalarına rağmen ataerkil bir toplum yapısından dolayı müfettişlik rollerini yaparken kadın olmalarından kaynaklı cinsiyet eşitsizliğine bağlı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenlerin olmadığı görüşüne sahip katılımcılar, yasa ve yönetmeliklerde kadınların görevde yükselmelerinin önünde bir engel olmadığı, atama ve sınav sisteminin herkes için eşit şartlarda yapıldığı görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların, yönetici olmak için herkese eşit imkan sağlandığı yönündeki algılamalarından kaynaklanabilir. Kirişçi'nin (2018) çalışmasında katılımcıların kadın ve erkeklerin yöneticilik pozisyonlarına yükselmede ve yükselme sınavlarına başvuru şartlarında eşit fırsatlara sahip olduğu, ancak bazı durumlarda fırsat eşitliğinin kadınların lehine olduğu ve kadınlara pozitif ayrımcılık yapıldığı görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Eroğlu Toraman'ın (2011) çalışmasında da yaz tatilinin az

olması, mesai saatlerinin çok olması, kadının ev ve aile sorumluluklarının aksayacağı düşüncesinin, kadınları yöneticilik fikrinden uzak tuttuğunu belirlenmiştir. Bu sebepten kadınların yöneticilik sınavlarına talepleri olmadığı saptanmıştır.

Kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenleri ortadan kaldırmak için yapılması gerekenlerde en fazla ifade edilen görüş toplum eğitilmeli/bilinçlendirilmeli ifadesidir. Bu durum katılımcıların, kadınların yönetim kademelerinde yer almalarının bu yönde toplumsal bilincin oluşturulmasıyla sağlanabileceği yönündeki algılamalardan kaynaklanabilir. On birinci kalkınma planı'nda “kadınların kamuda yönetim ve karar organlarında daha fazla oranda yer almalarını sağlayamaya yönelik farkındalık artırılacak, yönlendirici ve teşvik edici yöntemler geliştirilecektir” (DPT, 2019) ifadesi yer almaktadır. Katılımcılar tarafından kadınların yönetici kademelerinde ilerlemelerine engel oluşturan etkenleri ortadan kaldırmak için diğer yapılması gerekenlerde ise, kadınların yönetim kademelerinde daha fazla yer almaları sağlanmalı ifadesi ön plana çıkmıştır. 18. Milli Eğitim Şûrası'nda “Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği” başlığı altında; “Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşvikler sağlanmalı; okulların özellikleri dikkate alınarak müdür yardımcılığı ve rehber öğretmen atamalarında kadınlar için norm kadro tahsis edilmeli, sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eğitimi sağlanmalıdır” (MEB, 2010) şeklinde tavsiye kararı alınmıştır. Babaoğlu'nın (2011) çalışmasında kadın ilköğretim denetçilerinin yaklaşık dörtte birinin kadın denetçi sayısının az olduğu ve kadın denetçilerin sayısının artırılması gerektiği görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Mert'in (2019) çalışmasında ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın kadın öğretmenleri yöneticiliğe teşvik etmek için yapması gerekenlerde en fazla ifade edilen görüşün “pozitif ayrımcılık” olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “cam tavan” hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Kadın çalışanlar yönetim kademelerinde yer almak için daha fazla çaba gösterebilmelidirler.
2. Resmi kurumlar ve sivil toplum örgütleri tarafından kadın çalışanlara yönelik yöneticilik eğitimi verilebilmelidir.
3. Kadın çalışanlara, aile bireyleri aile içi sorumluluklarını paylaşmaları noktasında destek olabilmeli, yönetim kademelerinde ilerlemeleri yönünde teşvik edebilmelidirler.

4. Çalışan annelerin çalıştıkları kurumlarda ya da kurumlarının yakınında kreşler tesis edilebilmeli, bu yerlerin denetim ve kontrolü periyodik olarak yapılabilirdir.
5. Kadınları hedef alan cinsiyetçi söylemleri ve onlara yönelik önyargıları ortadan kaldırmak için medya kuruluşları ve sivil toplum örgütleri daha etkin çalışabilmelidir.
6. Demokrasi kültürünün geliştirilmesi adına öğretim programlarında demokrasi konusunun ağırlığı artırılabilir, okul meclislerinin daha işlevsel çalışması sağlanabilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, G. ve Korkmaz, L. (2017). Kadın yöneticiler: Görünmez engellerin gölgesinde yükselme çabası. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 73-86.
- Aksu, A., Çek, F. ve Şenol, B. (2013). Kadınların müdür olmalarının önündeki cam tavan ve cam tavanı aşma stratejileri'ne ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 133-160.
- Aslan, Z. (2018). *Kadın yöneticilerin kariyer engelleri: cam tavan sendromuna ilişkin okul yönetici görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babaoğlu, E. (2011). Birkaç kadın denetçiden biri olmanın zorlukları. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(4), 121-144.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri: Uygulamalı-örnekli*. İstanbul: Sentez Yayınları.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bayrak, S. ve Yücel, A. (2000). *Kadın cinsiyeti, yöneticilik ve güç bir paradoks mu?*. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Nevşehir.
- Berber, M. ve Eser, B. Y. (2008). Türkiye'de kadın istihdamı: Ülke ve bölge düzeyinde sektörel analiz. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 1-16.
- Berberoğlu, G. (1989). Kadın yöneticiler: İş hayatındaki yeri ve sorunları. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 287-305.
- Bridge, B. (2003). *Eğitim yönetiminde kadınlar*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Can, N. (2008). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Carli, L. L. & Eagly, A. H. (2001). Gender, hierarchy, and leadership: An introduction. *Journal of Social Issues*, 57(4), 629-636.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çeviri Editörü). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakınberk, A.K. (2011). *İş'te kadın olmak*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirci, S. ve Köseli, M. (2009). İkincil veri ve içerik analizi. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (s. 321-364). İstanbul: Alfa Yayınları.

- DPB. (2018). *Kamu Personeli İstatistikleri*. Erişim Tarihi: 10.05.2019, <http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/kamu-personeli-istatistikleri>.
- DPT (2019). *On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023*. Erişim Tarihi: 27.10.2019, <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf>.
- Durmaz, Ş. (2016). İşgücü piyasasında kadınlar ve karşılaştıkları engeller. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 37-60.
- Ekin, N. (2000). *Türkiye’de yapay istihdam ve istihdam politikaları*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Ergeneli, A. ve Akçamete, C. (2004). Bankacılıkta cam tavan: Kadın ve erkeklerin kadın çalışanlar ve kadınların üst yönetime yükseltilmelerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 85-109.
- Ergül Düz, H. (2015). *Kadın maarif müfettişlerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu Toraman, B. (2011). *Eğitim örgütlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Gözener, E. (2012). *Ülkemizdeki kadın işgücü istihdamının dünya ve Avrupa ülkeleriyle karşılaştırılması; istihdam edilmiş kadın işgücüne ilişkin bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, H. ve Oktay, E. (2009). Türkiye ve Dünya’da kadınların çalışma hayatında yaşadıkları cam tavan algıları üzerine kavramsal bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 421-436.
- Harlander, S. K. (1996). Breaking through the glass ceiling: An industrial perspective. *Journal of animal science*, 74(11), 2849-2854.
- Incaz, S. (2011). Cinsiyete bağlı yönetsel farklılıklar ve ayrımcılık ilişkisi. E.T. Demirel, M. Tikici ve C. Çetin (Ed.), *Türk iş yaşamında ayrımcılık*. (s. 25-44, 1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kabasakal, H. (1998). Türkiye’ de üst düzey kadın yöneticilerin profili. A.B. Hacımirzaoglu (Ed.), *75 yılda kadınlar ve erkekler* (s. 303-312). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Kirişçi, G. (2018). *Eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kocacık, F. ve Gökkaya, V. B. (2005). Türkiye’de çalışan kadınlar ve sorunları. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.
- KSGM (2019). *Türkiye’de kadın*. Erişim Tarihi: 13.05.2019, <https://ailevecalisma.gov.tr/ksgm>.
- MEB (2010). *18. Milli Eğitim Şûrası (01-05 Kasım 2010)*. Erişim Tarihi: 30.09.2019, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf.

- MEB (2018). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017/'18*. Erişim Tarihi: 13.05.2019, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_e_gitim_2017_2018.pdf.
- Mert, P. (2019). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Doktora Programı Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Meyerson D. E. & Fletcher, J. K. (2006). Cam tavanı parçalamak için ılımlı bir manifesto. (L. Aslan, Çev.), *İş yaşamında kadınlar: Harward business rewiev dergisinden seçmeler* (s. 75-99). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öğüt, A. (2006). Türkiye’de kadın girişimciliğin ve yöneticiliğin önündeki güçlükler: Cam tavan sendromu. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 56-78.
- Palmer, M. & Hyman, B. (1993). *Yönetimde kadınlar*. (L. Aslan, Çev.). İstanbul: Rota Yayınları.
- Sallan Gül, S. (2003). Dünyada ve Türkiye’de feminizm ve kadın hareketi. M. Acar ve H. Özgür (Ed.), *Çağdaş kamu yönetimi I*. (s. 125-149). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwartz, F. N. (2001). Yönetici kadınlar ve yaşamın yeni olguları. (İ. Bingöl, Çev.), *İş ve yaşam dengesi: Harward business rewiev dergisinden seçmeler* (s. 111-133). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Şiyve, O. Ç. (2004). Kadın-erkek liderlik tarzları ve cam tavan. *Tügiad Elegans Magazin*, 66.
- Tan, M. G., Ecevit, Y. ve Üşür, S.S. (2000). *Kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: Eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Tükeltürk, Ş. A. ve Perçin, N. Ş. (2008). Turizm sektöründe kadın çalışanların karşılaştıkları kariyer engelleri ve cam tavan sendromu: Cam tavanı kırmaya yönelik stratejiler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 113-128.
- Wirth, L. (2001). Women in management: Closer to breaking through the glass ceiling? M.F. Loutfi (Ed.), *Women, gender and work* (pp.239-250). Geneva: International Labour Office.
- Yılmaz, S. (2019). *Kadınların iş hayatında karşılaştıkları cam tavan sendromu üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, M. ve Genç, K.Y. (2018). *Kadın çalışanların kariyer engellerinde cam tavan sendromu ve doğurduğu travmalar: Teorik bir çerçeve*. Uluslararası Şiddet ve Sosyal Travmalar Kongresi. Samsun.
- Zel, U. (2002). İş arenasında kadın yöneticilerin algılanması ve “kraliçe arı sendromu”. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(2), 39-48.

AKADEMİK PERSONEL İLANLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Yener AKMAN³³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı akademik ilanları hem doküman incelemesi hem de yöneticilik yapmakta olan ya da yapmış olan akademisyenlerin görüşleri çerçevesinde incelemektir. Nitel yaklaşımın benimsendiği çalışmada veriler doküman incelemesi ve görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Doküman incelemesinde Ocak 2016-Temmuz 2019 arasında Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi için yayımlanan öğretim üyesi ilanları ele alınmıştır. Görüşmenin çalışma grubu ise 11 öğretim üyesinden oluşmuştur. Görüşme verileri yarı-yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Doküman incelemesi sonucunda yayımlanan ilanların çoğunluğunun özel şartlı olduğu, özel şartlı ilanların doktor öğretim üyesi ilanlarında yoğunlaştığı ve köklü üniversitelerin daha çok genel ilan verdikleri görülmüştür. Görüşme sonucunda akademisyenler özel şartlı ilanlar ile belirli bir kişinin alınmak istenmesini ve genel ilanların ise kalite vurgusu yaptığını işaret etmiştir. Ayrıca akademik ilanlarda unvana göre özel şartlı ilan olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Ek olarak köklü üniversitelerin kalite ve uyuma daha fazla dikkat ettiklerinin altı çizilmiştir. Son olarak akademisyen adaylarının çoğunlukla yeni üniversiteleri fırsata dönüştürmeye çalışmalarının gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar kelimeler: Akademik ilan, öğretim üyesi, eğitim/egitim bilimleri fakültesi

A RESEARCH ON ADVERTISEMENTS OF ACADEMIC STAFF

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the academic advertisements within the framework of both document review and the opinions of academicians who are or have been working as executives. The qualitative approach was adopted and the data were obtained through document analysis and interview technique. In the document review, the advertisements of faculty members for the Faculty of Education/Educational Sciences between January 2016 and July 2019 were discussed. The study group of the interview was composed of 11 faculty members. Interview data were collected through a semi-structured form. As a result of the document analysis, it was seen that the majority of the advertisements were conditional, the conditional advertisements were concentrated in the advertisements of assistant professor doktor and the established universities had more general advertisements. As a result of the interview, the academicians pointed out that a certain person was asked to be taken with special conditional advertisements and general advertisements emphasized the

³³ Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, yenerakman@sdu.edu.tr

quality. In addition, it was emphasized that there should not be any special conditional advertisements according to the title in academic advertisements. In addition, it is underlined that well-established universities pay more attention to quality and harmony. Finally, it was stated that academician candidates should try to turn new universities into opportunities.

Keywords: *Academic advertisement, faculty member, faculty of education/educational sciences*

GİRİŞ

Üniversiteler toplumsal kalkınmanın itici güçlerinden biri olarak düşünülebilir. Üniversiteler nitelikli insan gücünün yetiştirildiği, karşılaşılan sorunların bilimsel araştırmalar ile aşıldığı ve toplumun çeşitli konular çerçevesinde bilgilendirilmesi noktasında çalışmaların yürütüldüğü yükseköğretim kurumlarıdır (Doğramacı, 2000). Toplumun üniversitelerden üretmesini bekledikleri değerler öğretim elemanları tarafından yerine getirilmektedir. Öğretim elemanları genel bir kavram olmakla birlikte üniversitelerde görev yapmakta olan akademik nitelikli insan gücünü ifade etmektedir. Üniversiteler akademik misyonlarını öğretim üyeleri (profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi), öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri ile gerçekleştirmektedir (Yükseköğretim Kanunu, 1981: 5348). Üniversitelerin akademik personel ihtiyacının ise genellikle Resmi Gazete (RG), özel basın yayın teşebbüsleri vb. aracılığıyla verilen ilanlar üzerinden duyurulduğu görülmektedir. Verilen ilanlar üniversitelerin hangi alanlarda ve hangi şartlarda bir akademik personelin alınmak istediğini belirtmektedir. Bu ilanlar incelendiğinde akademik personele yönelik fakülte/birim, bölüm, anabilim dalı, unvan, sayısı ve kadro derecesi, açıklamalar ve ilana ne kadar süre içerisinde başvurulacağına ilişkin bilgilerin olduğu göze çarpmaktadır.

Son yıllarda akademik ilanlar hakkında kamuoyunda dikkat çeken bir eğilim olduğu ifade edilebilir. Ayrıca üniversitelerin YÖK Kanununda belirtilen misyonlarını ne derecede yerine getirebildiklerine ilişkin kamuoyunda tartışmalar olduğu da görülmektedir. Özellikle uluslararası etki açısından yapılan değerlendirmelerde nicelik yönünden ilerlemeler olduğu görülse de yapılan akademik yayınların nitelik yönünden yetersiz olduğuna yönelik bulgularla karşılaşılmaktadır (Acer ve Güçlü, 2017). Bu durum zaman zaman üniversitelerin insan kaynağı olan akademik personelin seçimini, yetiştirilmesini ve niteliğini de tartışmaya açmaktadır. Akademik personelin seçimi sürecinde yayımlanan ilanların açıklamalar bölümü sıklıkla dikkatleri çekmektedir. Gerek basın yayın organlarında (kamubulteni.com, 2019;

memurlar.net, 2017, 2018, 2019a, 2019b, 2019c) gerekse ilanlara başvuran kişiler tarafından hukuki çerçevede eleştirilere ve eylemlere neden olan ilanlara YÖK de sessiz kalmayarak çeşitli açıklamalarda bulunmuştur. YÖK'ün (2019) açıklamalarında ilanların "...kişiyi tanımlamaya yönelik olarak akademik rekabeti engelleyecek nitelikte olmasının..." anayasanın eşitlik ilkesine aykırı olduğundan iptal edileceği belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle ilanların belirli kişileri işaret etmemesi vurgulanmıştır. Zaten bu tür ilanların iptaline yönelik hukuki süreçlerin olduğu da görülmüştür (m.bianet.org, 2017; memurlar.net, 2013; milliyet.com.tr, 2014; Tokat İdare Mahkemesi, 2017: E.720). İdare mahkemelerinde açılan davaların iptal gerekçeleri incelendiğinde ilanların "...münhasıran bilimsel kaliteyi artırmak amacına yönelik olarak, bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte..." olmadığına hükmedildiği dikkati çekmiştir.

Yayımlanan ilanların açıklamalar bölümünde yer alan bazı ifadelerin ilanın özel şartlı ilan olarak nitelendirilmesine neden olduğu görülmektedir. Örneğin açıklamalar bölümünde yüksek lisans ya da doktora tez konularının yer alması ya da çok sayıda değişken belirtilerek bunlar hakkında çalışmaları olmak şeklindeki ifadeler ilanın özel şartlı olduğunu düşündürmektedir. İlanın açıklama bölümünün boş ya da ilgili alana kaynaklık eden doktora mezuniyet alanının yazılı olması ise genel olan bir ilan izlenimi vermektedir. Akademik ilanların özel şartlı olarak verilmesinin ilana başvuracak adayların ön değerlendirmede elenmesine neden olacağı ön görülebilir. Ancak ilanın genel olması ise çok sayıda adayın değerlendirilmesine zemin oluşturarak, daha nitelikli olan adayın seçilmesine katkı sağlayabilir. Akademik ilanların açıklamalar bölümü üzerinde çeşitli özelliklerin belirtilmesi belirli kişilere ayrıcalık göstermek olarak düşünülebilir. Aktan (t.y), üniversitelerde lisansüstü öğrenci seçimi ve öğretim elemanı alımlarında kayırmacılığın olduğunu ifade etmiştir. Bunun sonucunda da bilgi ve liyakat yönünden zayıf olan öğretim elemanlarının üniversitelerde görev yaptığını belirtmiştir. Bu durum uluslararası değerlendirmelerde ülkemiz üniversitelerinin geride kalmasının arkasındaki nedenler arasında insan kaynağının nitelik sorunu olduğunu düşündürmektedir.

Alan yazın incelendiğinde üniversitelerde yaşanan çeşitli sorunlara yönelik çalışmaların olduğu görülmüştür (Acer ve Güçlü, 2017; Altınsoy, 2011; Günay, 2011; Özer, 2012; Şenses, 2007). Ancak akademik personel seçimi sürecine ilişkin gerek doküman gerekse yönetici pozisyonunda görev yapmakta olan akademisyenlerin görüşlerini derinlemesine araştıran çalışmalarla karşılaşılmamıştır. Bu çalışma sonucunda yöneticilik yapmış ya da yapmakta olan akademisyenlerin görüşleri ve yayımlanan ilanların analizi ile

üniversitelerde daha nitelikli insan kaynaklarının seçimine yönelik çıkarımda bulunulacaktır. Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı son 3 yıl içerisinde Eğitim Fakültesi öğretim üyesi kadroları için verilen ilanların unvan ve özel/genel şartları açısından incelenmesi ve çeşitli idari görevlerde bulunmuş akademisyen görüşleri doğrultusunda akademik ilan sürecinin irdelenmesidir. Çalışmanın görüşme boyutunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Akademik ilanların özel şartlı olarak verilmesinin altında ne gibi sebepler olabilir?
2. Akademik ilanların genel şartlı olarak verilmesinin altında ne gibi sebepler olabilir?
3. Akademik ilanların özelliklerinde köklü ve yeni kurulmuş ya da taşrada olan üniversitelerin politikaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Dr. unvanını almış olan araştırmacılara akademik kadrolara geçişte ne gibi tavsiyelerde bulunursunuz?

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın amacı, modeli, veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi öğretim üyesi kadroları için verilen ilanların ve ilan verme sürecinin incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim deseninin kullanıldığı çalışmada öncelikle doküman incelemesi ve ardından görüşme tekniği ile veriler elde edilmiştir. Özdemir'e (2010) göre, olgubilim deseni, bireylerin kişisel görüşlerini derinlemesine ortaya çıkartan bir analiz desendir. Doküman incelemesi ise ilgili konunun yazılı kaynaklar açısından incelenerek analiz edilmesine dayalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme tekniğinde de bireylerin yaşantılarında karşılaştıkları durumlara yükledikleri anlamlar üzerinde durularak çıkarımda bulunulmaktadır (Greasley ve Ashworth, 2007).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada incelenen akademik ilanlar Ocak 2016 ile Temmuz 2019 tarihleri arasında Resmi Gazetede (RG) yayımlanan 78 devlet üniversitesi Eğitim ya da Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyesi kadrosu için verilen 2456 ilanı kapsamaktadır. Ayrıca çalışmanın görüşme boyutunda 11 öğretim üyesinin akademik ilanlara yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretim üyelerinin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemleri arasında olan

ölçüt örnekleme gerçekleştirilmiştir (Patton, 1987, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütlere sahip olan durumlar dikkate alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada ölçüt olarak öğretim üyelerinin farklı akademik unvan ve idari görevlerde olmalarına dikkate alınmıştır. Tablo 1’de 78 devlet üniversitesi ve kuruluş tarihleri yer almıştır.

Tablo 1. *Devlet üniversiteleri ve kuruluş tarihleri*

<i>Üniversite Adı</i>	<i>Kuruluş Tarihi</i>	<i>Üniversite Adı</i>	<i>Kuruluş Tarihi</i>	<i>Üniversite Adı</i>	<i>Kuruluş Tarihi</i>
İstanbul	1453	Aydın Adnan Menderes	1992	Düzce	2006
Boğaziçi	1863	Afyon Kocatepe	1992	Erzincan Binali Yıldırım	2006
Marmara	1883	Balıkesir	1992	Giresun	2006
Yıldız Teknik	1911	Zonguldak Bülent Ecevit	1992	Kastamonu	2006
Ankara	1946	Manisa Celal Bayar	1992	Burdur Mehmet Akif E.	2006
Ege	1955	Çanakkale Onsekiz Mart	1992	Ordu	2006
Karadeniz Teknik	1955	Kütahya Dumlupınar	1992	Recep Tayyip Erdoğan	2006
Orta Doğu Teknik	1956	Tokat Gaziosmanpaşa	1992	Uşak	2006
Atatürk	1957	Harran	1992	Ağrı İbrahim Çeçen	2007
Hacettepe	1967	Kafkas	1992	Mardin Artuklu	2007
Anadolu	1973	Kahramanmaraş Sütçü İ.	1992	Artvin Çoruh	2007
Çukurova	1973	Kırıkkale	1992	Karamanoğlu Mehmetbey	2007
Dicle	1973	Kocaeli	1992	Kilis 7 Aralık	2007
Cumhuriyet	1974	Mersin	1992	Muş Alparslan	2007
Fırat	1975	Muğla Sıtkı Koçman	1992	Nevşehir Hacı Bektaş V.	2007
İnönü	1975	Hatay Mustafa Kemal	1992	Siirt	2007
Selçuk	1975	Niğde Ömer Halisdemir	1992	Sinop	2007
Bursa Uludağ	1975	Pamukkale	1992	Bartın	2008
Erciyes	1978	Sakarya	1992	Bayburt	2008
Akdeniz	1982	Süleyman Demirel	1992	Hakkari	2008
Dokuz Eylül	1982	Eskişehir Osmangazi	1993	İstanbul Medeniyet	2010
Gazi	1982	Adıyaman	2006	Necmettin Erbakan	2010
Trakya	1982	Kırşehir Ahi Evran	2006	Alanya Alaaddin K.	2015
Van Yüzüncü Yıl	1982	Aksaray	2006	İzmir Demokrasi	2016
Gaziantep	1987	Amasya	2006	Trabzon	2018
Bolu Abant İzzet B.	1992	Yozgat Bozok	2006		

Tablo 1 incelendiğinde 1978 yılı ve öncesinde kurulan 20, 1978 yılı sonrası ve 2006 arasında kurulan 28 ve 2006 ve sonrasında kurulan 29 üniversite olduğu görülmüştür. Tablo 2’de ise çalışmada görüşleri alınan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Kod	Görevi	Unvanı	Toplam Yöneticilik Görev Süresi
Y1	Rektör Yardımcısı	Prof. Dr.	5 yıl
Y2	Dekan Yardımcısı	Prof. Dr.	7 yıl
Y3	Dekan Yardımcısı	Prof. Dr.	5 yıl
Y4	Dekan Yardımcısı	Doç. Dr.	7 yıl
Y5	Dekan Yardımcısı	Dr. Öğr. Üyesi	4 yıl
Y6	Bölüm Başkanı	Prof. Dr.	6 yıl
Y7	Bölüm Başkanı	Doç. Dr.	3 yıl
Y8	Bölüm Başkan Yardımcısı	Prof. Dr.	4 yıl
Y9	Bölüm Başkan Yardımcısı	Doç. Dr.	6 yıl
Y10	Bölüm Başkan Yardımcısı	Dr. Öğr. Üyesi	3 yıl
Y11	Anabilim Dalı Başkanı	Prof. Dr.	7 yıl

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların yöneticilik görevlerinin Rektör Yardımcılığı ile Anabilim Dalı Başkanlığı arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim üyeliği için tanımlanan tüm unvanlarda akademik personelin olduğu izlenmiştir. Ek olarak katılımcıların yöneticilik sürelerinin 3 ile 7 yıl arasında olduğu görülmüştür.

İşlemler ve Verilerin Analizi

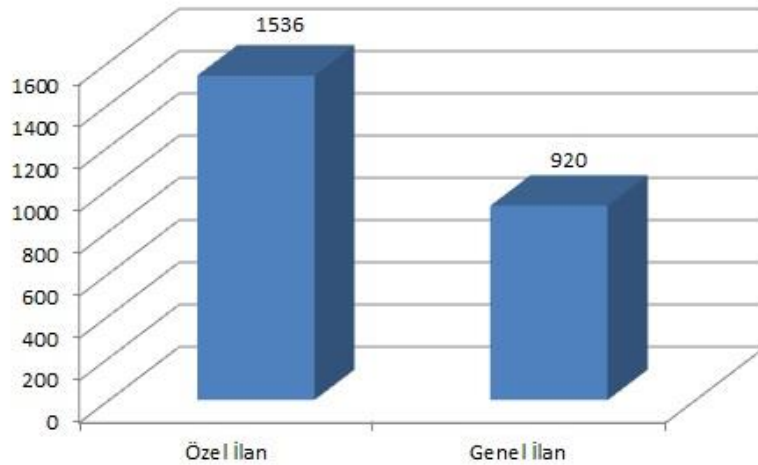
Doküman incelemesi sürecinde belirtilen süreler arasında RG’de yayımlanan ilanlar tek tek elektronik ortamdan elde edilmiş ve bilgisayar üzerinde incelenerek devlet eğitim fakültelerine ilişkin tüm ilanlardan bir havuz oluşturulmuştur. Ardından ilanların özel ya da genel olma durumu (yayımlanan ilanın açıklamalar bölümü boş ise ya da ilgili kadroya kaynaklık eden doktora alanı mezuniyeti belirtilmiş ise ilan genel olarak aksi durumda bir açıklama var ise özel olarak kabul edilmiştir), üniversitelerin kuruluş tarihleri ve öğretim üyesi unvanları açısından incelenerek MS Excel programında düzenlenmiştir. Çalışmanın görüşme sürecinde ise iki alan uzmanının görüşleri de alınarak dört sorudan oluşan bir yarı-yapılandırılmış taslak form oluşturulmuştur. Taslak formda yer alan soruların anlamsal sorunlar içerip içermediği ise bir Türkçe eğitimi bölümü uzmanı tarafından incelenmiştir. Gerekli düzenlemelerden sonra görüşme formu istekli katılımcılara yüz yüze uygulanmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 20-50 dakika arasında zaman almıştır. Görüşme verileri not tutularak toplanmış ve ardından elektronik ortama aktarılmıştır. Görüşme soruları bağlamında temalar oluşturulmuş, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntı ile aktarılmış ve veriler frekanslarına göre hesaplanarak sunulmuştur. Katılımcıların kimlikleri kodlanarak çalışmada yer almıştır (Y1, Y2 vb.). Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik uygulamalara dikkat edilmiştir. Nitel araştırmalarda ayrıntılı raporlama ve katılımcıların

görüşlerinin doğrudan ifade edilmesinin geçerliği yükselten bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca güvenilirlik için de farklı araştırmacıların değerlendirme sürecinde yer almaları önemli görülmüştür. Bu doğrultuda çalışma verileri bir alan uzmanı tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü aracılığıyla güvenilirlik değerinin .87 olduğu hesaplanmıştır [Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100]. Bu değer .70'in üzerinde yer alması çalışmanın güvenilirliğini işaret etmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR

Akademik İlanların Özel ya da Genel Olma Durumlarına Göre İncelenmesi

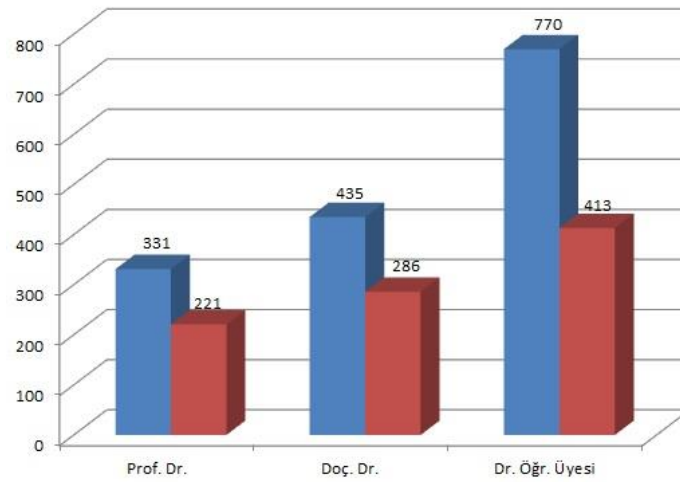
2456 öğretim üyesi ilanının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular üç şekil olarak aşağıda sunulmuştur. İlanların özel şartlı ve genel olma durumuna ilişkin bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Özel ve genel ilanların dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, yayımlanan 2456 ilanın 1536'sının özel şartlı ilan (% 63) ve 920'sinin genel ilan (% 37) olduğu görülmüştür. Öğretim üyelerinin unvanına göre ilanların özel şartlı ya da genel olma durumuna ilişkin bulgular Şekil 2'de ifade edilmiştir.

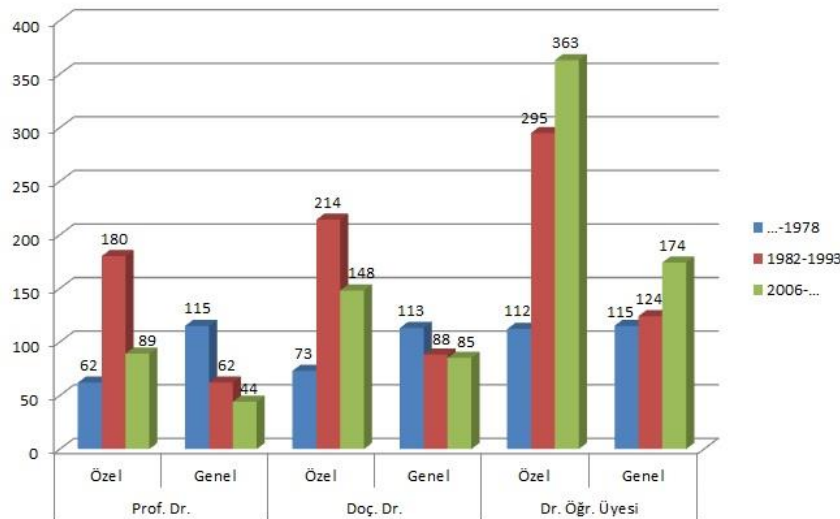
Akademik İlanların Öğretim Üyelerinin Unvanları Açısından Özel Şartlı ya da Genel Olma Durumlarına Göre İncelenmesi



Şekil 2. Özel şartlı ve genel ilanların akademik unvana göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, Prof. Dr. unvanı için yayımlanan ilanların 331'i özel şartlı (% 60) ve 221'i geneldir (% 40). Doç. Dr. unvanı için ise ilanların 435'inin özel şartlı (% 60) ve 286'sının genel (% 40) olarak yayımlandığı saptanmıştır. Ayrıca Dr. Öğr. Üyesi unvanı için de 770 ilanın özel şartlı (% 65) ve 413'ünün de genel (% 35) olduğu görülmüştür. Yayımlanan ilanların özel şartlı ya da genel olmasının üniversitelerin kuruluş tarihine göre incelenerek ifade edilmesi Şekil 3'te gösterilmiştir.

Akademik İlanların Kuruluş Tarihleri Açısından Özel Şartlı ya da Genel Olma Durumlarına Göre İncelenmesi



Şekil 3. Özel ve genel ilanların üniversitelerin kuruluş tarihine göre dağılımı

Şekil 3'te görüldüğü üzere, Prof. Dr. unvanı için yayımlanan ilanların 1978 ve öncesinde kurulan üniversitelerde 62'sinin özel şartlı (% 35) ve 115'inin genel (% 65) olduğu; 1982-1993 arasında kurulan üniversitelerde 180'inin özel şartlı (% 74) ve 62'sinin genel (% 26) olduğu; 2006 ve sonrasında kurulan üniversitelerde 89'unun özel şartlı (% 67) ve 44'ünün genel (% 33) olduğu görülmüştür. Doç. Dr. unvanı için yayımlanan ilanlarda ise 1978 ve

öncesinde kurulan üniversitelerde 73'ünün özel şartlı (% 39) ve 113'ünün genel (% 61) olduğu; 1982-1993 arasında kurulan üniversitelerde 214'inin özel şartlı (% 71) ve 88'inin genel (% 29) olduğu; 2006 ve sonrasında kurulan üniversitelerde 148'inin özel şartlı (% 64) ve 85'inin genel (% 36) olduğu görülmüştür. Dr. Öğr. Üyesi unvanı için yayımlanan ilanlarda da 1978 ve öncesinde kurulan üniversitelerde 112'sinin özel şartlı (% 49) ve 115'inin genel (% 51) olduğu; 1982-1993 arasında kurulan üniversitelerde 295'inin özel şartlı (% 70) ve 124'ünün genel (% 30) olduğu; 2006 ve sonrasında kurulan üniversitelerde 363'ünün özel şartlı (% 68) ve 174'ünün genel (% 32) olduğu görülmüştür.

Görüşmeler sonucunda elde edilen çalışma bulgularına göre katılımcıların düşünceleri akademik ilanların özel ve genel olarak verilmesinin gerekçeleri, unvana göre akademik ilanının özelliği, akademik ilanının özelliğinde üniversitelerin kuruluş tarihinin etkisinin gerekçeleri ve akademik kadro ilanlarına başvuru sürecinde dikkat edilmesi gerekenler olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Akademik ilanların özel olarak verilmesinin gerekçeleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Akademik ilanların özel olarak verilmesinin gerekçeleri

<i>Temalar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Belirli bir kişinin alınmak istenmesi	7	30
2 Örgüt uyumunu olumsuz etkilemeyecek akademisyen olması	5	22
3 Belirli bir alan ya da ders konusunda uzmanlaşmış olmak	5	22
4 Kendi ekolünden/görüşünden gelen akademisyen istenmesi	3	13
5 Üniversitenin mevcut akademik personelinin yükseltilmesi	3	13

Tablo 3'e göre katılımcıların çoğunluğu akademik ilanların belirli kişilerin alınması amacıyla verildiğini işaret etmiştir. Bu doğrultuda Y1 “... ne yazık ki liyakat sorunu sadece üniversitenin değil çoğu kurumun sorunu, bundan dolayı belirli şahıslara yönelik ilanlar olabiliyor...” şeklinde görüşünü belirtirken; Y7 de “... bölüm başkanım ama bir gün bakıyorsun birileri bölüme gelmiş, yeni haberim oluyor...” olarak düşüncelerini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların bazıları örgüt uyumunu işaret ederken bazıları da belirli bir alandaki uzmanlığı vurgulamıştır. Bu konuda Y7 “... üniversitelerde dikkatimi çeken noktalardan birisi kendi hakim görüşüne benzer görüşten kişileri almaya dönük olmaktadır.” derken Y2 “... rutin işlerle ilgili özel şarta gerek yok, ancak spesifik bir uzmanlık gerekiyorsa özel ilan olabilir.” ve Y8 “... mikro düzeyde çalışılabilecek özel konular ya da belirli bir projenin ihtiyaç duyduğu niteliklerde kişiler istenilebilir.” olarak görüşlerini belirtmiştir. Akademik ilanların genel olarak verilmesine yönelik katılımcıların görüşleri Tablo 4'te ifade edilmiştir.

Tablo 4. Akademik ilanların genel olarak verilmesinin gerekçeleri

Temalar	f	%
1 Kaliteyi yüksek tutmak	7	54
2 Akademik personel açığını bir an önce tamamlamak	3	23
3 Üniversitenin bünyesinde çalışmıyor olmak	2	15
4 Kamu yararını gözetmek	1	8

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun kalite vurgusu yaptığı görülmüştür. Bu çıkarımı destekler şekilde Y7 “... genel ilan verilmesi başvuru sayısını artıracaktır ve değerlendirme sonucunda bölümün kalitesini yükseltecek en uygun adayın seçileceğini düşünüyorum.” derken, Y2 “... kaliteden ödün vermemek lazım, prestij meselesidir, temel şartları yüksek belirleyip, adaylar arasından en niteliklisi seçilmelidir.” Şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Y10 ise “... Çok sayıda başvuru, geniş bir değerlendirme havuzu oluşturacaktır. Gerek seminer gerekse mülakat gibi sınamalarla en nitelikliye ulaşılacaktır.” ifadesiyle akademik kalitenin altını çizmiştir. Tablo 5’te unvana göre akademik ilanın özelliğine ilişkin katılımcıların görüşleri verilmiştir.

Tablo 5. Unvana göre akademik ilanın özelliği

Temalar	f	%
1 Olmalı	2	20
2 Olmamalı	8	80

Tablo 5, katılımcıların büyük çoğunluğunun akademik bir ilanın unvan açısından belirli özellikler taşıması gerektiğini işaret etmiştir. Bu konuda, Y1 “... ilanlar her türlü genel olmalıdır.”, Y6 “... eğer akademisyen üniversitede çalışmakta ise ilan özel olarak verilmelidir, yeni bir kadro tahsisi ise genel olmalıdır...” ve Y10 da “... niyet en nitelikliye ulaşmak ise unvan ayrımı yapmanın önemi yoktur, zaten kişi nitelikli ise her türlü değerlendirmeden sıyrılacaktır...” biçiminde görüşlerini belirtmiştir. Akademik ilanın özelliğinde üniversitenin kuruluş tarihinin etkisinin gerekçelerine yönelik katılımcı görüşleri ise Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Akademik ilanın özelliğinde üniversitenin kuruluş tarihinin etkisinin gerekçeleri

Temalar	f	%
1 Köklü üniversiteler akademik kaliteyi daha fazla önemsemektedir.	5	56
2 Köklü üniversitelerde içselleştirilmiş gelenekler yer almaktadır.	2	22
3 Taşra ve yeni üniversitelerde göreceli uygulamalar daha fazladır	2	22

Tablo 6’ya göre katılımcılar köklü üniversitelerin kalite ve örgüt kültürünü dikkate aldığını, taşra ve yeni kurulan üniversitelerde ise keyfi uygulamaların daha fazla olduğunu işaret etmiştir. Bu doğrultuda Y1 “... köklü üniversitelerin kriterleri zaten çok yüksek seviyededir. Kalite olmazsa olmazdır...” derken Y2 “... örneğin üniversite kalite adına yabancı dili oldukça önemsemektedir.” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır. Y10 ise taşra

üniversitelerine yönelik “... taşra ya da küçük üniversitelerde kurumsallaşmada ciddi sorunlar olduğunu düşünüyorum. Bu durum göreceli uygulamalara neden olmaktadır...” biçiminde olumsuz bir düşünceye sahip olduğunu belirtmiştir. Akademik kadro ilanlarına başvuru sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalara yönelik katılımcı görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Akademik kadro ilanlarına başvuruda dikkat edilmesi gereken noktalar

<i>Temalar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Öncelikli olarak yeni kurulan üniversitelere başvurmak	6	40
2 Çok sayıda indeksli dergilerde yayımlanan makale	3	20
3 Alanında düzenlenen kongre/sempozyum vb. bildiri sunumu	3	20
4 Özellikle Dekan ve üzeri idari görevde bulunan akademisyenlerle iletişime geçmek (yüz yüze, mail vb.)	3	20

Tablo 7’de görüldüğü üzere, katılımcıların çoğunluğu akademisyen adaylarının yeni üniversitelerde çalışmaya istekli olmalarının ve görünürlüklerini artırmaya yönelik eylemlerde bulunmalarının önemini vurgulamıştır. Bu konuda Y10 “... durmadan çalışılacak bilimsel birikime katkı sunulmalıdır, ayrıca kadro açığı daha yüksek olan küçük üniversitelerde daha fazla imkanlar olacaktır.” şeklinde görüşünü ifade ederken, Y6 “... webde görünürlük artırılmalıdır, makale gibi kongrelere katılım gibi, sosyal ağlar da devreye sokulabilir.” ve Y5 “... e-posta aracılığıyla kendisinden ve istekliliğinden haberdar edebilir.” tanınırlığın altını çizmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada akademik personel ilan süreci ele alınmıştır. Çalışmada Ocak 2016 ile Temmuz 2019 arasında Eğitim/Eğitim Bilimleri fakülteleri için yayımlanan öğretim üyesi ilanları doküman incelemesi yoluyla irdelenmiştir. Ayrıca yöneticilik görevi yapan ya da yapmış olan 11 öğretim üyesinin sürece ilişkin görüşleri de değerlendirilmiştir. Hem doküman incelemesi hem de katılımcı görüşleri birlikte ele alınarak yorumlanmıştır.

Çalışmada yayımlanan ilanların çoğunluğunun özel şartlı olduğu saptanmıştır. Akademisyen görüşleri doğrultusunda yayımlanan ilanların özel şartlı olmasının ağırlıklı nedenleri olarak belirli bir kişinin alınma isteği, örgüte uyum ve özel bir alanda uzmanlaşma gerekçeleri göze çarpmıştır. Belirli bir kişinin alınmak istenmesi adam kayırmacı bir yaklaşımın varlığını hissettirmiştir. Bu bulgu Aktan’ın (t.y) üniversitelerdeki liyakati incelediği çalışmasında ulaştığı bulgularla uyumludur. Benzer şekilde Başak (2017) da, akademisyen alımlarından çoğunlukla bilinen kişilerin başvurduğunu işaret etmiştir. Özel şartlı ilanlarda diğer bir gerekçe olan örgüte uyum ise örgüt içi huzur, mutluluk ve birliktelik

için önemli bir unsur olarak belirtilmiştir. Şöyle ki çok sayıda yayına sahip olan akademik açıdan görece nitelikli görünen bir akademisyenin örgütte bulunan diğer akademisyenlerle uyumlu olmamasının çatışmalara yol açabileceği ve örgütün iç huzurunu olumsuz etkileyebileceği ifade edilmiştir. Bir başka gerekçe ise özel bir alanda uzmanlaşma olarak vurgulanmıştır. Bu konuda üniversitenin ihtiyaç duyduğu özel yetenek gerektiren bir görev için ya da belirli derslerin verilmesi noktasında yeterliliğine güvenilen bir akademisyenin alımında özel şartlı ilan verilebileceğinin altı çizilmiştir.

Çalışma bulgularına göre genel olarak yayımlanan ilanlarda kalitenin ve özellikle yeni kurulan ya da taşra üniversitelerinin akademisyen açığının kapatılmasının vurgulandığı görülmüştür. Yeni kurulan üniversitelerin eğitim-öğretimi yetersiz sayıda akademisyenle yürütmeye çalıştıkları çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir (Acer ve Güçlü, 2017; Günay, 2011; Karaboğa, 2014). Akademik ilanların unvanlara göre durumu incelendiğinde ise doktor öğretim üyesi ilanlarının daha yüksek bir oranda özel şartlı olarak yayımlandığı belirlenmiştir. Üniversiteler arasında yoğun bir akademik sirkülasyon olmadığı görülmektedir. Bu durumda profesör ve doçentlerin uzun yıllar kendi üniversitelerinde çalıştıkları öngörülebilir. Akademisyen görüşlerine göre üniversitenin kendi personelinin yükseltilmesinde özel şartlı ilanla pozitif ayrımcılık yapabileceği ifade edilmiştir. Zaten bu konuda genel bir teamül olduğu ve farklı üniversitelerde görev yapan akademisyenlerinde genellikle bu ilanlara başvurmadığı da katılımcıların görüşlerinde belirtilmiştir. Benzer şekilde Zhuravlev, Kondov ve Save'leva (2009) da, Rus üniversitelerinde önce yetiştirme ardından işe alma ve yöneticilik konumuna atama olarak bir sürecin bulunduğunu vurgulamış ve bu durumun oldukça olağan olduğunu aktarmıştır. Ancak doktor öğretim üyelerinin alımında gerek uyum gerekse kendi ekolünden/görüşünden olma gibi gerekçelerle özel şartlı ilanların daha yoğun olabileceği düşünülebilir. Akademisyenlerin görüşleri incelendiğinde çoğunluğu unvana göre akademik ilanların özel şartlı olmaması gerektiği görülmüştür. Bu durumun doküman incelemesi bulguları ile çeliştiği belirtilebilir.

Üniversitelerin kuruluş tarihleri açısından verilen ilanların özelliklerine bakıldığında 1978 yılı ve öncesinde kurulan üniversitelerde genel ilanların oranının özel şartlı ilanlara göre daha fazla olduğu göze çarpmıştır. 1978 yılından sonra kurulan üniversitelerde ise özel şartlı ilanların daha yoğun verildiği tespit edilmiştir. Akademisyen görüşlerine göre köklü üniversitelerde kaliteden ödün verilmediği izlenimi mevcuttur. Özellikle yıllar içerisinde örgüt kültürünün oluştuğu ve bu doğrultuda hem kaliteli hem de örgüt ile uyumlu (Başak, 2017) akademisyenlerin seçildiği ifade edilmiştir. Aksine yeni kurulan ya da taşra üniversitelerinde

de tam anlamıyla kurumsallaşma ve örgüt kültürü yeterince gelişmediğinden göreceli uygulamalarla karşılaşıldığının altı çizilmiştir. Çalışma bulgularına göre, akademik ilanlara başvuru sürecinde genç akademisyen adaylarının gerçekçi tercihlerde bulunmasının gerekliliği işaret edilmiştir. Şöyle ki köklü üniversitelerin akademik kadrolarının çoğunlukla dolu olması bu üniversitelerde daha az ilanın yayımlanmasına neden olmaktadır. Ancak yeni kurulan üniversitelerde kadro açığının daha fazla olması, genç akademisyen adaylarının seçilme ihtimalini yükseltebilir. Bir diğer bulgu da akademisyen adaylarının gerek nitelikli makaleler yayımlayarak gerekse kongrelerde bildiriler sunarak alanda görünürlüklerini yükseltmelerinin önemli görüldüğüdür.

Sonuç olarak akademisyenlerin yayımlanan akademik ilanların genel ya da özel şartlı olması konusunda hemfikir olmadıkları göze çarpmıştır. Şöyle ki kalitenin olmazsa olmaz bir özellik olduğu vurgulanmakla birlikte kaliteli akademisyene her iki ilan türü ile de ulaşılabileceğini işaret etmişlerdir. Örgüte uyum vurgusu ön planda yer almıştır. Unvana göre akademik ilanın özelliği olmamalı şeklinde görüş savunulurken, ilanların çoğunluğu unvan ayrımı yapmaksızın özel şartlı olarak yayımlanmıştır. Son olarak köklü üniversitelerin kaliteden ödün vermemek amacıyla genel şartlı ilanlarla akademisyen alımı gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Çalışma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- (i) Sadece öğretim üyesi ilanlarında değil, tüm akademik personel ilanlarında açık, adil ve hesap verebilir objektif kriterler oluşturulabilir.
- (ii) Akademik ilanların çok özel durumlar dışında tamamının genel verilmesine yönelik yasal düzenleme yapılabilir.
- (iii) Üniversitelerin daha özerk bir yapıya kavuşturularak rekabet ortamı ile kaliteye ulaşmasına yönelik tedbirler alınabilir.
- (iv) Daha geniş bir zaman aralığını içerecek şekilde doküman incelemesi gerçekleştirilebilir
- (v) Akademik personel ilanı verme ve atama konusunda daha yetkili yöneticilerle görüşmeler gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Acer, E., ve Güçlü, N. (2017). Türkiye'de yükseköğretimin genişlemesi: gerekçeler ve ortaya çıkan sorunlar. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(1), 28-38.

- Aktan, C. C. (t.y). *Akademik liyakat*. http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/aka_liyakat.htm adresinden erişildi.
- Altınsoy, S. (2011). Yeni devlet üniversitelerinin gelişimi: sorunlar ve politika önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 98-104.
- Başak, R. (2017). Türk üniversitelerinde statükonun devamını sağlayan bir yöntem: akademik iç besleme. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(4), 337-348.
- Doğramacı, İ. (2000). *Günümüzde rektör seçimi ve atama krizi (Türkiye’de ve Dünyada yükseköğretim yönetimine bakış)*. Ankara: Meteksan.
- Greasley, K., & Ashworth, P. (2007). The phenomenology of “approach to studying”: The university student’s studies within the lifework. *British Educational Research Journal*, 32, 819-843.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler–I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113-121.
- Kamubulteni.com (2019). *Üniversiteden kişiye özel akademik ilan*. <https://www.kamubulteni.com/akademik-personel-alim-ilanlari/universiteden-kisiye-ozel-akademik-ilan-h16686.html> adresinden erişildi.
- Karaboğa, K. (2014). *Üniversite çok öğretim üyesi yok*. <https://www.dunya.com/gundem/universite-cok-ogretim-uyesi-yok-haberi-235081> adresinden erişildi.
- M.bianet.org (2017). *Şartlı yardımcı doçentlik ilanına mahkemeden iptal*. <https://m.bianet.org/bianet/egitim/185640-sartli-yardimci-docentlik-ilanina-mahkemeden-iptal> adresinden erişildi.
- Memurlar.net (2013). *Kişiye özel doçent kadrosu ilanına iptal kararı*. <https://www.memurlar.net/haber/337973/kisiye-ozel-docent-kadrosu-ilanina-iptal-karari.html> adresinden erişildi.
- Memurlar.net (2017). *Adrese teslim akademik ilan mahkemeden döndü*. <https://www.memurlar.net/haber/716664/adrese-teslim-akademik-ilan-mahkemeden-donddu.html> adresinden erişildi.
- Memurlar.net (2018). *Atatürk Üniversitesi’nden doktora tez konusu şartlı kişiye özel ilan*. <https://www.memurlar.net/haber/773333/ataturk-universitesi-nden-doktora-tez-konusu-sartli-kisiye-ozel-ilan.html> adresinden erişildi.
- Memurlar.net (2019a). *Selçuk Üniversitesi’nden yine bir kişiye özel ilan!*. <https://www.memurlar.net/haber/818583/selcuk-universitesi-nden-yine-bir-kisiye-ozel-ilan.html> adresinden erişildi.
- Memurlar.net (2019b). *Skandal ilan...Doktora tez konusunu yazarak ilana çıktılar*. <https://www.memurlar.net/haber/860960/skandal-ilan-doktora-tez-konusunu-yazarak-ilana-ciktilar.html> adresinden erişildi.
- Memurlar.net (2019c). *9 öğretim görevlisi ilanının 6’sı kişiye özel!*. <https://www.memurlar.net/haber/860389/9-ogretim-gorevlisi-kadro-ilaninin-6-si-kisiye-ozel.html> adresinden erişildi.
- Milliyet.com.tr (2014). *Kişiye özel akademik kadro ilanına iptal*. <http://www.milliyet.com.tr/gundem/kisiye-ozel-akademik-kadro-ilanina-iptal-1922556> adresinden erişildi.

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özer, A. (2012). Türkiye üniversite sistemine genel bir bakış, yaşanan sorunlar ve çözüm için bir model önerisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Şenses, F. (2007). *Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler*. <https://core.ac.uk/download/pdf/7086756.pdf> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK (2019). *Akademik kadro ilanlarında aranan ek koşullara ilişkin bilgi notu*. <https://denetleme.yok.gov.tr/yayinlar-raporlar/bilgi-notlari> adresinden erişildi.
- Zhuravlev, O., Kondov, D., & Save'leva, N. (2009). The European University at St. Petersburg: a case study in sociology of post-Soviet knowledge. *Studies in East European Thought*, 61(4), 291-308.

İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ KARIYER İLKESİ ÇERÇEVESİNDE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI KARIYER BASAMAKLARI YÜKSELME UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Serdar KOÇAK³⁴

Türkan ARGON³⁵

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, devlet okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının okullara etkisine yönelik görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma modelinde yürütülen çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Bolu merkez ilçede yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 6 okul müdürü, 6 uzman öğretmen, 12 öğretmen olmak üzere 24 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 8'i bu uygulamaya dâhil olmuş, 10'u olmamıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizleri tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kariyer basamakları yükselme uygulamasının okul gelişimi, öğrenci gelişimi ve öğretmenler arası ilişkilere yönelik çok fazla katkısının olmadığı, buna karşın öğretmen maaşlarına çok az bir maddi artış sağladığı ve unvan sahibi yatığı belirlenmiştir. Kariyer basamaklarının öğretmenler arası ilişkilere yönelik olumlu olarak yüksek düzeyde katkısı olmadığı gibi iş barışını zaman zaman olumsuz etkilediği, uygulamanın yetersiz olduğu ve devamlılığının olmamasının adaletsizliğe yol açtığı ortaya çıkmıştır. Uygulamanın sürekli kılınması ama öncelikle geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Uygulamada değerlendirme sürecine meslek bilgisi, alan bilgisi, araştırma, yayınlar, öğrenci başarısı, mezuniyet, hizmet içi eğitim gibi faktörlerin dâhil edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Kariyer basamakları, okul müdürü, öğretmen

ASSESSMENT OF THE CAREER LEVEL IMPROVEMENT OF THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF HUMAN RESOURCES MANAGEMENT CAREER PRINCIPLE

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of school principals and teachers working in public schools on the effect of career ladder promotion on schools. The study was a qualitative research and case science pattern was used. The study group of the research conducted in the central district of Bolu in the 2018-

³⁴Öğretmen, MEB, srd1423@gmail.com

³⁵Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, turkanargon@hotmail.com

2019 academic year consists of 24 participants including 6 school principals, 6 specialist teachers and 12 teachers. Eight of the participants were included in this application and 10 were not. Data were collected through a semi-structured interview form, descriptive and content analysis techniques were used in the analysis. According to research results; The application of career ladder promotion has not contributed much to school development, student development and inter-teacher relations, The contribution of the implementation to teachers is only to provide a little material increase in salaries and to make title holders. Career levels did not contribute positively to the relationships between teachers, sometimes negatively affected work peace. it was found that the implementation was inadequate and the lack of continuity led to injustice. It was determined that the Career Application should be sustained but it should be developed first. In the process of career appraisal, it has been revealed that factors such as occupational knowledge, field knowledge, research, publications, student achievement, graduation, in-service training should be included.

Keywords: Career levels, school manager, teachers.

GİRİŞ

Örgütsel etkililik ve verimliliğin artmasında veya azalmasında temel etkenin insan kaynağı olduğu gerçeği, örgütlerin bu kaynağa daha çok önem vermesine ve insan kaynağını geliştirmeye yönelik uygulamalar yapmalarına neden olmuştur. Her ne kadar çalışanlar örgütteki işlerini uygun şekilde yapabilmek için kendilerini sürekli olarak yetiştirmekle görevli olsalar da bunun için örgütlerin de çalışanlarına gerekli koşul ve ortamları oluşturma sorumluluğu vardır (Başaran, 1992). Örgütlerde insan kaynaklarına yönelik faaliyetlerin birbiriyle bütünlük içinde istikrarlı ve sistemli bir şekilde yürütülmesinde, örgütsel amaçlar doğrultusunda bazı ilkelerden yararlanılmaktadır. Örgütten örgüte ve zamana göre değişiklik gösterse de insan kaynakları yönetimi (İKY) alanında geliştirilmiş olan bu ilkelerden kariyer, liyakat, eşitlik, yansızlık ve güvence öne çıkanlarıdır (Yüksel, 1998). Bu çalışmada ise belirtilen ilkelerden kariyer ilkesi üzerinde durulmuştur.

İKY’de çok kullanılan kavramlardan biri olan kariyere yönelik çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Aytaç (1997), kariyeri kişinin kamu ya da özel çalışma hayatında ilerleme sağlayabilmek, başarı elde edebilmek amacıyla takip ettiği veya çalıştığı alan olarak tanımlarken; Doğan (2000) yaşam boyunca devam eden bir iş, bir uğraş olduğunu ve bu işe genç yaşlarda ilerlemek amacıyla girildiğini ve emekliliğe kadar sürdürüldüğünü ifade etmektedir. Canman (1995) ise kariyer kavramını kamu kurumları için ele almış ve kariyerin kamu görevinin bir meslek haline getirilmesi olduğunu söylemiştir. İster kamu, ister özel sektör olsun bütün örgütlerde görevlerin başarısı için yetenekli bireylerin hizmete çekilmesi

ve muhafaza edilmesi gerekmektedir. Ancak yetenekli bireylerin işe alınması tek başına yeterli olmayıp, çalışanların kurumda tutulabilmesi için onlara kariyer yapabilme gibi çeşitli fırsatların sunulması da gerekmektedir. Örgütlerin çalışanlarına yönelik sunduğu bu hizmeti başarılı bir şekilde yapabilmeleri kariyer yönetim programları hazırlayıp, planlama yapmalarını gerektirmektedir. Kariyer yönetimi olarak adlandırılan bu süreçte, kariyer planlamasında üzerinde durulması gerekli olan temel husus, mevcut iş fırsatları ile kişisel amaçların uyumlaştırılmasıdır. Zira çalışanlara kendilerini ve kariyerlerini geliştirmeleri için gerekli fırsatların oluşturulması, hem örgüt hem de çalışanlar için karşılıklı yarar anlayışıyla, bireysel arzuların örgütsel amaçlarla bütünleşmesini sağlayacaktır.

Örgütlerde yürütülen kariyer yönetimi programlarının genel hedefi; çalışanların amacını, gereksinimlerini ve yeteneklerini örgütün içinde bulunduğu zaman ve gelecekte karşılaştacağı fırsatlar ve engellerle uyumlaştırmaktır. Hazırlanan programlar aracılığıyla örgüt, doğru zaman ve doğru yerde, doğru insanlarla çalışma olanağına sahip olacaktır. Keza dinamik yapıya sahip bir ortamda heyecanını ve motivasyonunu yitirmeden doğru hedeflere zamanında ulaşarak, şuan ve gelecekteki görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilecek çalışanları bulup işe yerleştirmek, onları sürekli geliştirmek ve örgütte tutabilmek için planlı bir kariyer yönetimine gereksinim vardır. Aynı zamanda kariyer yönetimi örgütlere şimdi ve geleceğe yönelik iş gücü ihtiyaçlarını kendi özünden karşılama fırsatını verirken ve geleceğe daha fazla güvenle bakmasını da sağlamaktadır (Bingöl, 2016).

Temel amacı toplumun ihtiyacı olan insan kaynağını yetiştirmek olan eğitim kurumlarının da geliştirilmesinde insan kaynakları önemli rol oynamaktadır. Çünkü eğitim sisteminin başarılı olarak yaşanan değişimlere hızlı cevap verebilmesi ve istenilen niteliklere sahip bireyleri yetiştirebilmesi, temel insan kaynağı olan öğretmenlerin sahip olduğu yeterliliklerin geliştirmesi ile doğru orantılıdır. Zira yapılan çalışmalar öğrenci başarısının %50'sinin kalıtsal yapıya bağlıyken, %30'nun öğretmenlik mesleği niteliği ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Hattie, 2009; MEB, Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, 2012; akt. Gökyer ve Özer, 2015). Okulda yürütülen eğitim-öğretim hizmetlerinin merkezinde yer alan öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, yetenek ve davranışlar, başta öğrenciler olmak üzere eğitici olan ve olmayan çalışanlar ile velileri de etkilemektedir. Bu durum meslek öncesinde belirli eğitim ve sınavları tamamladıktan sonra öğretmenliğe başlayan bireyleri, mesleğe başladıktan sonra da kendilerini sürekli geliştirmek durumunda bırakmaktadır (Göksoy, Sağır ve Yenipınar, 2014). Kariyer, çalışanın ihtiyacı olan kendini geliştirme fırsatı sunan önemli bir uygulamadır. Çünkü kariyer, çalışanların kişisel gelişim ve büyümelerini sağlayarak

onların iş tatminini, işe bağlılığını, kendine güvenini sağlamanın yanında, örgüt açısından çalışanların gereksinimleri gerçekleştirerek insan kaynaklarının etkili kullanımını sağlamaktadır. Dolayısıyla iyi bir eğitim ve kariyer olanaklarıyla iş başarısı yükselerek örgütsel etkinlik ve verimlilik artmaktadır (Bayraktaroğlu, 2006; Kozak, 2001).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, sistemin temel çalışanlarından olan öğretmenlerin kariyer yapabilmeleri imkânını sağlayan ilk ve önemli adımını, 30/6/2004 tarih ve 5204 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanunu ile atmıştır. Kanunun ilk maddesinde öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlikle başlamak üzere öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Bu kanun doğrultusunda 13/08/2005 tarih ve 25905 sayılı Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği hazırlanmış ve Resmi Gazetede yayımlanmıştır (MEB, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2005). Hazırlanan yönetmelik doğrultusunda eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki öğretmen kadrosunun toplam sayının % 20’sine kadar uzman öğretmen, %10’una kadar başöğretmen olarak istihdam edilmesi tasarlanmıştır. Hazırlanan kanun ve yönetmelikler doğrultusunda kariyer basamaklarında yükselme sınavı yapılmıştır. Lisansüstü eğitimini tamamlamış olan kadrolu öğretmenlerden hizmet süresi yedi yıl ve üzeri olanlara bu sınava katılma hakkı tanınmıştır. Sınavda başarılı olan öğretmenlerin değerlendirilmesinde kariyer basamaklarında yükselme sınavında almış oldukları puanlar; öğretmenlik kıdem süreleri, almış oldukları ödüller, cezalar, sicil ve teftiş puanları, bilimsel, sosyal ve kültürel alanlarda yapmış oldukları çalışmalar göz önüne alınarak yönetmelikte belirtilen biçimde puanlandırılmış, belirlenen kadro sayısına göre uzman ve başöğretmenlik basamaklarına atamalar yapılmıştır. Yönetmeliğe göre alanında veya eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitimlerini tamamlayan öğretmenler, kariyer basamaklarında yükselmek için gerçekleştirilen sınavdan muaf tutularak uzman öğretmen, doktora eğitimini tamamlamış olan öğretmenlerse başöğretmen kariyer basamağına alınmıştır (Demir, 2011). Ancak yapılan bu sınıflandırmanın öğretmenlere unvan ve sınırlı maaş artışı haricinde, mesleki açıdan hangi farklı görevleri sağlayacağı açık olarak belirtilmemiştir (Çelikten, 2008). Bu sebeple yapılan uygulamanın, öğretmenliği kariyer basamakları olan ve ilerlemeye imkân sağlayan profesyonel meslek haline dönüştürme çabaları büyük ölçüde sonuç vermemiştir. Oysa kariyer sahibi olma durumu, öğretmenin mesleğine yönelik düşük motivasyon etkenlerinden biri olan durağanlığı ortadan kaldıracabilecek bir uygulamadır. Çünkü öğretmenden sürekli öğrenmesi ve öğrendiği yeni bilgileri aktarması, davranışlarıyla rol model olup hem kendini yetiştirip geliştirmesi hem de

doğrudan öğrencilere dolaylı olarak topluma olumlu katkı sağlaması beklenmektedir. Bununla birlikte uygulama sadece bir kez yapılmış olup, sınav yapıldığı dönemden bu yana, çeşitli basamaklarda yer alan öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamına beklenen katkıyı sağlayıp sağlamadığı bilimsel olarak ortaya konulmamıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile yapılan sınava giren ve girmeyen çeşitli kariyer basamaklarında yer alan öğretmenlerle okul müdürlerinin uygulamanın eğitim-öğretim ortamında değerlendirilmesine yönelik görüşleri araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamış olduğu kariyer basamakları yükselme sınavının sonucunda, başarılı olup okullarda görev yapan uzman ve baş öğretmenlerin okul, öğretmen ve öğrencilere katkısı olup olmadığını belirleyerek, kariyer basamakları yükselme uygulamasının yeterli ve yetersiz yönlerini öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanılarak, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir şekilde, bütüncül olarak ortaya çıkarılmasına yönelik sürecin takip edildiği nitel bir araştırma olup, araştırmada nitel verilerin incelenebilmesine olanak sağlayan yöntemler arasında yer alan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında çoğunlukla belirli bir olay ya da duruma yönelik kişilerin tutumlarının, algılarının veya düşüncelerinin gün yüzüne çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Bolu merkez ilçe devlet okulları olan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 6 okul müdürü, 6 uzman öğretmen ve 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlemesinde olasılık dışı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklemede kimlerin seçilebileceği hususunda araştırmacı, önceden belirlediği ölçütler doğrultusunda araştırmanın amacına en uygun olan örnekleme kullanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda araştırmada kariyer basamakları yükselme sınavına girmiş ve başarılı olmuş öğretmenlerle, sınava girmemiş ama belirli bir öğretmenlik kıdemine sahip

öğretmen ve yöneticilerden gönüllü ve istekli olanların seçilmesi esnasından hareket edilerek, farklı kariyer basamaklarında olan öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırma çalışma grubunun kişisel değişkenlerine bakıldığında cinsiyet değişkenine göre 10'u kadın ve 14'ü erkek; mezuniyete göre 18'i lisans ve 6'sı yüksek lisans mezunu; kıdeme göre 6-10 yıl olan 4 kişi, 11-15 yıl arasında olan 10 kişi, 15 yıl ve üzeri olan 10 kişi; görev yapılan kurum türüne göre ilkokulda çalışan 7 kişi, ortaokulda çalışan 13 kişi ve lisede görev yapan 4 kişiden oluşmaktadır. Ulaşılan öğretmenlerin 8'i kariyer basamakları yükseltme sınavına girmiş, 10'u ise girmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcı görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı özelliğe sahip ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olup iki uç arasında yer alıp (Karasar, 2012), katılımcıların görüşlerini olabildiğince açık bir şekilde sunmalarına imkan tanımaktadır. Veri toplama aracı hazırlanması aşamasında detaylı alan yazı ve doküman incelemesi yapılmış, konu alanı uzmanları ile görüşmeler yapılarak önerilerinden faydalanılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında, formda yer alması düşünülen maddeler belirlenerek taslak form hazırlanmış, alan uzmanı üç kişinin görüşleri alınmıştır. Hazırlanan taslak formun araştırma grubu dışındaki 5 öğretmene ön uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucunda soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı görülmüştür. Elde edilen verilerin literatürle karşılaştırması yapıp doğruluğu kontrol edilerek forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda katılımcılara aşağıdaki 5 soru sorulmuştur. Kariyer basamakları yükselme uygulamasının;

1. Okulun bilimsel, kültürel ve sanatsal gelişimine katkısı var mıdır? Varsa neler olduğunu açıklayınız?
2. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkısı var mıdır? Varsa neler olduğunu açıklayınız?
3. Öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimine katkısı var mıdır? Varsa neler olduğunu açıklayınız?
4. Öğretmenler arası ilişki ve etkileşime katkısı var mıdır? Varsa neler olduğunu açıklayınız?
5. Yeterlilikleri veya yetersizlikleri nelerdir? Geliştirilmesi için neler önerirsiniz?

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel ve içerik analizlerinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde şu aşamalar izlenmiştir; İlk olarak veriler kodlanmış ve kodlanan verilere ilgili katılımcılar yerleştirilmiş, ardından kodları desteklemek ve araştırmanın iç geçerliliğini artırmak için katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar şeklinde verilmiş ve tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda kodlar ve temalar düzenlenmiş, bulgular tanımlanarak, yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcıların görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru okul müdürlerine (M1, M2), uzman öğretmenlere (U1, U2) ve öğretmenlere (Ö1, Ö2) şeklinde kodlar verilmiştir. Bulguların sunulmasında görüşlerden ulaşılan kodların kaç kez tekrar ettiği görüş sıklığına yer verilerek ve çarpıcı görüşlerle birlikte ele alınarak tablolastırılmasına dikkat edilmiştir. Veri analizinin geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak için toplanan veriler her iki araştırmacı tarafından öncelikle ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan verilerin geçerliğini kontrol etmek için birey bazında analizlerin sonuçlarında görüş birliğine ulaşan araştırmacılar, görüş birliği oranını hesaplayabilmek için “Görüş Birliği/(Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı)x100” formülünü kullanarak, öğretmen görüşlerine ilişkin analizlerde %97 oranında görüş birliğine ulaşmışlardır. Bu durum, çalışma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde görüşme formunda sorulan sorular doğrultusunda elde edilen bulgular, tablolastırılarak sunulmuştur.

Kariyer basamakları yükselme uygulamasının okul gelişimine katkısı

Tablo 1. Kariyer basamakları yükselme uygulamasının okul gelişimine katkısına yönelik görüşler

Görüşler	Katkısı var (Öğretmen:2; Uzman öğretmen:2;Müdür:2)	Katkısı yok (Öğretmen:10; Uzman öğretmen:4; Müdür:4)
Öğretmen	-Bireysel gelişimin okula olumlu yansımaları(2)	-Güdüleme sağlamaması(4) -Seçim kriterlerinin katkı sağlayacak nitelikte olmaması(3) -Ünvanlı değil gelişen ve mesleğini seven öğretmene ihtiyacın olması(3)
Uzman Öğretmen	-Güncel değişim ve gelişmelerin takip edilip okulda uygulanması(1) -Bireysel gelişimin okula olumlu katkısının olması(1)	-Çok fazla katkısının olmaması(4)
Okul Müdürü	- Uzman öğretmenlerin çoğunun okul faaliyetlerine katılmaya istekli olması(2) -Tüm kültürel ve sanatsal çalışmalara katılmak istemeleri(1)	-Kariyerli değil ilgi istidat sahibi öğretmenlerin katkı sağlamaması(3) - Ders yoğunluğunun uzman ya da değil bütün öğretmenlerin bilimsel, kültürel ve sanatsal gelişime vakitlerini kısıtlaması(2) - Katkısının olmaması(2)

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 6'sının kariyer basamakları yükselme uygulamasının okul gelişimine katkısı olduğuna yönelik görüş belirtirken, geriye kalan 18'nin katkısı olmadığına yönelik olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Katkısı olduğuna yönelik olumlu görüşler ayrıntılı incelendiğinde, hem uzman olan hem de olmayan öğretmenlerin benzer şekilde kariyer basamakları uygulamasında yükselen bu öğretmenlerin bireysel gelişimlerini okula olumlu yansıttığına yönelik görüş belirtirken, okul müdürlerinin uzman öğretmenlerin çoğunun hem okul faaliyetlerine hem de yapılan tüm kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılımında istekli olduklarını belirttikleri görülmektedir. Kariyer basamakları yükselme uygulamasının katkısı olmadığına yönelik görüşler incelendiğinde ise öğretmenlerin bu uygulamanın güdüleme yaratmadığını, seçim kriterlerinin katkı sağlayacak nitelikte olmadığını ve ihtiyacın ünvanlı öğretmene değil gelişen ve mesleğini seven öğretmene olduğunu belirttikleri görülmektedir. Uzman öğretmenler ise uygulamanın çok fazla katkısının olmadığını belirtirken; okul müdürleri ders yoğunluğunun bütün öğretmenlerin gelişimi için vakitlerini kısıtladığını ve kariyerli değil ilgi-istidat sahibi öğretmenlerin okula katkı yaptığını dile getirdikleri görülmektedir.

Kariyer uygulamasının okul gelişimine katkısına ilişkin; *‘‘Katkısı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü uzman ve başöğretmen seçimi kriterleri bu katkıyı sağlayacak nitelikte değildir(Ö3)’’*, *‘‘Katkısı yoktur. Okulumuzda bir tane uzman öğretmen vardır, herhangi bir bilimsel çalışması veya okulun gelişimine bilimsel yönden katkı sağlayacak bir çalışması yoktur. Kültürel ve sanatsal herhangi bir katkısı yoktur. Normal etkinlik ve faaliyetleri yürütmektedir (Ö2)’’*, *‘‘Uzman öğretmen olmak ya da olmamak okulun akademik, kültürel ve sanatsal gelişime katkı sağlamaz. Öğretmenler ilgi ve istidadı ölçüsünde bu etkinliklere katılır veya katılmaz (M3)’’*, *‘‘Öğretmenler uzman olsun veya olmasın sürekli ders ve öğrenciler ile birlikte olduğundan bilimsel, kültürel akademik vb. gelişim için zaman kalmamaktadır uzman öğretmenlerin okul gelişimine katkısının olduğunu çok fazla görmedim (M5)’’* görüşleri bu uygulamanın okul gelişimine katkısı olmadığına yönelik görüşlerdir. Bununla birlikte *‘‘Kariyer basamaklarında ilerlemek isteyen öğretmen bu basamağı elde etmek için gerekli olan kriterlere yönelik çalışma yapmak ister, bu çalışmalardan da okul olumlu yönde gelişme kaydeder (M2)’’* ve *‘‘Katkısı olduğunu düşünüyorum. Uzman öğretmen alanında kendini iyi geliştirmiş olduğu için bunu da öğrencilere yansıtmaktadır (U4)’’* görüşleri ise uygulamanın katkısı olduğuna yönelik olumlu görüşlere örnek gösterilebilir.

Kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmen gelişimine katkısı

Tablo 2. Kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmen gelişimine katkısına yönelik görüşler

Görüşler	Katkısı var (Öğretmen:4; Uzman öğretmen:3; Müdür:2)	Katkısı yok (Öğretmen:8; Uzman öğretmen:3; Müdür:4)
Öğretmen	- Adının önüne uzman yazılması(3) - Maaş artışı(3) - Mesleği kariyer mesleğine dönüştürmesi(2)	- Mesleki/kişisel gelişime neden olmaması(6) - Uzman öğretmenin farklı bir iş yapmaması(5) - Öğretmene uzman gözüyle bakılmaması (4) - Tek bir sınavın kimseye faydası olmaması(3)
Uzman Öğretmen	- Sınava hazırlanırken gelişmeyi sağlaması(2) -Maaş artışı(2)	- Maaşta küçük artıştan başka faydasının olmaması(3) - Unvan sahibi öğretmenin mesleki ve kişisel gelişim göstermemesi(2)
Okul Müdürü	- Maaş artışı (2) - Öğretmene haz vermesi(2)	- Maaş artışından başka bir faydası olmaması(3) -Kişisel veya mesleki gelişime katkısının olmaması(2)

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 9'unun kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmenlerin gelişimine katkısı olduğuna yönelik olumlu görüş belirtirken, 15'inin katkısı olmadığına yönelik olumsuz görüş belirttiği görülmektedir. Görüşler ayrıntılı incelendiğinde uzman olan ve olmayan öğretmenlerle okul müdürlerinin bu katkının maaş artışı sağlaması görüşünde birleştikleri görülmektedir. Bunun dışında öğretmenler uygulamanın unvan kazandırdığı ve mesleği kariyer mesleğine dönüştürdüğünü; uzman öğretmenler sınava hazırlanmanın gelişmeyi sağladığını; müdürlerin ise öğretmene haz verdiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmen gelişimine katkısı olmadığına yönelik görüşler incelendiğinde ise öğretmenlerin bu uygulamanın mesleki/kişisel gelişime katkısı olmadığını, uzman öğretmenin farklı bir iş yapmadığını, bu öğretmenlere uzman gözüyle bakılmadığını; uzman öğretmenler ve müdürlerin ise maaşta küçük artıştan başka faydasının olmadığını, unvan sahibi öğretmenlerin gelişim göstermediklerini belirttikleri görülmektedir.

Kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmen gelişimine katkısına ilişkin görüşler incelendiğinde; “Yapılan bir kereye mahsus sınavın öğretmene maaşındaki artışı saymazsak hiçbir faydası olduğunu düşünmüyorum. Sınava girebilme fırsatı bulmuş ve kazanmış kişilere yönelik gerçek uzman algısı da oluşmadığı için sadece kariyer uygulaması yapılıyor resmine dekor olduklarını düşünüyorum (Ö1)”, “Uzman ya da başöğretmen olup da söz konusu bu unvanlardan dolayı herhangi bir bilimsel, mesleki ve kişisel bir gelişim gösterdiğini gözlemlemedim.(U3)”, “Kurumlarda uzman öğretmenlerin ayrıcalığı sadece maaş bordrosunda bence onlar kendilerini farklı olabilmek için zaten hiç üzmüyorlar.(Ö3)” görüşleri olumsuz görüşlere; “Uzman öğretmenlere sadece ücret konusunda cüzi bir artış

yapılmış olup kişisel gelişime yönelik çalışmalar yapılmamıştır. Öğretmenlere kişisel haz vermektedir (M3).’’; ‘‘Zamanla becerilerimiz bilgilerimiz gelişen dünya içinde yetersiz kalabilir. Bu bakımdan her daim kendimizi geliştirmeliyiz. Öğretmenler bu basamaklarda ilerlemek için çalışma içerisinde olacağı için bu durum öğretmenin kişisel gelişimine katkısı olacağını düşünmekteyim(M2)’’ görüşleri ise uygulamanın olumlu yönde katkısı olduğuna yönelik görüşlere örnek gösterilebilir.

Kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğrenci gelişimine katkısı

Tablo 3. Kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğrenci gelişimine katkısına yönelik görüşler

Görüşler	Katkısı var (Öğretmen:3; Uzman öğretmen:2;Müdür:2)	Katkısı yok (Öğretmen:9; Uzman öğretmen:4; Müdür:4)
Öğretmen	- Bireysel gelişimin öğrenciye olumlu yansımaları(3)	- Uzman öğretmenlerin diğerlerinden farklı bir yaklaşım içinde olmaması(5) - Farklılık oluşturacak herhangi uygulamanın olmaması(4) - Öğrencinin uzmanlığa değil davranışa bakması(3)
Uzman öğretmen	- Bireysel gelişimin öğrenciye olumlu yansımaları(2)	-Öğrencilerde akademik-kişisel gelişimde farklılık oluşturmaması(2) -Öğrenciye herhangi bir yansımalarının olmaması(2)
Okul müdürü	- Gelişen bilgi ve becerilerin öğrencilere yansımaları(2)	-Unvan sahibi öğretmenin kariyerinin farkında olmaması(2) -Dikkate değer katkının olmaması(2)

Tablo 3 incelediğinde, katılımcıların 17’si kariyer basamakları yükselme uygulamasının okul gelişimine katkısı olmadığına yönelik görüş belirtirken, 7’sinin katkısı olduğuna yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Görüşler ayrıntılı incelediğinde kariyer basamakları yükselme uygulamasının olumlu katkısı noktasına yönelik bütün katılımcıların bireysel gelişimin öğrenciye olumlu yansımaları şeklinde benzer görüşler belirttikleri, fakat bunun nasıl olduğuna yönelik ayrıntılarına inmedikleri görülmektedir. Uygulamanın katkısı olmadığına yönelik görüşler incelendiğinde ise öğretmenlerin, uzman olan öğretmenlerin diğerlerinden farklı bir yaklaşım ve uygulama içinde olmadıklarını, öğrencilerin uzmanlığa değil davranışa baktığını; uzman öğretmenlerin, kariyer basamakları uygulaması doğrultusunda unvan alan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik ve kişisel gelişiminde farklılık oluşturmadığını; müdürlerin ise unvan sahibi öğretmenlerin kariyerinin farkında olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğrenci gelişimine katkısına ilişkin görüşlerinden; ‘‘Maalesef herhangi bir katkısı olduğunu görmüyorum. Çalıştığım kurumda iki

tane uzman öğretmen var. Her ikisinin de diğer öğretmenlerden daha farklı bir yaklaşım içinde olduğunu görmedim. Hatta aynı branştan olan ama uzman olmayan zümrelerin daha profesyonel şekilde eğitim öğretim planladıklarını ifade edebilirim (Ö1)”, “Öğretmenin unvan değişikliğinin öğrenciye herhangi bir yansıması olmamıştır (U2)”, “Öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine bir katkı gözlemlemedim (U3)” görüşleri olumsuz görüşlere; “Sahip oldukları bilgi beceri ve tecrübeleri öğrencilerle olumlu anlamda yansıtmaktadır. Öğrencilerin elde etmiş oldukları başarılarla bunun sonuçlarının olumlu anlamda görmekteyiz (M2)” ve “Kendini geliştirmiş veya geliştirme çabasındaki öğretmenlerin bilgi ve becerilerindeki olumlu gelişmelerin öğrencilere de yansıması olacaktır (M1)” görüşleri uygulamanın sonuçlarının olumlu olduğuna yönelik görüşlere örnek gösterilebilir.

Kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmenler arası ilişkilere katkısı

Tablo 4. Kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmenler arası ilişkilerin gelişimine katkısına yönelik görüşler

Görüşler	Katkısı var (Öğretmen:3; Uzman öğretmen:2; Müdür:2)	Katkısı yok (Öğretmen:9; Uzman öğretmen:4; Müdür:4)
<i>Öğretmen</i>	- Tecrübelerin yeni atanan öğretmenlere aktarılması(3)	- Uzman olanlarda farkın hissedilmemesi(6) - İlişkilere olumlu ya da olumsuz yansıtılmaması(4) - Unvanın şaka konusu olması(3) - Bencil ve kendini yüksek görme(2) - Sınıf farklılığı algısı oluşturma(2)
<i>Uzman öğretmen</i>	- İlmli ve olumlu ilişkiler kurulması(2) - Fikir alış veriş ve işbirliği yapılması(1)	- İş barışını sekteye ugratması(2) - Aynı işi yapanların derecelendirilmesinin olumsuz yansıması(2)
<i>Okul müdürü</i>	- Diğer öğretmenlere yol gösterme ve yardımcı olma(2)	- Aynı işi yapanların farklı ücret almasının ilişkileri bozması(2) - Uzman olup olmama konusunda olumlu ya da olumsuz bir olay yaşanmaması(2)

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların 7’sinin kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmenler arası ilişkilere olumlu katkısı olduğuna yönelik görüş belirtirken, çoğunluğunun katkısı olmadığına yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Görüşler incelendiğinde uygulamasının öğretmenler arası ilişkilere olumlu katkısına yönelik bütün katılımcıların, bu öğretmenlerin tecrübelerini yeni öğretmenlere aktarma, yol gösterme, yardımcı olma ya da fikir alışverişinde bulunma şeklinde birbirine benzer görüşler belirttikleri görülmektedir. Uygulamanın öğretmenler arası ilişkilere katkısı olmadığına yönelik görüş belirten katılımcı görüşleri incelendiğinde ise unvanı olmayan öğretmenler bu öğretmenlerde

bir farkın hissedilmediğini, bu durumun ilişkilere yansıtılmadığını hatta unvanın öğretmenler arasında şaka konusu olup bazen de bencillik ve yüksek görme ya da sınıf farklılığı oluşturma şeklinde olumsuz durumlar yarattığına yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Uzman öğretmenler ise aynı işi yapanların derecelendirilmesinin olumsuz olduğunu ve iş barışını sekteye uğrattığını belirtirken; müdürler bu görüşlerden aynı işi yapanların farklı ücret almasının ilişkileri bozduğunu belirtmişlerdir.

Kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmenler arası ilişkilere katkısına yönelik katılımcı görüşlerinden; *‘‘Olumsuz dönüt olduğunu düşünüyorum. Hiç bir meslek sınıflandırmayı kabul etmediği gibi öğretmenlik gibi kutsal bir meslek sınıflandırmalar kabul etmez(Ö2)’’*, *‘‘İlk başlarda öğretmenler arasında şaka konusu idi şu an için herhangi bir etkileşim söz konusu değildir (Ö1)’’*, *‘‘Öğretmenler arasında sınıf farklılığı gibi algılanabiliyor(Ö10)’’*, *‘‘Öğretmenler arası rekabet, veli tercihindendir dolayı bir ön yargı ve etiketleme yanlış seçim ve yanlış bir öğretmende kibirlenmeye neden olabilmektedir(Ö12)’’*, *‘‘Hayır çünkü seçim şekli, mağduriyetler, yeni sınav sistemi olamaması gibi sebepler kurum içindeki iş barışı sekteye uğratmaktadır (U3)’’*, *‘‘Öğretmenler arası ilişki ve etkileşime olumsuz etki yapmaktadır. Çünkü aynı işi yaparlarken uzman öğretmen, olmayanlardan 200 TL fazla ücret almakta ve buda haksız bir gelir eşitsizliğine yol açmaktadır (M5)’’* görüşleri katkısı olmadığına yönelik olumsuz görüşlere; *‘‘Okul içi insani ilişkilerin gelişimine, öğretmenler arası birlik ve beraberliğe olumlu etkisi vardır (M2)’’*, *‘‘Fikir alış verişi ve işbirliği bağlamında olumlu etkisi olduğu kanâatindeyim (U4)’’* görüşleri ise katkısı olduğuna yönelik olumlu görüşlere örnek gösterilebilir.

Kariyer basamakları yükselme uygulamasının yeterli ve yetersiz yönleri

Tablo 5. Kariyer basamakları yükselme uygulamasının değerlendirilmesine yönelik görüşler

Görüşler	Yeterlilikleri (Öğretmen:2; Uzman öğretmen:2; Müdür:1)	Yetersizlikleri (Öğretmen:10; Uzman öğretmen:4; Müdür:5)
<i>Öğretmen</i>	- Puanlama oranının kabul edilebilir nitelikte olması(2)	- Uygulamada devamlılığın olmaması (6) - Çoktan seçmeli sorular ile yeterliliğin ölçülmesinin kişiyi uzman yapmaması(3) - Öğretmenliğin zaten uzmanlık isteyen bir meslek olması(3) - Öğretmen uzmanlığının eğitim-öğretim sürecinde etkili olmaması(2) - Ayrımcılık ve sınıflandırma oluşturmaları(2)
<i>Uzman öğretmen</i>	-Sınavın tek başına yeterli olması(2)	- Eğitim politikasına dayanarak sürekli hale dönüştürülmemesi (4)
<i>Okul müdürü</i>	- Sınavın tek başına yeterli olması(1)	- Uygulamanın en kısa sürede güncellenerek tekrar değerlendirilmesi gerekliliği(4) -Değerlendirme ölçütlerinin yetersizliği(2)

Tablo 5’de kariyer basamakları yükselme uygulamasının değerlendirilmesine yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde, görüşlerin çoğunluğunun uygulamanın yetersiz olduğuna yönelik olduğu görülmektedir. Sadece 5 katılımcının uygulamanın yeterli olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Uygulamayı yeterli görenler bu duruma gerekçe olarak puanlama oranının kabul edilebilir nitelikte olmasını ile sınavı tek başına yeterli bir uygulama olmasını göstermişlerdir. Buna karşın katılımcıların çoğu uygulamanın eksik ve yetersiz olduğuna belirtmektedir. Yetersizliğe gerekçe olarak öğretmenler, sistemin devamlılığının olmamasını, çoktan seçmeli sorular ile yeterliliğin ölçülmeyeceğini, öğretmenliğin zaten uzmanlık gerektiren bir meslek olduğunu, ünvanın öğretmenler arasında ayrımcılık ve sınıflandırma oluşturmasını belirtirken; uzman öğretmenler uygulamanın sürekli bir eğitim politikası haline dönüştürülmemesini; müdürler de uygulamanın güncellenmesi gerektiğini ve değerlendirme ölçütlerinin yetersizliğini belirtmişlerdir.

Katılımcı görüşlerinden “*Ayrımcılık, sınıflandırma ve devamlılığı olmaması öylesine ortaya atılan bir oluş sonra son bulmuş (Ö4)*”, “*Sistemin yeterlilikleri puanlama oranları kabul edilebilir niteliktedir. Yetersizlikleri sistemde devamlılık olmadığı için bu haklardan yararlanma imkânı olmamıştır. Mevcut öğretmenlerinde yararlanabilmesi için sisteme işlerlik getirilmelidir. Belirli zamanda sınava giren nerdeyse hepsi uzmanlık almıştır (Ö2)*”, “*Öğretmenler kariyer basamağı sistemi içerisinde öncelikle niteliklerin ciddi bir şekilde değerlendirilmesi gerekir. Çoktan seçmeli sorular ile yeterlilik ölçülmesinde öğretmen test çözmede başarılı olabilir ancak bu onu iyi ya da uzman öğretmen yapmaz. Alan yeterliliğinin sınanması da bir başka sorundur. Öğretmenin mevzuat bilgisinden çok alanına hâkim olması gerekir. Zira mevzuata ihtiyacı olunca açar bakar ama derste eksikse bunun telafisi zordur (Ö1)*” görüşleri uygulamanın yetersiz olduğuna yönelik olumsuz görüşlere; “*Değerlendirme sınavı o zamanın şartlarına göre uygundu ayrıca maddi yönden yeterli(M 4)*”, “*Gerek sınav sistemi olsun gerekse de seçilme kriterleri olan kıdem, mezuniyet ve sicil gibi puanlama alanlarının yeterli olduğunu düşünüyorum (U4)*” görüşleri ise yeterli olduğuna yönelik olumlu görüşlere örnek gösterilebilir.

Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının geliştirilmesine yönelik katılımcı görüşleri

Tablo 6. Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının geliştirilmesine yönelik görüşler

Görüşler	Öneriler
Öğretmen (n=12)	- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin teşvik edilmesi (5) - Öğretmenlerin sınıflarındaki ders başarısına bakılması (4) - Üniversitelerin gerekli donanımına sahip öğretmenleri yetiştirmesi (4) - Yaşam boyu öğrenme olgusunun meslek hayatı boyunca öğretmenlerce yaşatılması(4) - Uzman öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi (3) - Meslek ve alan bilgisinin ölçüleceği, araştırma, yayın, öğrenci başarısı, mezuniyetin ölçüt olduğu sistemin getirilmesi (3) - Öğretmenin mevzuat bilgisinden çok meslek bilgisinin ölçülmesi (3) - Kıdem yılına göre öğretmenlere unvan getirilmesi (2) -657 sayılı Devlet Memurlar Kanunun öğretmenlik açısından düzenlenmesi (2) -Üniversiteler ile işbirliğine geçilmesi (2)
Uzman öğretmen (n=6)	- Lisansüstü eğitim mezunların teşvik edecek düzenleme yapılması (4) - Unvanlara ilişkin çalışma ortamları ve şartlarının düzenlenmesi (3) - Adil şeffaf ve sürece dayalı bir sınav sisteminin oluşturulması (3)
Okul müdürü (n=6)	- Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bilgi beceri ve tecrübelerinin zenginleştirilmesi (3) - Eğitim-öğretim çalışmalarına bakılması, sınav yapılması ve bu değerlendirmenin sürekli olması (3)

Tablo 6’da katılımcıların kariyer basamakları yükselme uygulamasının geliştirilmesine yönelik görüşleri, aynı zamanda araştırmanın önerilerinin de oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Buna göre kariyer basamakları yükselme sisteminin geliştirilmesi için öğretmenler uygulamanın kaldırılıp her öğretmenin kişisel ve mesleki gelişime teşvik edilmesini, sınıflardaki ders başarısına bakılmasını, mesleki ve alan bilgisinin ölçüleceği araştırma, yayın, öğrenci başarısı, mezuniyetin de dahil edilerek bir ölçme sisteminin geliştirilmesini, mevzuat bilgisi yerine meslek bilgisinin ölçülmesini, uzman öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesini, kıdem yılına göre unvan getirilmesini, 657 sayılı Devlet Memurlar Kanunun güncellenmesini, üniversitelerle iş birliği yapılmasını, yaşam boyu öğrenmenin içselleştirilmesini önermişlerdir. Uzman öğretmen ve müdürlerin önerilerinin öğretmenler görüşlerine göre daha az olması dikkat çekicidir. Uzman öğretmenler unvana ilişkin çalışma ortamı ve şartların düzenlenmesini, adil, şeffaf ve sürece dayalı bir değerlendirme sistemi ile lisansüstü eğitime teşviği önerirlerken; okul müdürleri yapılan değerlendirmede sınav kadar yapılan eğitim-öğretim çalışmalarının da göz önüne alınmasını ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin geliştirilmesini önermişlerdir.

Kariyer basamakları yükselme sisteminin geliştirilmesine yönelik katılımcı görüşlerinden “*Öğretmenlik zaten uzmanlık isteyen bir meslektir. Öğretmenin bilgi düzeyinden ziyade öğretmenin bilgisini aktarabilmesi ve öğrencilerin bunları davranışlarına dönüştürebilmelerini sağlayabilmektir. Mesleki bilgi ve alan bilgisinin ölçüleceği, araştırma, yayınlar, öğrenci başarısı, mezuniyetin ölçüldüğü sistem getirilmelidir (Ö10).*”, unvan sahibi olmayan öğretmenlere; “*Yine sınav olsun fakat alınan bu unvanlara ilişkin çalışma ortamları ve şartları düzenlensin. Bizde sanki torpille bir yerlere gelmiş damgası yemeyelim. Aldığımız ücret karşılığı farklı iş yapmamız gerekiyorsa yapalım(U1).*”uzman öğretmenlere; “*Değerlendirme bir kez yapılmış tekrarı olmamıştır. Bu nedenle uzman öğretmen veya başöğretmen değerlendirmesinin daha çok yapılan eğitim öğretim çalışmalarına göre ve sınavla yapılması ve bu değerlendirmenin sürekli olması gerekir (M3)*” ve “*Hizmet içi eğitimlerle değişen ve gelişen her süreçle ilgili öğretmenlerin bilgi, beceri ve tecrübeleri zenginleştirilebilir (M2).*” müdürlerin görüşlerine örnek görüşlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Kariyer basamakları yükselme uygulamasına yönelik öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırma sonucunda, ne yazık ki katılımcıların çoğunluğunun yapılan uygulamanın okul gelişimine katkısı olmadığına yönelik değerlendirmeleri oldukça dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü araştırmada katılımcıların çoğu okul gelişimi için kariyer yükselme uygulamasına değil istekli, güdülenmiş ve mesleğini seven öğretmenlere ihtiyaç olduğunun altını çizmişlerdir. Elde edilen bu sonuç kariyer uygulamasına yönelik yapılan uygulama sonuçlarının okullara istenilen düzeyde etki yapmadığını ortaya çıkartırken; diğer yandan sistemin içinde istekli, güdülenmiş, mesleğini seven öğretmenlerin de yeterli sayıda olmadığına işaret edilebilir. Benzer şekilde Turan (2007) ile Gündoğdu ve Kızıldaş’ın (2008) yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları kariyer basamakları yükselme uygulamasına yönelik öğretmenlerin olumsuz görüşe sahip oldukları sonucu, bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Uygulamanın çoğunluk tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesinin temel nedeni olarak Türk Eğitim Sisteminin bürokratik yapısı ile tepeden inme denilebilecek, paydaşlardan yeterli görüş alınmadan ve bilgilendirme yapılmadan gerçekleştirilen düzenlemeler ile çıkartılan kanun, yönetmelik, yönergeler ve eğitim politikalarında bir türlü sağlanamayan süreklilik gerçeği gösterilebilir. Çünkü Türk Eğitim Sistemi sürekli değişen ayrıca siyasetin çok fazla etkisi altında olan çoğunlukla ani alınan kararlarla politikaların uygulandığı bir sistemdir. Zira son 10 yıl içinde

yöneticilerin görevde yükselme uygulamalarına yönelik yapılan değişiklikler, başlı başına kariyer uygulamalarına olumsuz bir örnektir. Bunun yanında uygulaması yapılan kariyer basamakları yükselme sisteminin amacının öğretmenlerce tam olarak anlaşılamaması, uygulama kriterlerine göre seçilen uzman ve başöğretmenlerin okul gelişimine yönelik olarak diğer öğretmenlerden anlamlı derecede farklılık oluşturmaması da öğretmenlerin uygulamaya karşı olumsuz algı oluşturmalarının nedeni olabilir. Bunun yanında eğitim sistemi de kariyer sahibi olan öğretmenlerden, diğer öğretmenlerden farklı olarak bir şeyler istememekte, buna yönelik bir değerlendirmeye de sahip bulunmamaktadır. Ayrıca uygulamanın bir sefer yapıp tekrarının olmaması, uygulama esnasında öğretmenlerin değerlendirme kriterlerini yeterli bulmaması gibi elde edilen sonuçlar da, katılımcılarda olumsuz algı oluşmasının bir sebebi olarak görülebilir.

Araştırma sonucu, katılımcıların çoğuna göre kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmen gelişimine katkısı olmadığı yönündedir. Uygulamanın katkısı olduğunu belirten çok az sayıdaki katılımcının ortak noktası, bu katkının maaş artışı yaratması şeklinde maddi anlam taşımasıdır. Bunun yanında statüyü seven öğretmene unvan oluşturma, mesleği kariyer mesleğine dönüştürme şeklinde uygulamanın olumlu sonuçları ortaya çıkmış olsa bile, bu görüşte olan katılımcı sayısı oldukça azdır. Oysa uygulamanın çıkış noktası maddi getiriden çok öğretmenlerin gelişiminin sağlanması aracılığıyla eğitim-öğretim ortamının daha etkili hale getirilmesidir. Benzer şekilde Kaya (2007) da araştırmasında kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlik mesleğine ilgiyi artırmayıp, öğretmen niteliğine katkıyı sağlamadığını belirtirken; Gündoğdu ve Kızıltaş (2008) ise kariyer basamakları uygulamasının en somut getirisinin az da olsa maddi olanak sağlaması olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bu araştırma, uygulamanın öğretmen gelişimine katkısının olmadığını tespit ederken, benzer şekilde öğrenci gelişimine de katkısının çok az ya da hiç katkısı olmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşlerinin ortak noktası uzman öğretmenlerin uzman olmayanlardan farklı olarak, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimine yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalarda, öğrenci başarısına herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmeleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu görüşe sahip olmalarının nedenleri olarak, kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmenlerin temel görevi olan eğitim-öğretim becerileri ve öğrenci başarısına yönelik göstermiş olduğu performansı ölçecek bir uygulama olmadığı gibi değerlendirmede öğrenciye yönelik kriterlere sahip olmaması gösterilebilir. Bunun yanında kariyer basamakları uygulamasına göre unvan sahibi olan öğretmenler, sınavı kazanma, belirli bir kıdeme sahip olma, iyi sicili olma gibi kriterler ile seçilmiştir. Ancak

yapılan uygulama tek sefere mahsus kalıp tekrarlanmadığı için unvan alan öğretmenler azınlıkta kalmışlardır. Alanında uzman olan öğretmenler meslek hayatlarında gelişim göstermiş olsalar bile yaşanan bu durumun öğretmenlerin algılarında olumsuz etki yapabileceği göz ardı edilmemelidir. Oysa uzman öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı olarak, edindikleri bilgi, beceri ve davranışları okul ve sınıf ortamına taşımaları, öğrencilerinde fark yaratmaları beklenmektedir. Geline nokta bakıldığında ise kariyer sahibi öğretmenler ile kariyer basamaklarında yükselmeyen öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı gibi okul gelişim ve etkililiğine katkıları olduğu görülmemektedir.

Örgüt yapısının şekillendirilmesinde ve bu yapının sağlamlaştırılmasında kariyer yönetimi uygulamaları önemli yer tutmaktadır. Örgütlerin ihtiyaç duyduğu yetişmiş personel ihtiyacının karşılanması için kariyer yönetimi, iş görenlerin yeteneklerinin ve kariyere yönelik amaçlarının ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Ayrıca örgütün çeşitli işler ve görevler için gelişimine yönelik örgüt beklentilerinin çoğalmasını ve gelişmesini sağlamaktadır. Kariyer yönetiminin yalnızca örgütlere değil, bireylere de pek çok faydaları bulunmaktadır. Çalışanlar açısından bakıldığında kariyer yönetimiyle verimliliği ve motivasyonu düşük seviyede bulunan personelin harekete geçirilmesi, eksikliklerine yönelik eğitim verilmesi, bireylerin kendilerini geliştirmelerine fırsat verilmesi, personel devir hızının azaltılması, çalışanların var olan potansiyellerinin ortaya çıkarılması, işe bağlılığın sağlanması, eşit işe eşit ücret verilmesi, örgütsel hareketliğin ve kişisel gelişimin sağlanması, çalışanların amaç belirlenmesini kolaylaştırması (Aydın, 2007) gibi önemli fonksiyonları yerine getirmesi beklenmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise MEB tarafından yapılan kariyer uygulamasının kariyer yönetiminden hedeflenen amaç ve etkilere sahip olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda gerçekleştirilmeye çalışılan uygulamada eksiklikler ve hataların olduğu, ayrıca uygulama olmadığı ve okullara da olumlu bir yansımalarının ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların kariyer basamakları yükselme uygulamasının öğretmenler arası ilişki ve etkileşime katkısına yönelik yine benzer şekilde çoğunluğun, katkısı olmadığında birleştikleri görülmektedir. Zira araştırmaya göre uzman öğretmenler okulda fark yaratmadıkları gibi bu durumu ilişkilerine yansıtmamakta ya da bu durumu tam tersi bir ayrıcalık olarak görüp, sınıf farklılığı algısı oluşturarak, iş barışını sekteye uğratabilmektedirler. Benzer şekilde Kaya (2007) da uygulamanın sonucu olan ücret farklılığının, öğretmenler arası ilişkileri etkilediğini ortaya koymuştur. Kariyer basamakları uygulamasına yönelik hazırlanan 13/08/2015 tarihli öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği incelendiğinde, her ne kadar okul ve birey gelişimine yönelik somut adımlar atıldığı görülmese de, adil ve liyakate uygun bir

seçim yapılma amacını güttüğü anlaşılmaktadır. Fakat ğretmenler arası ilişkiye katkısı olmadığı belirlenen uygulamanın devamlılık arz etmemesi, aynı işi yapan öğretmenler arasında maddi haksızlıkların ve adaletsizliklerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Çok büyük bir katkı olmamakla beraber bu durumun, ğretmen görüşlerini olumsuz etkilediğ göz önünde bulundurulmalıdır. Mesleki alışma ilişkisi, okulun belirlenen amaç ve hedeflerini beklenen seviyede gerçekleştirebilmeleri için eğitim personelleri arasındaki işbirliğ ve karşılıklı olumlu ilişkilerin bütünüdür. Bireysel ve toplu olarak okulda mesleki çalışma ilişkilerin geliştirilmesi öğretmenler için bir zorunluluktur. Okulda alışan personel özellikle de öğretmenler arasındaki ilişkiler öğrencilerin başarı göstermesinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğér yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişki güvenilir, yardımsever, işbirlikçi ise yansıması olarak öğrenciler, ğretmen ve veliler arasında da olumlu bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Kariyer yönetimi ile öğretmenler arasında mesleki ilişki açısından öğrencilerin öğrenmeleri üzerine odaklanması, meslektaşlar arasındaki güven duygusu, destek ve işbirliğinin artması, sorumluluk ve uyum içinde açık ve nazik iletişim olması, iş yükünün, kaynakların ve olanakların dağılımında eşitlik ilkelerinin, adalet ve işbirliğinin dengeli olarak algılanması, mesleki çalışma ve mesleki ilişkileri için öğretmenlerin bireysel ve toplu hesap verebilirlik gelişmesinde katkısının olması düşünülmektedir. Uygulamanın içeriğinin sistemli ve planlı olarak yapılmaması “yaptım oldu” bakış açısından dolayı, öğretmenler arasında olumlu ilişkiden ziyade bir sefer uygulanıp, sadece maddi fark oluşturduğ için bazı kurumlarda olumsuz ilişkiye sebep olmuştur (Wang ve Haertel, 2001; Barth, 2006; akt. nkır ve etin, 2010).

Yapılan araştırmada katılımcıların kariyer basamakları yükselme uygulamasının daha çok yetersizlikleri noktasında görüş belirttikleri görülmüştür. Dolayısıyla oğunluğın uygulamayı yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar, uygulamanın yetersizliğinde devamlılığın olmaması, sürekli bir politika olarak uygulanmaması, en kısa sürede yeniden değérlendirilmesi gerekliliğ konularında birleşmektedir. Bu sonuç tek sefere mahsus yapılan uygulamanın haksızlık ve adaletsizlik algılarını ortaya çıkaracağı göz önünde tutularak, ynetmeliğın güncellenerek kariyer basamakları uygulamasına süreklilik kazandırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Diğér yandan uygulamanın geliştirilmesine yönelik sonuçlarda en dikkat çeken sonucun uzman ğretmen olmayan katılımcıların, uzman ğretmen sistemine sıcak bakmamaları, buna karşın okul müdürlerinin uzman öğretmenlik uygulamasına daha olumlu bakmalarıdır. Uygulamada uzman ğretmen belirlemede meslek bilgisi, alan bilgisi, araştırma, yayın, ğrenci başarısı, mezuniyet, hizmet içi eğitim

gibi pek çok faktörün sürece dâhil edilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu durum diğer bir ifade ile çoklu değerlendirmeyi gündeme getirmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler zaten var olan hiyerarşik sistemden bunalmış ve öğretmenler arasında sınıflama yaratacak böyle bir sisteme karşı çıkarak, kariyer uygulamasından ziyade öğretmen gelişimi ve niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Uygulanan kariyer sınavı ile sadece öğretmenin kanun ve yönetmelikle ilgili teorik bilgisi ölçülmüştür. Bu seçim sürecinin çok sığ ve kâğıt üzerinde kaldığı, ayrıca uygulamada kariyer sahibi olan ve olmayan arasında gözle görülür bir fark oluşmaması öğretmenlerin kariyer uygulamasına olumsuz etki ettiği görülmektedir. Ayrıca tek sefer uygulanıp bir daha uygulanmaması örgütsel adalet duygusunun da olumsuz etkilenmesine neden olmuştur. Benzer şekilde Dağlı'nın (2007) araştırmasında da öğretmenlerin, uygulanan sistemi orta düzeyde benimsedikleri, uygulamanın gelişimine yönelik olarak performans dayalı ölçütler geliştirilmesi, hizmet-içi eğitime ağırlık verilmesi, öğretmenlerden yüksek lisans eğitimi yapanlara uzman öğretmen ve doktora eğitimini tamamlayanlara ise başöğretmen unvanı verilmesi, kıdeme göre yükselme esas alınması sonuçları bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kurt (2007) öğretmen ve yöneticilerin büyük kısmının uygulamanın adaletsiz, gereksiz, yetersiz ve ayrımcı gördüğü sonuçlarını ortaya koyarken, Kaya (2007) ise kariyer sınavına girerek unvan sahibi olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere nazaran uygulamaya yönelik daha olumlu düşüncelere sahip olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde MEB'in gerçekleştirmiş olduğu kariyer basamakları yükselme uygulamasının, genel olarak öğretmenler tarafından başarısız bulunduğu söylenebilir. Kariyer basamakları uygulamasında başarılı olup yükselen uzman ve başöğretmenlerin sistemde var olan diğer öğretmenler tarafından tam olarak benimsenmedikleri, hatta kariyer yapan öğretmenlerin unvanlarından haberlerinin dahi olmadığı, sadece maaş listelerinde fazla ücret aldıklarının fark edilmesi sonucunda öğrendikleri söylenilebilir. Bu durum uygulamaya duyarsızlığın da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Unvan sahibi öğretmenlerin gerek bireysel tercihleri gerekse uygulamanın eksik tarafı yanında güdüleyici yanının olmaması, bu öğretmenlerin okul gelişimi için farklı olarak gözle görünür çaba ve gayret içerisinde olmamaları ve uygulamanın bireysel, okul ve öğrenci gelişimine yönelik katkısının çok az olması ya da olmadığının düşünülmesi çarpıcı ve önemli bir değerlendirmedir. Türkiye'de yürürlükte olan 657 sayılı Devlet Memurlar Kanunda yapılandırılmış mesleki sınıflandırma sonucu, farklı nitelikteki meslek grupları bir grupta toplanmakta, öğretmenlik de bu meslek gruplarından bir tanesini oluşturmaktadır. Her ne

kadar meslek gruplarında çalışanların seçiminde sınavlar ve mülakatlarla ile en yeterli çalışanlar seçilmeye çalışılsa da, okullardaki öğretmenleri mesleki açıdan durağanlıktan ve monotonluktan kurtaracak, siyasal baskılardan etkilenmeyecek, dış etkilere dayanaklı, mesleki ölçütlere bağlı kariyer yapma fikrini cazip kılacak fırsatlar çok fazla sunulmamaktadır. Oysa öğretmenlerin okullara ve mesleklerine bağlılıklarının artırılması, kendini geliştirmek isteyenlerin ihtiyaçlarının karşılanması, aynı zamanda okulların etkililik ve verimliliği için gerek duyulan kendini geliştiren, yetişmiş, nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanması için kariyer yönetimi bir basamak olarak kullanılabilir. Aksi halde okullarda durgunluk, pasiflik, sistemsiz monotonluk ve tembellik baş gösterebilir ya da var olan bu durum sürekli hale gelebilir. Bu durum hem bireylerin hem de örgütlerin sağlıklı ve verimli çalışmasına engel teşkil eder. Sürekli gelişim ve değişimin yaşandığı günümüzde, bu sürece dahil olmayan öğretmenler ya geçmişte edindiği bilgiler ile yeni karşılaştığı problemleri çözmeye çalışacak ya da yeni karşılaştığı farklı problemleri eski deneyimleri ile çözmeye çalışacaklardır. Oysa günümüz öğretmenlerinden istenilen profil bundan çok farklıdır. Dolayısıyla çalışanların gelişim içerisinde olmaları, ayrıca okulda bulunan yetenekli ve gelişime açık öğretmenlerin köretilmemesi için kariyer yönetimi önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler;

1. 657 sayılı Devlet Memurlar Kanunun öğretmenlik açısından düzenlenmesi ya da öğretmenlere yönelik yasa çıkarılarak meslekle ve çalışma koşullarıyla ilgili düzenlemeler yapılması,
2. Kariyer yönetimi kapsamında bakanlıkça adil şeffaf, sürece dayalı ve sürekliliği olan bir sisteminin oluşturulması,
3. Değerlendirme sisteminin meslek ve alan bilgisinin ölçüleceği, araştırma, yayın, öğrenci başarısı, mezuniyet, yapılan etkinlik, çalışmalar ve projeleri içine alan pek çok ölçütün yer aldığı çoklu değerlendirme sistemine dönüştürülmesi,
4. Kariyer yönetimi kapsamında unvan sahibi olan öğretmenlere, maddi kazancın yanı sıra süreç içinde çalıştıkları kurumlardaki farklılık yaratacak görev ve sorumluluklarının belirlenerek, kurumların etkililik ve verimliliğine katkı yapmaları sağlanması.
5. MEB tarafından alanında uzman kişiler aracılığıyla öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin teşvik edilmesi amacıyla seminerler ve eğitimlerle gerekli bilgilendirme ve bilinçlendirmenin yapılması,

6. Lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi için istekli öğretmenlere izin konusunda yardımcı olunmalı, ayrıca lisansüstü eğitimi tamamlamış olanlara maddi anlamda ve kariyer anlamında özendirici olanaklar sağlanmalı,
7. Üniversitelerde öğretmenlerin alanlarında teorik açıdan yeterli donanıma sahip olarak yetiştirilmelerinin yanı sıra öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı gibi etkinlik ve seçmeli derslerin konulması şeklindedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, E. B. (2007). *Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirmesi ve bir kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması geliştirilmesi sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bayraktaroğlu, S. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. Sakarya: Gazi Kitabevi.
- Bingöl, D. (2016). *İnsan kaynakları yönetimi* (Güncellenmiş onuncu baskı). Ankara: Beta Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Banoğlu, K. (2013) Kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 28-55.
- Canman, D. (1995). *Çağdaş personel yönetimi*. Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Çankaya, İ. H. (2010). Okullarda kurumsal ataleti yenmek: Yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18(3), 705-718.
- Çinkır, Ş. ve Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 353-371.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 189-196.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-197.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(3), 53-80.

- Demir, S. B. ve Karadeniz, Y. (2010). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16–18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.*
- Göksoy, S., Sağır, M. ve Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(49), 443-456.*
- Gökkyer, N. ve Özer, F. (2015). Öğretmen yetiştirme sürecindeki kariyer geliştirme ve ödüllendirme sorununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 96-105.*
- Gündoğdu, K. ve Kızıлтаş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 55, 363-388.*
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27(2), 13-21.*
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (Yirmi üçüncü baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, K. (2007). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kozak, A. M. (2001). *Konaklama işletmelerinde kariyer planlaması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Kurt, M. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yükledikleri anlamlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- MEB (2005). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği*. 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı Resmi Gazete.
- MEB (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme kılavuzu*. Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin motivasyonları üzerine nitel bir inceleme. *A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 71-85.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ YORDAYICI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Öznur TULUNAY ATEŞ³⁶

Neslin İHTİYAROĞLU³⁷

ÖZET

Araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin not ortalamaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve akademik başarılarının problem çözme becerilerini yordama gücünü incelemektir. Öğrencilerin akademik başarıları kendilerinden alınan not ortalaması bilgisi ile tespit edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen (1982) ve Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından Türkçe'ye uyarlanan (1993) problem çözme envanteri kullanılmıştır. Ölçme aracı 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mühendislik-Mimarlık ve İktisadi İdari Bilimler Fakültelerinde öğrenim gören basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile araştırmaya dâhil edilen 205 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Verilerin analizinde ANOVA ve Tukey testi, Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Akademik başarının problem çözme becerisini ne şekilde yordadığı ise, basit doğrusal regresyon analizi ile tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin akademik başarılarının problem çözme becerilerinin %05'ini açıkladığını ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Akademik başarı, Problem çözme becerileri, Üniversite öğrencileri.

INVESTIGATING THE PREDICTIVE ROLE OF UNIVERSITY STUDENTS ACADEMIC ACHIEVEMENT ON PROBLEM SOLVING SKILLS

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the relationship between university students' grade point averages and problem solving skills in addition to investigate the role of academic achievement in predicting problem solving skills. Students' academic achievements were determined by information about grade point averages taken from students. Problem Solving Inventory, developed by Heppner and Petersen (1982) and adapted into Turkish by Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin and Paul Heppner (1993), was used to collect data. The measurement tool was applied to 205 university students being educated in the 2018-2019 academic year and selected by using simple random

³⁶ Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, otates@mehmetakif.edu.tr

³⁷ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, neslinihtiyaroglu@kku.edu.tr

sampling method in the Faculty of Engineering-Architecture and Faculty of Economic and Administrative Sciences. ANOVA and Tukey test, Pearson Correlation Analysis were used for data analysis. How academic success predicts problem solving skills is determined by simple linear regression analysis. The results of the research showed that academic success explained 05% of problem solving skills.

Keywords: Academic Achievement, Problem Solving Skills, University Students.

GİRİŞ

Akademik başarı hem öğrencilerin hayatlarındaki çeşitli faktörlerden etkilenebilen, hem de hayatlarını birçok yönden etkileyebilen bir kavramdır. Bireyin hayatında güçlü etkilerinin olduğunun düşünülmesi ve zekânın yansıması olarak görülmesi akademik başarıyı özellikle öğrenci ve veliler için önemli bir konu haline getirmektedir. Fakat akademik başarının bu denli ön plana alınmasının ve zekânın akademik başarı olarak görülmesinin uzmanlar tarafından eleştirildiği de bir gerçektir.

Zekâ ile ilişkili bir başka kavram da problem çözme becerisidir. Bu ilişkiyi Davis'in yaptığı zekâ tanımında görmek mümkündür. Davis zekâyı “*edinilen bilgilerden yararlanılarak problem çözme yeteneği*” olarak tanımlamıştır (Akt. Baymur, 1994: 228). Alanyazın incelendiğinde; eğitsel, sosyal ve kişisel alanlarda önem taşıyan problem çözme becerilerinin eğitimde kazandırılması gerektiğine (Aslan ve Uluçınar-Sağır, 2012), öğrencilerin problem çözme yeteneğinin geliştirilmesinin eğitimin birinci hedefi olduğuna (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001), problem çözme becerisine sahip olmanın öğrenmeyi kolaylaştırarak akademik başarıyı artırdığına (Özyacıoğlu, Aydınoglu ve Aytekin, 2009), problem çözme beceri düzeyinin yüksek olmasının akademik yaşantının yanında kişilerarası ilişkilerde diğer bireylere başarı getireceğine (Chang, 1998) dikkat çekildiği görülmektedir. Tüm bu bilgiler; problem çözme becerilerine sahip olmanın fizyolojik, psikolojik, akademik ve sosyal alanlarda yaşanan sorunların çözümünde bireye yardım edebileceği ve kişiler arası farklılıklar gösteren problemi algılama-çözme şekillerinin doğru yaklaşımlarla bireylere kazandırılabilceği şeklinde özetlenebilir.

Mettas ve Constantinou (2007) problem çözme stratejilerinin eğitimde özel bir öneme sahip olduğunu ve bu konuda birçok araştırmanın yapıldığını belirtmiştir. Fakat üniversite öğrencilerinde akademik başarı ve problem çözme ilişkisi konusunda Türkiye’de yapılan araştırmaların sayıca az olduğu ve bu araştırmaların, sağlık yüksekokulunda (Özyacıoğlu,

Aydinoğlu ve Aytekin, 2009), eğitim fakültesinde (Alver, 2005) lisans ve lisansüstü (Arlı, Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001) eğitim gören öğrencilerle yapıldığı söylenebilir.

Problem çözme, karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulmayı ve bireyin problemi hissedişinden onu çözünceye kadar geçirdiği bir süreci ifade eder (Morgan, 1981). Problem çözme becerisi, yaşamın her alanında yer almakla birlikte, okul yıllarında geliştirilerek bireyin başarısının artmasına önemli katkı sağlar (Miller ve Nunn, 2001). Özellikle üniversite öğrencilerinin sahip olduğu problem çözme becerilerinin tespit edilmesi ve bu becerilerin kazandırılması, bilgi toplumunun oluşmasına önemli rolleri nedeniyle giderek daha da önem kazanmaktadır. Geleceğin işgörenleri olacak üniversite öğrencilerinin hem kendi problemlerini çözmelerinde hem de çalıştıkları farklı iş kollarında yaşadıkları problemleri çözmelerinde bu alanda sahip oldukları beceri büyük önem taşır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının problem çözme becerilerini yordama düzeyini tespit etmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir üniversitenin Mühendislik-Mimarlık ile İktisadi İdari Bilimler Fakültelerinde 300 ölçek dağıtılmış, dönüş sağlanan ve değerlendirmeye alınan ölçeklerle analizler yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile araştırmaya dâhil edilen 205 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 118'i Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, 87'si İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma tarama türü bir çalışmadır. Öğrencilerin akademik başarıları, ankette öğrencilerden alınan genel not ortalaması bilgisi ile tespit edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen (1982) ve N. Şahin, N. H. Şahin ve Heppner tarafından Türkçe'ye uyarlanan (1993) ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan, 35 maddeden oluşan Problem Çözme Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Her madde için değerlendirmelerin “hep böyle davranırım” ve “hiç böyle davranmam” seçenekleri arası altılı likert ölçeği üzerinde yapılması sağlanmıştır. Ölçeğin “.88” olan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, bu çalışma için “.83” olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, problem çözme becerileri konusunda bireyin kendisini yetersiz algıladığına işaret

etmektedir. Araştırmada katılımcılara ilişkin veriler SPSS 22.00 Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde; ortalama, standart sapma değerlerinin hesaplanmasının yanında yaşam doyumu puanlarının akademik başarı ortalamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), öğrencilerin akademik başarılarının problem çözme becerilerini yordamak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Öğrencilerin dörtlük sistemdeki notlarının tanımlamaları; mükemmel, iyi, orta, geliştirilebilir (Özer-Özkan, 2016) şeklinde yapılmıştır. Analizlerde “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1996) formülü ile aralıkların eşit olduğu varsayımına dayanarak aritmetik ortalamalar için puan aralıkları akademik başarıda, 0.00–1.00=geliştirilebilir, 1.01-2.00=orta, 2.01-3.00=iyi, 3.01-4.00=mükemmel şeklinde hesaplanmıştır.

Yapılan araştırmada analiz aşamasında ilk olarak verilerin parametrik olup olmadığı normallik varsayımları ile incelenmiştir. Analizlerde aritmetik ortalama (2.73), medyan (2.50) ve mod (2.25) değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık (0.535) ve basıklık (-0.191) katsayılarının +1 ve -1 arasında olduğu, normal Q-Q grafiği eğiliminden arındırılmış Q-Q grafiği incelendiğinde doğrusal bir eğilimin olduğu görülmüştür. Bu nedenle, parametrik test yapılmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin akademik başarılarını ve problem çözme becerilerini belirlemek için aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin akademik başarı ve problem çözme becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	SS
Akademik başarı	3.11	0.65
Problem çözme becerisi	3.00	0.55

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin, akademik başarılarının ($\bar{X}$ =3.11), problem çözme becerilerinin ($\bar{X}$ =3.00) olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin akademik başarılarının mükemmel ve problem çözme becerisi algılarının orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu, Tezel ve arkadaşlarının (2009) Atatürk üniversitesi hemşirelik bölümü

öğrencileri ile yaptıkları araştırma ile benzerlik göstermektedir. Fakat elde edilen bu bulgunun, üniversiteler ve fakülteler arasında farklılık gösterebileceği de söylenebilir.

Öğrencilerin, not ortalamalarına göre problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik ilişkisiz örneklemelerde kullanılan tek yönlü varyans analizi (Tek yönlü Anova) yapılmıştır. Bu analizin güvenilir sonuçlar vermesi için ortalaması kıyaslanacak her grubun normal dağılım özelliği taşıması, grupların varyanslarının eşit olması, örneklemin evrenden rastgele seçilmiş olması gerekir (Can, 2017). Bu nedenle araştırmada öncelikle grupların varyanslarının eşitliği Levene testi ile kontrol edilmiş ve p değerinin (0.425), 0.05'ten büyük olduğu dolayısıyla varyansların eşit olduğu görülmüştür. Ayrıca, yordayıcı ile yordanan değişken arasında doğrusal ilişkinin olduğu da tespit edilmiştir. Ardından yapılan analizlerde elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin akademik başarılarına göre problem çözme becerileri Anova sonuçları

Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	P	Anlamlı
Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			Fark
Gruplar Arası	4.771	3	1.590	5.637	.001	0-1/3-4
Grup İçi	56.987	202	0.282			
Toplam	61.758	205				

Tablo 2 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına göre problem çözme becerilerinin anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [$F_{(3-202)} = 5.637$, $p < .05$]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin, problem çözme becerileri akademik başarılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Aralarında anlamlı fark olan grupları görmek için seçilen Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde akademik başarı ortalamaları 0-1 ile 3-4 arasında olan öğrencilerin problem çözme becerileri arasında fark olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci aşamasında, akademik başarının problem çözme becerisini ne şekilde yordadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3'de erilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin akademik başarılarının problem çözme becerilerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analiz sonuçları

Değişken	B	Hata _B	β	t	p	
(Sabit)	3.569	0.182		19.608	.000*	R=0.220
			0.220			R ² =0.048
Akademik Başarı	0.185	0.057		3.220	.001*	

Tablo 3’deki verilere göre, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının problem çözme becerilerini anlamlı olarak yordadığı ve toplam varyansın % 05’ini açıkladığı görülmüştür (R^2 : 0.048; $F_{(1-204)}$: 10.366; $p < 0.01$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının problem çözme becerilerini ne düzeyde yordadığını tespit etmek için gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının problem çözme becerilerini % 5 oranında anlamlı derecede yordadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmadaki yordayıcı ve yordanan değişkenlerin tam tersi şeklinde olan üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir başka araştırmaya rastlanmıştır. İlgili araştırmada Alıcı, Erden ve Baykal (2008) öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerilerinin matematik başarılarını yordamada anlamlı bir güce sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bazı araştırmaların üniversite öğrencilerinde akademik başarı ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiye dikkat çektiği görülmektedir. Örneğin; Özyazıcıoğlu, Aydınoglu ve Aytekin (2009) sağlık yüksekokulunda yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe problem çözme becerilerinin de yükseldiğini ifade etmiştir. Bilge ve Arslan (2000) da, akılcı olmayan düşünce düzeylerinin farklı olmasına rağmen üniversite öğrencilerinin, algıladıkları akademik başarıyla doğru orantılı şekilde kendilerini problem çözme açısından yeterli ya da yetersiz algıladıklarına dikkat çekmiştir. Arlı, Altunay ve Yalçınkaya (2011) ise, yüksek lisans yapan öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada problem çözme becerisi ile akademik başarı arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Yapılan araştırmalarda problem çözme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisinin yanında çalışma davranışıyla olan bağı da vurgulanmaktadır. Örneğin Salami ve Oyesoji Aremu (2006) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada problem çözme yeteneğinin çalışma davranışını büyük oranda yordadığını ifade etmiştir. Sarier (2016) ise, Türkiye’de öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerle ilgili yaptığı meta analiz çalışmasında problem

çözme becerilerini kullanmakla çalışma alışkanlığı arasındaki ve çalışma alışkanlığı ile akademik başarı arasındaki bağlantılara dikkat çekmiştir. Fakat yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlarda problem çözme becerileri ile akademik başarı arasında ilişkinin varlığı konusunda görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Bu araştırmalara örnek olarak; Olgun ve arkadaşlarının (2010) hemşirelik bölümü öğrencileri ile yaptıkları araştırma ve Alver'in (2005) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı araştırma verilebilir. Benzer şekilde, Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2001) da yaptıkları araştırmada lisansüstü eğitim gören öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını belirtmiştir.

Akademik başarının, sadece bireye bilişsel alanda fayda sağlamadığı bireyin hayatta karşılaştığı problemleri çözme becerisi kazanmasında da etkili olabilmesi nedeniyle, akademik başarının desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Bu nedenle eğitimcilerin ve öğrencilerinin farkındalıklarının artırılması yönünde çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, problem çözme becerisini yüksek oranda yordayan değişkenlerin tespit edilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmanın çalışma grubu bir devlet üniversitesinin Mühendislik-Mimarlık ve İktisadi İdari Bilimler Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Araştırma daha farklı üniversitelerde ve daha geniş bir çalışma grubuyla gerçekleştirilebilir. Ayrıca araştırma nicel bulgularla da desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Alcı, B., Erden, M. ve Baykal, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2),53-68.
- Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21,75-88.
- Arlı, D., Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25,1-23.
- Aslan, O. ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2),82-94.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13),7-18.
- Can, A. (2017). *SPSS ile nicel veri analizi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7),953-962.

- Heppener, P. P. & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Keskin, G. ve Yıldırım, G. Ö. (2008). Yapısalci yaklaşım normlarında üniversite öğrencilerinin problem çözme, otonomi, çoklu zekâ durumlarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 67-88.
- Mettas, A. C. & Constantinou, C. C. (2007). The technology fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(1), 79-100.
- Miller, M. & Nunn, G. D. (2001). Using group discussion to improve social problem solving and learning. *Education*, 121(3), 470-475.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş ders kitabı*. (Çev.: Arıcı, H. vd.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1.
- Olgun, N., Kan Öntürk, Z., Karabacak, Ü., Eti Aslan, F. ve Serbest, Ş. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: Bir yıllık izlem sonuçları. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 1(4), 188-194.
- Özer-Özkan, Y. (2016). Üniversite mezuniyet notları ve dönüşüm tablolarında yaşanan kaos. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 6(1), 71-76.
- Özyazıcıoğlu, N. Aydınoglu, N. ve Aytekin, G. (2009). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(3), 46-53.
- Piersel, C. W., Larson, M. L., Allen, S. J. & Imao, A. K. (1993). Self perceived effective and ineffective problem solvers' differential views of their partners' problem solving styles. *Journal of counseling ve Development*, 71:528-538.
- Salami, S. O. & Oyesoji Aremu, A. (2006). Relationship between problem-solving ability and study behaviour among school-going adolescents in southwestern. *Nigeria Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 139-154.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-134.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye' de öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(3), 609-627.
- Şahin, N., Şahin, N. H. & Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the problem solving inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tezel, A., Arslan, S., Topal, M., Aydoğan, Ö., Koç, Ç. ve Şenlik, M. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(4), 1-10.
- Yılmaz E, Karaca F. ve Yılmaz E. (2009). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 38-48.

ÖĞRETMENLERİN MARUZ KALDIKLARI YILDIRMA EĞİLİMLERİNİN İŞ DOYUMUNA ETKİSİ

Mustafa KILINÇ³⁸

Ercan YILMAZ³⁹

ÖZET

Bu araştırma, öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi ve bunların bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Veri toplama grubunu, 2019 yılında Konya’da farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenler arasından tesadüfî küme örnekleme yoluyla seçilen ve ölçeği doldurmaya istekli toplam 277 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma düzeylerini belirlemek için “Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini belirlemek için ise iş doyumunu ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, korelasyon, ANOVA ve regresyon testleri uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin yüksek, maruz kaldıkları yıldırma düzeylerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimleriyle iş doyumunu düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş olup öğretmenlerin yıldırmaya maruz kaldıklarında iş doyumunu düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimlerinin iş doyumunu düzeylerini açıklama oranının yaklaşık % 9,6 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleriyle cinsiyet ve branş değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri incelendiğinde medeni durum değişkenine göre bekâr öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin yüksek, evli öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında elde edilen veriler, öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimlerinin öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini negatif (olumsuz) yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar kelimeler: Yıldırma, İş Doyumu

THE EFFECT OF MOBBING TENDENCIES ON JOB SATISFACTION IN TEACHERS

ABSTRACT

This research aims, relations between teachers mobbing tendency and job satisfaction and the study in terms of factors. Data collection group consists of 277 teachers who are chosen by random

³⁸ Milli Eğitim Müdürü, Ilgın İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, mustafakilinc@meb.gov.tr

³⁹ Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ercanyilmaz70@gmail.com

cluster sampling and volunteer to fill this scale work in different schools in Konya in 2019. During the data collection process in order to determine levels of mobbing, mobbing scales is used. In order to determine the levels of job satisfaction, job satisfaction scale is used. During the analysis of data t-test, correlation, ANOVA and regression tests are applied according to research findings, it is concluded that participant teachers job satisfaction levels are high and mobbing levels are low. It is observed that there is a negative but meaningful connection between teachers' mobbing tendency and job satisfaction and it is established that their job satisfactions are decreased when teachers are exposed to mobbing. Teachers' mobbing tendency explain 9.6 percent of job satisfaction variable and it is determined that there isn't a meaningful differentiation among job satisfaction levels, gender, branch, however there is a meaningful difference between teachers' job satisfaction levels and marital status on behalf of single teachers have more advantage. When the results of this study are examined, it is revealed that the mobbing tendencies of teachers affect the job satisfaction levels negatively (negatively).

Keywords: Mobbing, Job Satisfaction

GİRİŞ

Bir ulusun varlığı; nesillerinin sağlıklı şekilde yetişmesine, eğitilmesine bağlıdır. Milletin geleceğini şekillendiren ve bir ülkenin insan gücünü yetiştiren en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yapabilmeleri ve yarının nesillerini en güzel şekilde yetiştirebilmeleri için huzurlu ve güven ortamında çalışmaları sağlanmalıdır. Bu yüzden gereken tüm imkânların seferber edilmesi, uygun eğitim ortamlarının sağlanması önem arz etmektedir. Yalnızca maddi ortamların sağlanması değil; iş verimlerini doğrudan etkileyecek olan psikolojik ve duygusal ortamların da sağlanması gerekmektedir. Stres, gerginlik, yalnızlık, huzursuzluk vb. durumlar, çalışanların verimini olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Yoğun insan ilişkilerine maruz kalan öğretmenlerin işlerinde başarılı olmalarında çalışma ortamından duydukları huzur ve mutluluğun, elde ettikleri iş doyumunun etkisi büyüktür.

İş doyumunu, Locke' a göre (1983); “bir kişinin mesleği ya da meslek tecrübelerinin takdir edilmesi sonucunda onu memnun eden duygusal durum ya da onu memnun eden olumlu duygusal bir durum sağlanmasıdır.” (akt. Çınar ve Özyılmaz, 2019). “İş doyumunu denince işten elde edilen maddi çıkarlar ile çalışanın beraberce çalışmaktan zevk aldığı arkadaşları ve ürün meydana getirmenin sağladığı bir mutluluk akla gelmektedir.” (Şerif, Akgemici ve Çelik, 1998). İş doyumunu, genel olarak tanımlanacak olursa çalışılan işin çalışana sağladıkları şeylerin kişi tarafından algılanması sonucunda kişide meydana gelen hoşnutluk, hoş olma duygusu olarak tanımlanabilir (Yıldız, Yolsal, ve Ay, 2003). Bir başka tanımda ise

Izgar (2000), iş doyumunu, “Okul çalışanlarının işinden mutlu olmasının ve haz almasının sağladığı bir duygu durumudur.” şeklinde tanımlamaktadır.

İş doyumunu etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Tunacan ve Çetin (2009) iş doyumunu etkileyen bireysel faktörleri; “Eğitim seviyesi, kişilik, cinsiyet, yaş, statü, kıdem, medeni durum vb.” şeklinde sıralamaktadırlar. Yüksel ve Yüksel (2014) ise örgütsel faktörleri; “yönetim şekli, işyeri ve işyerinin fiziksel koşulları, ücret, çalışma arkadaşları vb.” şeklinde belirtilmektedirler.

İş doyumunu, örgütlerin performanslarının artırılabilmesi ve çalışanlarından en yüksek verimin alınabilmesi için oldukça önemlidir. İş doyumunun yüksek olması, örgütsel verimliliğin artması, iş gücü devir oranının ve devamsızlığın azalması ve çalışanın örgüte olan bağlılığının artması gibi konularla ilgilidir (Tengilimoğlu, 2005). Öğretmenlerin iş hayatında elde ettiği doyum veya iş doyumsuzluğu, okulun örgütsel yapısını ve örgütün işleyişini etkilemektedir. Öğretmenlerin çalışma ortamlarından edindikleri iş doyumunu düzeylerinin düşük olması, hem bireyin kendisini hem de çalışılan kurumu (çalışma ortamını) olumsuz yönde etkileyecektir. İş doyumunu yüksek olan kişiler, kurumlarına olumlu yönde katkı sağlarken iş doyumunu düşük olan kişiler kurumlar için tehlike oluşturmakta; olumsuz yönde etki etmektedirler (Madenlioğlu, Uysal, ve Banoğlu, 2014). İş doyumsuzluğunun örgüte olan zararlarının yanında çalışanın kendisine de psiko-sosyal yönlerden olumsuz etkileri vardır. İş doyumunun düşük olması durumunda bunun neden olduğu olumsuz davranışlar; “işten ayrılma, devamsızlık, performans düşüklüğü, ruhsal ve fiziksel sağlıkta bozulma” şeklinde görülmektedir (Aşık, 2010).

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin arasındaki iletişim seviyeleri kurumda çalışan öğretmenlerin moral motivasyonunu ya da iş doyumunu doğrudan doğruya etkilemektedir (Bursalioğlu, 2013). Okul yöneticilerinin çalışanlarından örgüte karşı görevlerini yapmalarını beklerken onların işten edindikleri tatmini, doyumunu göz ardı etmemeleri de gerekmektedir. Okullarda iş doyumsuzluğu yaşayan öğretmenler, işlerine karşı çeşitli olumsuz tepkiler geliştirebilirler. Performans düşüşü; işe devamsızlık, işten ayrılma, fiziksel ve ruhsal sağlıkta bozulma şeklinde görülebilmektedir. İşinden tatminsizliğinin iş görene yansımaları; işe devamsızlık, işten kaçma, ruh ve beden sağlığının bozulması, tükenmişlik duygusu yaşaması, işte hata yapması ve sonuç olarak da işten ayrılması şeklinde yansır (Türk, 2007). Schoderbek ve Cosier (1991), İş doyumunu, çalışanlara çalışma ortamında yüksek moral sağlar. İyi motive olmuş ve iş doyumuna ulaşmış çalışanlar, daha yüksek morale sahip olurlar ve bunun neticesinde çalışanların, işyerine olan yararlarının arttığını belirtmiştir (akt. İşcan ve Sevimli,

2005). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, eğitim kurumlarının başarıları açısından önem arz etmektedir.

Eğitim alanında iş doyumuyla ilgili Türkiye’de yapılan ilk çalışmaların Balcı (1985) tarafından yapıldığı söylenebilir. İş doyumuyla ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda Balcı (1985), okulların yöneticilerinin iş doyumu etkenlerini ve bunlara ilişkin istek, algılama ve iş doyumu düzeyleri arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Ayrıca Türkiye’de (Ergüney, 2006; Canbay, 2007; Tengilimoğlu, 2005; Tanrıverdi, 2008; Akkan, 2008; Gündüz, 2005; Türkoğlu, 2008; Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin iş doyumu algılarıyla çeşitli değişkenlerin ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Yapılan araştırmaların çoğu; bireysel faktörlerden bir kısmının kişilerde meydana gelen iş doyumu düzeylerini etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Bunların bazıları ise eğitim, kişilik, zekâ, cinsiyet, kişisel beceri, yaş vb. dir (Uygun, 2014).

Yaşadığımız zamanda insanlara önemli sorumluluklar verilmekte ve insanın toplumda taşıdığı roller artmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak sosyal bir varlık olan insanın ilişkileri karmaşıklaşmakta; psikolojik sorunlara, ruh sağlığının bozulmasına neden olmakta; bu durum da iş doyumunu azaltmaktadır. Buna neden olan etkenlerden biri de, çalışma ortamındaki pek çok faktörden etkilenecek kişilerde ortaya çıkan yıldırma kavramıdır. Bu yüzden iş doyumunu olumsuz etkileyen bu etkenlerden birisi olan öğretmenlerde maruz kalınan yıldırmanın iş doyumuna etkisi, araştırmamızda incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışanlar üzerinde strese neden olan yıldırma kavramı üzerine ülkemizde henüz detaylı araştırmalara rastlanmamıştır. Örgütlerde yıldırma kavramından ilk söz eden bilim adamı Leymann olmuştur (Çiftçi, Öneren ve Önem, 2013). İngilizcede yıldırma kavramı için “mobbing, psychological terrorization, workplace terrorization, bullying, harassment ve emotional abuse” terimleri kullanılmaktadır. Türkçede ise bu olgu “yıldırma” ve “duygusal taciz” ile ifade edilmektedir. Yıldırma kavramının fiziksel bir tacizi değil, duygusal tacizi ve duygusal saldırganlığı kapsadığı söylenebilir. Leymann (2009), yıldırma; “bir veya birkaç kişi tarafından bir diğer kişiye yönelik (nedeni, düşünce ve inanç ayrılığından, kıskançlık ve cinsiyet ayrımına kadar çok çeşitli olabilen) sistematik bir biçimde, düşmanca ve ahlak dışı davranışlarda bulunulması ve bu davranışlar sonucunda da kişinin savunmasız ve çaresiz bir duruma itilmesi” olarak tanımlar (akt. Göktürk ve Bulut, 2012). Yücetürk (2003), yıldırma; “örgütte sık sık uygulanan, uzun süre devam eden düşmanca eylemler” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca kavram hakkında ilgili literatür incelendiğinde mobbing kavramının çalışanlara üstleri, astları veya eşit düzeydeki diğer çalışanlar tarafından sistematik biçimde

uygulanan her tür kötü muamele, tehdit, şiddet, aşağılama gibi davranışları içine alan anlamlar içerdiği görülmektedir (Tınaz, 2006).

Yıldırma; örgüt içerisinde etik olmayan ve sistemli bir şekilde bir iş gören hakkında dedikodu çıkarmak, ona imalarda bulunmak, onunla alay etmek, onu örgütten dışlamak, diğer kişilerle iletişimine engel olmak şeklinde görülebilir. Mobbing'in birlikte çalışılan her iş ortamında oluşabileceği gibi eğitim örgütleri olan okul ve üniversitelerde de yoğun olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir (Sağlam, 2008). Eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin birbirleri arasında veya yönetimle yaşadıkları olumlu veya olumsuz durumlar öğrenme ortamlarını etkilediği gibi kişisel ve aile hayatlarını da etkilemektedir. Özellikle okul yönetiminden gelen mobbing'e yönelik bir eylem, öğretmenlerin eğitim etkinliğini ve güncel yaşamlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Çelik, 2014).

Zapf ve Osterwalder (1998), örgütsel sorunlar da yıldırmanın yaşanmasında etkilidir (akt. Cemaloğlu, 2007). Ayrıca Vartia (1993), örgütlerde ortaya çıkan yıldırmanın sebeplerini tespit etmiş; iş tasarımındaki yetersizliğe, örgütsel liderliğin yetersizliğine, kurbanın mesleki yetersizliği ve örgütsel statüsünün düşüklüğüne ve örgütte bulunan düşük moral standartlara işaret etmektedir (akt. Tutar, 2004). Yıldırma eylemi, örgütlerde ortaya çıkması istenmeyen hem kişileri hem de örgütü olumsuz etkileyen bir olgudur. Yıldırmanın bireylerde psikolojik sağlık problemlerine neden olacağı açıktır.

Çalışma ortamındaki yıldırma eylemi ile iş doyumu arasındaki ilişkiye değinen araştırmalar, sınırlı sayıdadır. Yapılan bu çalışmalar, ikisi arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Çivilidağ ve Sargın (2013), öğretim elemanlarının işyerinde psikolojik taciz düzeyleri ile iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Uygun (2014), sağlık çalışanları ile yaptığı araştırmada da her iki değişken arasında negatif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Karcıoğlu ve Akbaş (2010), genel olarak psikolojik şiddet ve iş tatmini arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Yapılan bu araştırma, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de gittikçe artan bir öneme sahip olan yıldırma eğilimlerini ve iş tatminiyle olan ilişkisini açığa çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Örgütün verimini olumlu yönde etkileyen iş doyumu ve negatif etkiye sahip yıldırma olgusu, okul yöneticileri tarafından iyi bilinmesi gereken önemli kavramlardır. Çünkü Türkiye'nin en büyük örgütlerinden olan okulların menfaatlerinin gerçekleştirilebilmesi için çalışanların ihtiyaçlarının, işten tatmin derecelerinin doğru tespit edilmesiyle örgütsel verimliliğin en üst düzeyde artırılması mümkün olabilecektir.

Öğretmenlerin yıldırımaya maruz kalmalarının iş doyumlarını azaltacağı, dolayısıyla örgüt verimini düşüreceği varsayımından hareket edilerek konunun araştırılması oldukça önemli görülmektedir. Araştırmamızla okullarda çalışan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimlerinin iş doyumuna etkisini ortaya koyarak alanyazına olumlu bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimlerinin iş doyumuna etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin yıldırma eğilimi puan ortalamaları ile iş doyumunu düzeyleri puan ortalamaları arasında ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimleri, iş doyumundaki değişkenliği açıklamakta mıdır?
3. Öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları ve branş değişkenlerine göre iş doyumunu puan ortalamaları, anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesiyle ilgili istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yöntemi, ilişkisel tarama modelindedir. “Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da olgu, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.” (Karasar, 1999). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimleri, cinsiyetleri, medeni durumları, branşları, araştırma modelinin bağımsız değişkenini; iş doyumunu düzeyleri ise araştırma modelinin bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya il merkezinde çalışan ve tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 273 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler, benzer özelliklere sahip oldukları için araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Hazırlanan ölçek formu, belirlenen okullara elden götürülmüştür. Öğretmenlere ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve istekli öğretmenlerin ölçeği doldurmaları sağlanmıştır. Böylelikle toplam 277 öğretmen istekli olarak ölçek formunu doldurmuştur. Yapılan analizde doldurulan ölçek formlarından 4 tanesi eksik işaretleme nedeniyle çalışmaya uygun olmadığı tespit edilerek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylelikle toplam 273 öğretmen,

araştırmamızın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişkenler	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	134	49.1
	Erkek	139	50.90
Medeni Durum	Evli	216	79.1
	Bekâr	57	20.9
Branş	Sözel	173	63.4
	Sayısal	62	22.7
	Mesleki ve teknik branşlar	38	13.9

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun 134'ü (%49.10) kadın, 139'u (%50.90) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımlarına baktığımızda öğretmenlerin 216'sı (%79.10) evli, 57'si (%20.90) bekârdır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, branşlarına göre incelendiğinde 173'ü (%63.40) sözel, 62'si (%22.70) sayısal, 38'i (%13.90) mesleki ve teknik branşlara sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Ölçeği

Bu araştırmada, Tanhan ve Çam (2011) tarafından geliştirilen yıldırma ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte, beşli likert tipi ölçek kullanılmış ve maddeler “5- Her zaman, 4- Çoğu kez, 3- Ara sıra, 2- Nadiren, 1- Hiçbir zaman” şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi durumunda öğretmenlerin yıldırma mağduru oldukları, puanların düşük çıkması durumunda ise yıldırma mağduru olmadıkları varsayılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısının 0.92 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Yıldırma Ölçeği Güvenilirlik Testi Değerleri

Ölçeğin Boyutları	Ölçeğin Cronbach's Alpha Değeri	Araştırma örnekleminde bulunan Cronbach's Alpha Değeri
Yıldırma Ölçeği (29 madde)	0.92	0.763

Tablo 2 incelendiğinde yıldırma ölçeğinin geneli için Cronbach's Alpha değeri = 0.76 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının (0.076>0.70), 0.70'in üstünde çıkması, bu ölçeğin güvenilir olduğunu (Arseven, 2001) göstermektedir.

İş Doyumu Ölçeği

Bu araştırmada Hackman ve Oldham (1975), tarafından hazırlanan iş doyumu ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, likert tekniğine göre hazırlanmış 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin tümü olumlu yönde olduğu için 1'den 5'e doğru puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. İş Doyumu Ölçeğine Ait Puan Tablosu

Ölçek Adı	En Tüksek Puan	En Düşük Puan	Dizi Genişliği	İş Doyumu Düzeyleri Puan Aralıkları		
				Düşük	Orta	Yüksek
İş Doyumu Ölçeği	70	14	56	14-32	33-52	53-70

Yüksek puan iş doyumu düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise iş doyumunun düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışması, test tekrar test yöntemiyle yapılmış; birinci uygulamanın puan ortalaması 34. 27, ikinci uygulamanın puan ortalaması 34. 71 olarak bulunmuştur. İki uygulamanın puan ortalamalarının birbirine çok yakın olması güvenirliğin göstergesi olarak kabul edilmiştir (Güler, 1990). Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı ise. 95'tir. Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ise 0.815'tir.

Tablo 4. İş Doyumu Ölçeği Güvenirlik Testi Değerleri

Ölçeğin Boyutları	Ölçeğin Cronbach's Alpha Değeri	Araştırma örnekleminde Bulunan Cronbach's Alpha Değeri
İş Doyumu Ölçeği (14 madde)	0.95	0.815

Tablo 4'te görüldüğü gibi iş doyumu ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir (Cronbach's Alpha= 0.815>0.70). Türkiye'de Gödelek (1988), madde geçerliliği için yaptığı çalışmada maddelerin korelasyonları incelendiğinde maddelerin çoğunun, toplam ile anlamlı ilişkiler verdikleri görülmüştür. Aynı durum, test tekrar test uygulamasından sonra da elde edilmiştir (akt. Işıklar, 2002).

Verilerin Toplanması

Araştırmaya Konya merkezindeki resmi okullarda görev yapan ve tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenen öğretmenler, dâhil edilmiştir. Araştırmanın ölçekleri, katılımcı öğretmenlere elden ulaştırılmıştır. Ölçekle ilgili gerekli açıklamalar, yüz yüze yapılmış ve istekli öğretmenlerin ölçeği doldurmaları sağlanmıştır. Böylelikle toplam 277

öğretmen, istekli olarak ölçek formunu doldurmuştur. Bu 277 adet ölçek formu, değerlendirmeye tabi tutulmuş; 4 ölçek formunda eksik işaretleme yapıldığı tespit edilerek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirme, 273 ölçek formuyla yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilirken, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış ayrıca verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilmiştir. Normal dağıldığı tespit edilen verilerle analize parametrik testlerle devam edilmiştir.

Elde edilen puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla (cinsiyet, medeni durum değişkenleri için) “t testi” uygulanmıştır. İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın branş değişkenine göre sıfırdan anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için “Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimleriyle iş doyumunu arasındaki ilişki, “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Kat Sayısı Tekniği” ile test edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimlerinin iş doyumunu yordama düzeyini tespit etmek için regresyon testi uygulanmıştır. Eğitim araştırmalarında çoğu zaman verilerin analizinde manidarlık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmektedir (Balcı A. , 2004). Bu nedenle araştırmada kabul edilen manidarlık düzeyi 0.05’dir.

Aşağıdaki tabloda araştırmanın normal dağılım gösterip göstermediğiyle ilgili normallik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Yıldırma ve İş Doyumuna Yönelik Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aritmetik ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
İş doyumunu	52.22	53.00	56.00	-.139	-.443
Yıldırma	32.58	33.00	33.00	.487	.269

Tablo 5, incelendiğinde ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları, medyanları ve modları birbirine yakındır. Bu değişkenlere ilişkin hesaplanan değerlere baktığımızda iş doyumuna ait çarpıklık değeri, (-.139) ve basıklık değerinin ise (-.443) olduğu ayrıca yıldırmaya ait çarpıklık değerinin (.487) ve basıklık değerinin (.269) olduğu görülmektedir. Normal dağılım için -2 ve 2 aralığında elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri, verilerin normal dağılım gösterdiği hakkında bilgi verebilmektedir (George ve Mallery, 2011). Bu

nedenle normal dağıldığı kabul edilen bu veriler ile analize devam edilmesi uygun görülmüş ve parametrik testler uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimleriyle iş doyumu düzeyleri genel olarak betimlenmiştir.

Tablo 6. *Öğretmenlerin Yıldırma ve İş doyumu Düzeyleri*

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	$\bar{x}$	Ss	Ölçeklerin Düzeyi
İş doyumu	273	36.00	70.00	52.22	6.97	Yüksek
Yıldırma	273	29.00	40.00	32.58	2.39	Düşük

Tablo 6’da öğretmenlerin yıldırma ve iş doyumu düzeylerinin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. İş doyumu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 70, Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14’tür. Yüksek puan iş doyumu düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise iş doyumunun düşük olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan puanların 14–32 arasında olması iş doyumunun düşük, Ölçekten alınan puanların 33–52 arasında olması iş doyumunun orta düzeyde, Ölçekten alınan puanların 52–70 arasında olması iş doyumunun yüksek olduğunu gösterir. İş doyumunun aritmetik ortalamasının (52.22) ve standart sapmasının (6.97) olduğu görülmektedir. Buna göre alınan puanın (52.22) 52-70 puan aralığında olduğu yani öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yıldırma ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 145, ölçekten alınabilecek en düşük puan 29’dur. Yüksek puan yıldırma düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise yıldırma düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan puanların 29–67.66 arasında olması yıldırma düzeyinin düşük, ölçekten alınan puanların 67.67–106.32 arasında olması yıldırmanın orta düzeyde, ölçekten alınan puanların 106.33–145 arasında olması yıldırmanın yüksek olduğunu gösterir. Yıldırma ölçeğinin aritmetik ortalamasının (32.58) ve standart sapmasının (2.39) olduğu görülmektedir. Yıldırma ölçeğinden alınan puanların yükselmesi iş yerinde yıldırmanın sıklığını, düşük olması ise yıldırmanın az yaşandığına işaret etmektedir. Buna göre ölçekten alınan puanın (32.58), 29-67.66 puan aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre katılımcı öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma sıklığının düşük olduğu söylenebilir.

Aşağıda öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Tablo 7. *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İş Doyumu Düzeylerine Yönelik t-Testi Sonuçları*

Faktör	Özellikler	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
İş Doyumu	Kadın	134	52.12	7.17	-.224	0.823
	Erkek	139	52.31	6.81		

*p < .05

Tablo 7’ de cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre iş doyumu puan ortalamaları ve bu puan ortalamaları arasında farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin bağımsız t testi bulguları bulunmaktadır. Bu bulgulara baktığımızda kadınların iş doyumu puan ortalaması 52,12 erkeklerin iş doyumu puan ortalaması ise 52.31 olarak bulunmuştur. Erkek ve kadınların iş doyumu puan ortalamaları arasındaki t değeri -.224 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca p puanı 0.823 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilere ($t = -0.224$, $p = 0.823$ $p > 0.05$) göre iş doyumu puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuç; Dağdeviren, Musaoğlu, Ömürlü ve Öztora (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Aşağıda öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Tablo 8. *Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İş Doyumu Düzeylerine Yönelik T-Testi Sonuçları*

Faktör	Özellikler	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
İş Doyumu	Evli	216	51.66	7.12	-2.59	.010
	Bekâr	57	54.33	6.00		

Tablo incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre iş doyumu puan ortalamalarına baktığımızda evli olan katılımcıların iş doyumu puan ortalamalarının 51.66, bekârların puan ortalamalarının 54.33 olduğu görülmektedir. Ayrıca p puanı 0.010 olarak hesaplanmıştır. $p > 0.05$ verilerine göre iş doyumu puan ortalamaları arasında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bekâr öğretmenler lehine pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu

sonucuna göre araştırmaya katılan bekâr öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından iş doyumu düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır.

Tablo 9. İş Doyumuna Yönelik (ANOVA) Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	ÖZELLİKLER	$\bar{x}$	SS	F	p	Fark durumu
BRANŞ	Sözel	52.41	7.01	0.436	0.647	--
	Sayısal	51.50	7.12			--
	Mesleki ve teknik branşlar	52.22	6.66			--

*p < .05

Tablo 9'a baktığımızda yapılan varyans (anova) analizi sonuçlarına göre branş (p=0.647), değişkeninin p değerine bakıldığında p>0.05 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin iş doyumu puan ortalamalarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimleriyle iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve varsa ilişkinin ne yönde olduğunu anlamak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimleri ile iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 10. Yıldırma ve Alt Boyutlarının İş Doyumuna yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

FAKTÖRLER		Yıldırma Eğilimleri	Mesleki Uygulamaların Engellenmesi	Potansiyelin engellenmesi
İş Doyumu	R	-.308**	-.300**	-.190**
	p	.000	.003	.002

** 0.01 önem seviyesinde manidar.* 0.05 önem seviyesinde manidar.

Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon kat sayısı tekniği ile test edilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde ortaya çıkan bulgu (r= -0.308, p= 0.000), yıldırma ile iş doyumu arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Korelasyon değeri (r= -0.308), p<0.01 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Aralarında 0.01 düzeyinde ters yönde anlamlı zayıf bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu literatürde yer alan bazı araştırmaları (Quine 2003;

Yıldırım ve Yıldırım, 2010) destekler niteliktedir. Buna göre öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin yıldırma olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Ayrıca yapılan test sonucunda yıldırmanın alt boyutlarından ‘kişinin itibarına saldırılar’, ‘kişiye yönelik doğrudan hakaret’, ‘sosyal ilişkilerin engellenmesi’ ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak alt boyutlardan olan ‘mesleki uygulamaların engellenmesi’ ($r=-.300$) ve ‘potansiyelin engellenmesi’ ($r=-.190$) ile iş doyumu puan ortalamaları arasında $p= 0.01$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yıldırmanın alt boyutları olan mesleki uygulamaların engellenmesi ve potansiyelin engellenmesi boyutlarının iş doyumunu olumsuz etkilediği söylenebilir.

Aşağıda öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimlerinin iş doyumu düzeylerini yordama durumunu tespit edebilmek için regresyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Yıldırma Eğilimlerinin İş Doyumuna Etkisi Üzerine Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişken	R ²	F	p	Yıldırmanın alt boyutları	Beta	t	p
Yıldırma	0.096	6.79	0.000	Mesleki Uygulamaların engellenmesi	-.284	2.810	0.00
				Potansiyelin Engellenmesi	-.144	0.241	0.019
				Kişinin İtibarına Saldırıları	0.37	1.293	0.549
				Kişiyeye Yönelik Doğrudan Hakaret	-.035	0.202	0.553
				Sosyal İlişkilerin Engellenmesi	0.39	12.658	0.512
Bağımlı Değişken: İş Doyumu							

* $p<.05$

Tablo 11 incelendiğinde regresyon analizi sonucu $R^2=0.96$) bulunmuştur. Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimlerinin iş doyumu düzeyi değişkenliğinin % 9.6’sını açıkladığı söylenebilir. Bu bulgu anlamlı bir etkiyi ifade etmektedir. Yıldırma ($p=0.00$) ve mesleki uygulamaların engellenmesi ($p=0.00$) ile potansiyelin engellenmesi ($p=0.019$) boyutları iş doyumu düzeyini ($p=.000<0.05$) anlamlı bir şekilde açıklamakta, yordamaktadır. Yıldırma ve bu iki alt boyutunun iş doyumunu ters yönde açıkladığı söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimlerinin iş doyumuna etkisine ilişkin bulgular alanyazın ışığında tartışılarak yorumlanmıştır.

1. Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimi puan ortalamaları ile iş doyum düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimleri ile iş doyum düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimlerinin artmasıyla birlikte iş doyum düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Tınaz (2006), yıldırma; gerilimin ve çatışmalı bir ortamın oluşmasına neden olan tüm psikolojik faktörlerin birleşimi sonucu ortaya çıkan, örgüt sağlığını bozan, çalışanların iş doyumunu ve çalışma başarısını olumsuz yönde etkileyen temel örgütsel sorundur, şeklinde ifade etmektedir (akt. Demir, 2014). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere yıldırma faaliyeti, çalışanların iş doyumlarını olumsuz etkileyen, örgütlerde yaşanması istenmeyen bir olgudur. Yapılan bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin yıldırma maruz kalma düzeylerinin oldukça düşük, iş doyumlarının ise oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, mesleklerinin sunduğu sosyal imkânlardan ve eğitim sektöründe yapılan bir takım iyileştirmelerden dolayı mesleklerine sıkı sıkıya sarılmaktadır. Ayrıca meslekleriyle ilgili gelecek kaygısı yaşamadıkları ve kendilerini güvende hissettikleri söylenebilir. Mesleğin sağladığı bir takım olanaklar, öğretmenlerin mesleklerine olumlu bakmalarını sağlamaktadır. Bu olumlu bakış açısının ve mesleği sahiplenme duygusunun, iş doyumunun artışında etkili olduğu söylenebilir. İşyerinde maruz kalınan yıldırmanın iş doyumunu nasıl etkilediği üzerine yapılan birçok araştırmada (Çivilidağ ve Sargın, 2013; Karcıoğlu ve Akbaş, 2010; Uygun 2014; Akbaş, 2009) yıldırma ile iş doyum arasında ters yönde bir ilişkinin olduğu ve yıldırma maruz kalan çalışanların ruh sağlıklarının etkilenecek bu durumun iş doyumlarını azalttığı belirtilmektedir. Bu araştırmamızdan elde edilen bulgular, adı geçen araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

2. Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimleri, iş doyumundaki değişkenliği anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

Öğretmenlerin iş yerinde maruz kaldıkları yıldırma faaliyetinin, iş doyumlarında meydana gelen düşüşün bir kısmını açıkladığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, okulda uygulamaya çalıştıkları bazı mesleki çalışmaların engellendiğini, bir kısmı da kendilerindeki potansiyelin engellendiğini düşünmektedirler. Bunun, yöneticilerin çalışanlarıyla sağlıklı iletişim kuramamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Nitekim Temel Eğinli (2009), işyerindeki iletişim biçiminin iş doyumunu etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca konuyla ilgili yapılan pek çok araştırmada maruz kalınan yıldırmanın iş doyumunu düzeyinin bir kısmını açıkladığı ve bu ilişkinin ters yönlü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Akbolat, Yılmaz ve Tutar 2014; Karcıoğlu ve Akbaş 2010; Çivilidağ 2011). Elde edilen bu bulgular, yapılan bu araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

3. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iş doyumunu puan ortalamaları, anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yapılan araştırma bulgularında öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçta okullarda, kadın ve erkek öğretmenler için iletişim ve rollerin benzer olması (Çetin, Aygen Zetter, Taş ve Çaylak, 2013) iş ortamlarında, iş doyumunu etkileyebilecek unsurların kadın ve erkek tüm öğretmenler için aynı şekilde algılanmasının (Yılmaz, 2012), sebep olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları iş doyumsuzluğu gibi ruhsal sorunlarını tek başına cinsiyet değişkenine göre açıklamaya çalışmanın yanlış bir yaklaşım olacağı söylenebilir. Bu alanda yapılan bazı araştırmalarda (Deniz ve Yılmaz, 2004; Çam, Akgün Babacan, Bilge ve Ünal Keskin, 2005), iş doyumunu düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, yaptığımız araştırmanın sonuçlarıyla ters düşmektedir. Ancak (Adıgüzel, Karadağ ve Ünsal, 2011; Aysan ve Bozkurt, 2004; Karataş ve Güleş, 2010; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Göktaş, 2007; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005) tarafından yapılan araştırmalarda çalışanların iş doyumunu düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırmamızın sonuçları, bu çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

4. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre iş doyumunu puan ortalamaları, anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleriyle medeni durum değişkeni arasında bekâr öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bekâr öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçta bekâr öğretmenlerin işlerine daha çok vakit ayırabilmesi ve ona odaklanabilmesinin mesleki gelişimlerini hızlandırdığı (Öztürk ve Şahbudak, 2015), bekârların genellikle meslekte yeni olmalarının ve meslek heyecanlarının yüksek olmasının sebep olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç alanda yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla ters düşmektedir. (Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001; Yılmaz ve Aslan, 2013; Kış, Gürgür ve Akçamete, 2012; Erdem ve Demirel, 2009; Şahin ve Dursun, 2009) tarafından yapılan araştırmalarda çalışanların iş doyumunu düzeylerinin, medeni duruma göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak Öncel (1998), bekâr öğretim elemanlarının iş doyumunun daha yüksek olduğunu saptamış,

yine Şahin (2013), bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bulgu, bu araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

5. Öğretmenlerin branş değişkenine göre iş doyum puan ortalamaları, anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleriyle branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Farklı branşlara sahip tüm öğretmenlere okullarda sunulan eğitim ortamları ve imkânların, birbirine benzer olmasının (Karademir, 2016), branş yönünden anlamlı farklılık oluşmamasında etkili olduğu söylenebilir. Alanda yapılan bazı araştırmalarla bu bulgu ters düşmektedir. Kumaş ve Deniz (2010), yaptıkları iş doyumuna yönelik araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde branşlara göre anlamsal bir farklılık ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda ise iş doyum ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Taşdan ve Tiryaki (2008), araştırmalarında “ilköğretim okulu”, Ayan, Kocacık ve Karakuş (2009) ise, “lise öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermediği sonucunu” ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu-Kiremit ve Aladağ (2013), Sarpkaya (2000) ile Çağlar ve Demirtaş (2011) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgu, yapılan bu araştırmalardaki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmenin okulda maruz kalacağı yıldırma faaliyetinin; hem çalışanın iş doyumunu hem de örgütün verimini olumsuz yönde etkileyeceği pek çok araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da ortaya çıkarılmıştır. Yıldırmaya maruz kalmış bir öğretmenin sağlıklı iletişim kurması, içtenlik ve samimiyetle eğitim faaliyetlerini verimli bir şekilde yürütmesi ve öğrencilerine faydalı olması, mümkün olamayacaktır. Ülkemizin en büyük örgütlerinden birisi olan eğitim kurumlarında çalışan ve nesillerimizi geleceğe hazırlayan öğretmenler için her yönden sağlıklı çalışma ortamlarının sağlanması oldukça önem arz etmektedir. Yöneticilerin; iletişimin açık, yetkilerin herkes tarafından bilindiği, sorumlulukların açık bir şekilde belirlendiği, hiyerarşinin azaltıldığı ayrıca okulun misyon ve vizyonunun ortak belirlendiği, çalışanlara değer verilen bir organizasyon kurmaları iş doyumunu artıracaktır. Öğretmenlerin mesleklerinde verimli olabilmeleri ve iş doyumunu edinmeleri, çalışma ortamlarından duydukları mutluluk ve huzura bağlıdır. Bu anlamda okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

ÖNERİLER

Elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Yöneticiler, tarafından iş doyumunu etkileyen etkenler bilinmeli, okul ortamları buna uygun hale getirilmeli, çalışma ortamı ve imkânları sağlıklı bir şekilde düzenlenmelidir.
2. Çalışanlar arasında eşitlik ve adalet hâkim kılınmalıdır. Öğretmenler; bireysel ve örgütsel açıdan desteklenmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından meslek imajının güçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
3. Okullarda yıldırmanın maruz kalınmaması için tedbirler alınarak bu yönde düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca öğretmenler başarıya teşvik edilmeli, öne çıkanlar ödüllendirilmelidirler.
4. Okullarda yıldırmanın ortaya çıkmaması için MEB tarafından konuya farkındalığın artırılması, konunun öneminin anlatılması amacıyla yönetici ve öğretmenlere yönelik eğitimler, bilgilendirme seminerleri verilmelidir. Ayrıca yöneticiler, yıldırma maruz kalmış çalışanlarına yardımcı olabilmeleri için hizmet içi eğitimle desteklenmelidirler.
5. Eğitimin kalitesinin artırılması için eğitim örgütlerinin birer parçası olan milli eğitim müdürleri, şube müdürleri, okul yöneticileri nezdinde de bu araştırma yapılabilir.
6. Yapılan alan taramasında öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eğilimleri ve iş doyumunu düzeyleriyle ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle konu farklı değişkenlerle incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Z., Karadağ, M., ve Ünsal, Y. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 49-74.
- Akbaş, S. (2009). *İşyerinde psikolojik şiddet (mobbing) ve iş tatmini ilişkisi-sağlık çalışanları üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akbolat, M., Yılmaz, A., ve Tutar, H. (2014). Konaklama işletmeleri çalışanlarının algıladıkları mobbingin iş tatmini ve işte ayrılma niyetine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 1-17.
- Akkan, Ö. (2008). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Arseven, A. (2001). Alan araştırma yöntemi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aşık, A. N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., ve Kahraman. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumuna ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Ayan, S., Kocacık, F., ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 18-25.
- Aysan, F., ve Bozkurt, N. (2004). *Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumunu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *Bilig Dergisi*, 42, 111-126.
- Cemaloğlu, N., ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2).
- Çağlar, Ç., ve Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumunu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 30-49.
- Çam, O., Akgün, E., Babacan Gümüş, A., Bilge, A. ve Ünal Keskin, G. (2005), Bir ruh sağlığı ve hastalıkları hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin klinik ortamlarını değerlendirmeleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6(219), 213-229.
- Çelik, Ş. Ç. (2014). Okul yöneticisi tarafından psikolojik tacize maruz kalan öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Çetin, H., Aygen Zetter, S., Taş, S., ve Çaylak, M. (2013). iş doyumunu ve çalışanların demografik özellikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi: antalya atatürk devlet hastanesi örneği. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(26), 145-163.
- Çiftçi, E. G., Öneren, M., ve Önem , A. (2013). Çalışanlarda psikolojik yıldırma ve endişe düzeyi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 15(2), 63-81.
- Çınar, Ö., ve Özyılmaz, F. Z. (2019). İş tatmini ile yaşam tatmini arasındaki ilişki: bayburt üniversitesinde bir uygulama. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(17), 533-556.
- Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumunu ve algılanan sosyal destek düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çivilidağ, A., ve Sargın, N. (2013). Academics' mobbing and job satisfaction levels. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(2), 55-66.
- Dağdeviren, N., Musaoğlu, Z., Ömürlü, D. K., ve Öztora, S. (2010). Akademisyenlerde iş tatminini etkileyen faktörler. *Balkan Medical Journal*, 28, 68-74.
- Demir, E. (2014). *İş yaşamında mobbing (antalya atatürk devlet hastanesi ve serik devlet hastanesi hemşireleri örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki*. xııı. ulusal eğitim bilimleri kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi
- Erdem, A. R., ve Demirel, F. (2009). Sınıf öğretmenlerinin “denetim” boyutuna ilişkin iş doyum düzeyi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1).
- Ergüney, Ö. (2006). *Ücret tatmininin işgören tatmini ile ilişkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- George, D., ve Mallery, P. (2011). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference* 17.0 Update. Allyn & Bacon.
- Göktaş, Z. (2007). Balıkesir ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve bazı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 13-25.
- Göktürk, G. Y., ve Bulut, S. (2012). Mobbing: iş yerinde psikolojik taciz. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Journal of Social Sciences*, 1(24), 53-70.
- Güler, M. (1990). *Endüstri işçilerinin iş doyumunu ve iş verimine depresyon, kaygı ve diğer bazı değişkenlerin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1).
- Hackman, J. R., ve Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- İşcan, Ö. F., ve Sevimli, F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55-64.
- Işıklar, A. (2002). *Lise dengi ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumunu, tükenmişlik ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (burnout) nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karademir, N. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 108-122.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S., ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.

- Karcioğlu, F., ve Akbaş, S. (2010). İş yerinde psikolojik şiddet ve iş tatmini ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3).
- Kış, A., Gürgür, H., ve Akçamete, G. (2012). Engelli öğretmenlerin iş doyumları ve çalışma koşulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 272-294.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ., ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin bekirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu-Kiremit, H., ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Kumaş, V., ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*(32), 123-139.
- Locke, E. (1983). *Nature and causes of job satisfaction*, in Dunnette, M.D. (eds), *Handbook of industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Madenlioğlu, C., Uysal, Ş., ve Banoğlu, Y. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 47-69.
- Öncel, T. A. (1998). *Üniversite öğretim elemanlarının meslek doyum düzeylerine ilişkin bir araştırma*,. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, M., ve Şahbudak, E. (2015). Akademisyenlikte iş doyum. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(40), 494-501.
- Quine, L. (2003). *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, Volume 12, ISSUE. Cambridge University Press, 91-101.
- Sağlam, A. Ç. (2008). İlköğretim okullarında mobbing'e (psikolojik şiddet) ilişkin öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 133-142.
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyum. *Amme İdaresi Dergisi*, 33, 111-124.
- Şahin, H., ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 160-174.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şerif, S., Akgemici, T., ve Çelik, A. (1998). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tanhan, F., ve Çam, Z. (2011). Öğretmenlere yönelik yıldırma ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin yeniden belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 80-97.
- Tanrıverdi, L. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin iş tatmini ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdan, M., ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.

- Temel Eğinli, A. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 23-52.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumuna arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 24-45.
- Tınaz, P. (2006). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing). *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 10(3), 11-22.
- Tunacan, S., ve Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *Mersin Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 155-172.
- Tutar, H. (2004). *İş Yerinde Psikolojik Şiddet (Mobbing) Nedenleri*. 13.01.2004 tarihinde <http://www.yenibir.com/kariyerdestekkendinintani/0,1mt-0@lc-1,00.asp> adresinden alındı.
- Türk, M. S. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Türkoğlu, M. (2008). *Genel liselerde örgütsel kültürün iş doyumuna etkisi (Malatya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı: Elazığ.
- Uygun, M. (2014). *The Relationship Between Mobbing and Job Satisfaction in Workplace*. International Interdisciplinary Business-Economics Advancement Conference (16-19 Temmuz), İstanbul.
- Ünal, S., Karlıdağ, R., ve Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumuna düzeylerinin yaşam doyumuna düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 113-118.
- Yıldırım D, Yıldırım A. (2010). Mobbing behaviors encountered by health science faculties staff and their responses to them. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 30(2), 559-70.
- Yıldız, N., Yolsal, N., ve Ay, P. (2003). İstanbul tıp fakültesi'nde çalışan hekimlerde iş doyumuna. *İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası*, 66(1), 79-86.
- Yılmaz, E., ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumuna düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 2(2), 1-14.
- Yüceltürk, E. (2003). *Örgütlerde Durdurulamayan Yıldırma Uygulamaları: Düş Mü? Gerçek Mi?* 14.05.2004 tarihinde http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=226 adresinden alındı
- Yüksel, H., ve Yüksel, M. (2014). İş doyumuna ile işten ayrılma düzeyi arasındaki ilişki: ilköğretim öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 559-572.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DÜZEYLERİ İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tuğçe KAÇAR⁴⁰

Yaşar YAVUZ⁴¹

ÖZET

Akademik erteleme davranışı, okullarda öğrencilerin derslerine hazırlanamama, ödevlerini ve projelerini zamanında teslim edememe durumudur (Kağan, 2010). Sınav kaygısı ise, sınav ya da herhangi bir değerlendirme sırasında öğrencinin yaşadığı hoşlanılmayan duygular ve heyecansal durumlardır (Zeidner, 2007'den akt: Dereli ve Acat, 2011: 78). Günlük hayatta öğrencilerin en çok kaygı duyduğu konu sınavlardır. Aşırı sınav kaygısı yaşayan öğrenciler bu durumu bir süreliğine de olsa ortadan kaldırmak için erteleme eğiliminde bulunabilirler. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri ile sınav kaygıları arasında olumlu ya da olumsuz bir ilişki olabileceği ve sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin akademik erteleme davranışları üzerinde etkisi olabileceği varsayılmaktadır. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 5965 öğrenci, araştırmanın örneklemini tabakalı küme örnekleme yöntemi ile Türkçe ve Sosyal Bilimler, Matematik ve Fen, Yabancı Diller, Özel Eğitim, Güzel Sanatlar, Okul Öncesi ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümlerinde öğrenim görmekte olan 357 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilere kişisel bilgi formu ile iki ayrı ölçek verilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilere cinsiyeti, sınıfları ve okudukları bölümleri sorulmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden; birinci ölçek Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve Balkıs (2006) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Akademik Ertelme Eğilimi Ölçeği", ikinci ölçek ise öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini ölçmek için Driscoll (2007) tarafından geliştirilen, Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Westside Sınav Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu araştırmada akademik erteleme eğilimi ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,86 olarak tespit edilmiştir. Sınav kaygısı ölçeğinin ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,87 olarak tespit edilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans analizleri kullanılmıştır. Çıkarımsal istatistiklerden ise, deneklerin akademik erteleme ve sınav kaygı düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin önemlilik testlerinden; bağımsız iki

⁴⁰ Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, tugcem57@hotmail.com

⁴¹ Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 04yavuz@gmail.com

örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Sınav kaygısı ile akademik erteleme eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi; sınav kaygısının akademik erteleme eğilimini etkileme durumunu belirlemek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin %33,1'inin düşük düzeyde, % 36,4'ünün orta düzeyde, %30,5'inin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin ise, %30,3'ünün düşük düzeyde, %38,4'ünün orta düzeyde, %31,4'ünün yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık (erkek öğrencilerin akademik erteleme eğilimi puanları, kadın öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri ve sınav kaygı düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri okudukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermezken, akademik erteleme düzeyleri okudukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık; Yabancı Diller bölümünde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puanları, Türkçe-Sosyal ve Güzel sanatlar bölümünde okuyan öğrencilere göre daha yüksek; Matematik-Fen, Özel Eğitim, Okul Öncesi ve PDR bölümlerinde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puanları Güzel Sanatlar bölümlerinde okuyan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik erteleme eğilimi puanları ile sınav kaygısı puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygıları onların akademik erteleme eğilimi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Akademik erteleme, sınav kaygısı, başarı

THE CORRELATION BETWEEN ACADEMIC PROCRASTINATION LEVELS AND EXAM ANXIETY LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

Academic procrastination behavior is a condition in which students in schools are unable to prepare to the lessons and submit their homework and projects in time (Kagan, 2010). On the other hand, exam anxiety is a condition in which students have undesired feelings and emotive feeling during an exam or any assessment (cited by Dereli and Acat, 2011: 78 from Zeidner, 2007). In daily life, students feel anxious mostly about exams. Students with excessive exam anxiety may tend to procrastinate that condition in order to remove it even for a little while, which affects their academic achievement negatively. It is assumed that there might be a positive or negative correlation between academic procrastination levels and exam anxiety levels of students and this correlation might affect academic procrastination behaviors of students who suffer from exam anxiety. The aim of this study is

to determine the correlation between academic procrastination levels and exam anxiety levels of university students. While the population of the study consisted of 5965 students studying in Dokuz Eylul University Buca Faculty of Education in the 2018-2019 academic year, the sample of the study consisted of 357 students studying in the departments of Turkish and Social Sciences, Maths and Science, Foreign Languages, Special Education, Fine Arts, Preschool and Psychological Counseling and Guidance, who were selected via the stratified cluster sampling method. The study was conducted using the correlational screening research model. In the study, the students were given a personal information form and two different scales. The personal information form questions the students' sex, grade and department. The scales used in the study are the "Academic Procrastination Inventory", which was developed by Aitken (1982) to measure the students' trend of postponing their academic tasks and translated into Turkish by Balkis (2006), and the "Westside Exam Anxiety Scale", which was developed by Driscoll (2007) to measure exam anxiety levels of the students and adapted into Turkish by Totan and Yavuz (2009), respectively. In this study, the Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be 0.86 for the Academic Procrastination Inventory and 0.87 for the Exam Anxiety Scale. In data analysis, descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, percentage and frequency analyses were used. On the other hand, deductive statistics such as independent samples t-test and one-way analysis of variance (One Way ANOVA) were used as significance tests concerning the differences between academic procrastination and exam anxiety levels of the subjects. The LSD test which is among multiple comparison tests was used to determine between which two groups the significant difference was present in the ANOVA test. The correlation analysis was used to determine the correlation between exam anxiety and academic procrastination trend and the regression analysis was used to determine the effect of exam anxiety on academic procrastination trend. According to the study result, it was determined that academic procrastination trend was lower in 33.1% of the university students, moderate in 36.4% and higher in 30.5%. On the other hand, exam anxiety level was lower in 30.3% of the students, moderate in 38.4%, and higher in 31.4%. It was found that academic procrastination levels of the students showed a significant difference according to sex (male students had significantly higher academic procrastination trend scores than female students). There was no significant difference between exam anxiety levels of the students according to sex. Academic procrastination levels and exam anxiety levels of the students did not show a significant difference according to the grade variable. While exam anxiety levels of the students did not show a significant difference according to their department, their academic procrastination levels showed a significant difference according to their department. Concerning this difference, academic procrastination scores were found to be higher in the students studying in the department of Foreign Languages than the students studying in the departments of Turkish-Social and Fine Arts, and higher in the students studying in the departments of Maths-Science, Special Education, Preschool and PCG than the students studying in the department of Fine Arts. It was determined that there was a positively significant correlation between academic procrastination trend scores and

exam anxiety scores of the students. In addition, exam anxiety of the students had a positively significant effect on their academic procrastination trend.

Keywords: *Academic procrastination, exam anxiety, achievement*

GİRİŞ

Erteleme, her bireyin günlük yaşamda başvurduğu ve genellikle bireyde olumsuz etkiler bırakan bir davranış olarak değerlendirilmektedir (Sarıkaya Aydın ve Koçak, 2016). Senecal, Koestner ve Vallerand'a (1995) göre erteleme davranışı, bireyin kötü zaman yönetimi ve tembelliğinin yanı sıra motivasyon eksikliğinden dolayı bireyin verilen bir işi ya da görevi zamanında tamamlayamaması olarak tanımlanmaktadır. Akademik erteleme davranışı, "okullarda öğrencilerin sınavlara hazırlanma, ödev ya da projeleri zamanında teslim etme ve derse hazırlanma gibi konularda yaşamış oldukları" sorunlar şeklinde tanımlanmıştır (Kağan, 2010: 12-13). Kaygı, iç ya da dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişinin böyle bir olasılığa yönelik algı ya da yorumundan kaynaklanan bir duygudur. Kaygı süresince kişi, kendini alarm halinde ve sanki kötü bir şey olacaktı gibi bir duygu durumu içinde hisseder (Taşgın, Tekin ve Altınok, 2007: 13). Kaygı durumu literatürde durumluluk ve süreklilik olmak üzere iki biçimde kullanılır. Sürekli kaygı bireyin kişilik özelliğinden kaynaklanırken, durumluluk kaygı bireyin herhangi bir durum karşısında hissettiği olumsuz sonuç beklentisidir. Özellikle öğrencilerin sınavlara ilişkin hissettiği olumsuz sonuç beklentisi önemli bir durumluluk kaygı örneğidir (Kapıkıran, 2002). Baltaş ve Baltaş'a (2002) göre kaygı, eğitim alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla yer alan değişkenlerden birisi olmuştur. Okullarda kaygının en yoğun yaşandığı anlar sınavlardır. Bu noktada sınav kaygısı, özel bir kaygı çeşidi olup bireyin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda hissedilen korkuyla karışık bir tedirginlik duygusudur (Akt: Erözkan, 2004: 15). Erkan'a (1991) göre kaygı, temelde olayın kişi için taşıdığı anlamdan kaynaklanmakta ve böylelikle kişinin olayı algılayış ve yorumlayış biçimi kaygının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Bu bağlamda her birey sınav kaygısı yaşayabilir. Ancak sınavı kişinin nasıl algıladığı kaygının düzeyini belirlemede önemli bir etkiye sahiptir. Eğer kişi yoğun kaygı yaşarsa akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyeti bozulur ve buna paralel akademik performansı da bundan olumsuz bir biçimde etkilenir. Zeidner'e (2007) göre sınav kaygısı, sınav ya da herhangi bir değerlendirme sırasında öğrencinin yaşadığı hoşlanılmayan duygular ve heyecansal durumlardır (Akt: Dereli ve Acat, 2011: 78).

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenlerinin çalışma isteksizliği, kötü zaman yönetimi, tembellik, çalışmaya karar verememek ve hırslı olmamak gibi ortak nedenleri mevcuttur (Afzal ve Jami, 2018). Solomon ve Rothblum'a (1984) göre öğrencilerin akademik erteleme yapmasının 2 önemli nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, başarısızlık korkusu (özgüven eksikliği, kaygı, mükemmeliyetçilik), ikincisi ise, çalışma isteksizliği (tembellik)'tir. Effert ve Ferrari'e (1989) göre akademik erteleme nedenleri; düşük öz saygı, düşük benlik saygısı, unutkanlık, düzensiz çalışmak, öğrenilmiş çaresizlik, yaşam memnuniyetsizliği, enerji eksikliği ve kötü zaman yönetimidir (Akt: Afzal ve Jami, 2018). He'e (2017) göre akademik erteleme nedenleri; tembellik, başarısızlık korkusu, düşük motivasyon, stres ve çok fazla internet kullanımıdır. Kutlu ve Demir (2016) akademik erteleme ile ilgili yaptıkları araştırmada öğrencilerin internette geçirdikleri süre ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı ölçüde, pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

Kaygının nedeni ise Öztürk'e (2002) göre bireyin çocukluk dönemindeki yaşantılarına dayanır. Bu yaşantılar çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri gibi yetişkinlerin yanı sıra, yaşlılarıyla olan ilişkilerini de içerir. Kaygı, çocuğun çevresindeki insanların varlığıyla gelişir. Bulaşıcı bir duygu olduğundan dolayı kaygılı bir annenin çocuğunun da kaygılı olma olasılığı yüksektir. Anneden geçen kaygıyla çocuk, bilişsel yapısında yeni ilişkiler kurarak çevresindeki bazı kişiler ve durumlar karşısında da kaygı duymaya başlar (Akt: Erözkan, 2004). Evdeki sıkı disiplin, kısıtlayıcı ebeveyn tutumları, okuldaki otoriter eğitim-öğretim anlayışı; olumsuz, soğuk ve kırıncı öğretmen eleştirileri, cezalar, kıt not verme ve zorlu sınıf geçme koşulları sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine uygun olan koşulları oluşturmaktadır. Sık tekrarlanan okul başarısızlıkları, yetişkinlerin olumsuz değerlendirmeleri ve bu gibi durumların bireyde çağrıştırdığı öze yönelik tehdit duygusu sınav kaygısının gelişmesinde önemli etkenlerdendir (Oner, 1989'den akt: Erözkan, 2004). Biçer'e (2015) göre sınav kaygısının nedenleri olarak şunlar sayılabilir; zamanı etkin kullanamamak ve sınava yeterli düzeyde hazır olmamak, fizyolojik ihtiyaçların doğru biçimde karşılanmaması ve sınav hakkında oluşturulan olumsuz düşüncelerdir (Akt: Eser ve Burdur, 2017: 42). Sınav kaygısının altında yatan nedenlere odaklanan çalışmalarda; öğrencilerin geçmiş deneyimleri ve inançları, aile tutumları, ders yükü ile ilgili algılar ve zaman yönetme becerilerinin sınav kaygısı üzerinde etkili olabileceği bildirilmiştir. Sınav kaygısının, sınava girenin, başkalarının zihninde kendisi ile ilgili "çok zeki", "çok çalışkan" gibi özel bir izlenim bırakmak istediğinde ve olumsuz bir sonucun bu izlenimi bozacağını düşündüğünde ortaya çıkan bir tür sosyal kaygı olduğu vurgulanmıştır (Kavakçı, Ayşegül ve Çetinkaya, 2011: 8).

Akademik erteleme davranışı ve sınav kaygısının öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Roberts'e (2000) göre kaygı ile erteleme arasında ise pozitif yönde bir ilişki vardır. Kaygı yaratan konular ertelenir ve kısa bir süre de olsa kaygı ortadan kalkar. Bireylerin, başkaları tarafından performanslarının değerlendirilmesi ve eleştirilmesi endişesi ertelemeye neden olur (Akt: Kağan, 2009: 118). He (2017) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerine ilişkin yaptığı araştırmasında öğrencilerin %80'den fazlası erteleme yaptıkları zaman daha fazla kaygı yaşadıkları sonucuna varmıştır. Kağan (2009) tarafından yapılan bir çalışmada akademik erteleme ve kaygı arasında da düşük düzeyde olumlu ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Erteleme, kaygıyı ortadan kaldırmak için bir yere kadar işe yarayabilir. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda akademik erteleme davranışı ile kaygı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Aitken, 1982; Al-Shagaheen, 2017; Ariani ve Susilo, 2018; Carvalho, Ruparelia ve Telwala, 2018).

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin ve öğretmenlerin akademik erteleme düzeyleri, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini konu alan akademik çalışmalara ayrı ayrı rastlanılmıştır; ancak akademik erteleme ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi doğrudan açıklayan çalışmalar Türk örneklemiyle (Uzun Özer ve Topkaya, 2011) literatürde çok az rastlanılmaktadır. Bunun yanı sıra literatürde akademik erteleme davranışını etkileyen değişkenler olarak kaygı, durumluluk kaygı, benlik saygısı, öz yeterlilik ve başarısızlık korkusu (Kağan, 2009; Aydoğan, 2008; Kandemir, 2012), gibi değişkenlerin ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışma akademik erteleme davranışının sınav kaygısı ile olan ilişkisinin ne düzeyde olduğu tespit edilerek öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunmasını sağlayabilir ve ileride yapılacak çalışmalara ışık tutabilir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Araştırmanın problemi, "Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki nedir?" biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri;

1. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri onların
 - a) cinsiyetlerine
 - b) bölümlerine

- c)sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri nedir?
4. Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri onların
- a)cinsiyetlerine
- b)bölümlerine
- c)sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları ile akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları, onların akademik erteleme düzeylerini etkilemekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılmıştır. Tarama (Survey) yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014).İlişkisel çözümlemeler, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan ilişkisel araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 5965 öğrenci, araştırmanın örneklemi tabakalı küme örnekleme yöntemi ile Türkçe ve Sosyal Bilimler, Matematik ve Fen, Yabancı Diller, Özel Eğitim, Güzel Sanatlar, Okul Öncesi ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümlerinde öğrenim görmekte olan 357 öğrenci oluşturmaktadır. Küme örnekleme; evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 2014: 114). Tabakalı örnekleme; evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd. 2018: 89). Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

<i>Demografik Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Erkek	142	39.8
	Kadın	215	60.2
<i>Sınıf</i>	1. sınıf	98	27.5
	2. sınıf	95	26.6
	3. sınıf	79	22.1
	4. sınıf	85	23.8
<i>Bölüm</i>	Türkçe ve Sosyal Bilimler	56	15.7
	Matematik ve Fen	52	14.6
	Yabancı Diller	48	13.4
	Özel Eğitim	44	12.3
	Güzel Sanatlar	53	14.8
	Okul Öncesi	60	16.8
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	44	12.3

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere kişisel bilgi formu ile iki ayrı ölçek verilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilere cinsiyeti, sınıfları ve okudukları bölümleri sorulmaktadır. Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır;

a.) Birinci ölçek Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve Balkıs (2006) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu toplam 16 maddeden oluşan 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1(Tamamıyla Yanlış) ile 5(Tamamıyla Doğru) puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını gösterir. Ölçekte 8 madde "erteleme davranışını yapmayı", 8 madde ise "akademik erteleme davranışından kaçınmayı" ifade ettiğinden "erteleme davranışından kaçınma" ifadeleri ters kodlanarak ölçek toplam puanı alınmıştır. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı toplamda $\alpha = 0.82$ olarak rapor edilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.86 olarak tespit edilmiştir.

b.) Öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini ölçmek için Driscoll'un geliştirdiği (2007) ve Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan on bir maddeden oluşan Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (Westside Test Anxiety Scale, WTAS) kullanılmıştır. Bireylerden kendilerini her madde için 1 (Asla Doğru Değil) ile 5 (Daima Doğru) puan aralığında derecelendirmeleri istenmiştir. WSKÖ'nin güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık

ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.87 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Analizlerden önce cevaplanan ölçekler kontrol edilerek yönerge dışı ya da eksik cevaplandırılmış ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçek puanlarının normallik sınavında Çarpıklık katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2012: 40). Yapılan normallik sınavında ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden ölçek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırmasında bağımsız iki örneklem t testi; sınıf ve bölüme göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testi kullanılmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Sınav kaygısı ile akademik erteleme eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi; sınav kaygısının akademik erteleme eğilimini etkileme durumunu belirlemek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 ($p < 0.05$) olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri nedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Ölçekteki her bir maddenin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve araştırmanın bulguları Tablo 2’te sunulmuştur.

Tablo 2. Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Dağılımlar

Ölçekteki İfadeler	$\bar{X}$	SS	Düzy
1. Bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktiririm	2.95	1.18	Yüksek
2. Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında teslim etmeye dikkat ederim*	1.66	1.05	Düşük
3. Bir ödevin (işin) yapılması gerektiğini bilsem dahi, hiçbir zaman işe hemen başlamayı istemem	2.82	1.25	Yüksek
4. Günü gününe düzenli olarak çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerine getiririm.*	3.05	1.20	Yüksek
5. Randevularıma ve görüşmelerime sıklıkla geç kalırım	1.94	1.06	Düşük
6. Ödevlerime/çalışmalarımı (işlerime) başlamayı o kadar çok geciktiririm ki onları teslim tarihine yetiştiremem.	1.69	0.96	Düşük
7. Genellikle ödevlerimi/çalışmalarımı son teslim tarihine yetiştirmek için aleracele koştururum	2.63	1.21	Orta
8. Bir şeylere (ödev/ sınavlar) başlamam genellikle uzun zaman alır	2.87	1.21	Yüksek
9. Bir işi gerçekten yapmam gerektiğini bildiğim zaman onu ertelemem*	1.98	1.09	Düşük
10. Eğer yapmam gereken önemli bir projem/çalışmam (işim) varsa, ona mümkün olan en kısa zamanda başlarım.*	2.29	1.10	Orta
11. Yakın zaman içerisinde bir sınavım varsa, çoğunlukla kendimi sınavdan başka işler yaparken bulurum.	2.84	1.20	Yüksek
12. Çalışmalarımı (işlerimi) genellikle zamanından önce bitiririm*.	2.78	1.06	Yüksek
13. Yapılması gereken işlerime hemen başlarım.*	2.73	1.12	Orta
14. Eğer önemli bir randevum varsa giyeceğim kıyafetin bir gün önceden hazır olduğundan emin olmak isterim*	2.24	1.25	Orta
15. Üniversitedeki randevularıma zamanından önce varırım*	2.12	1.00	Düşük
16. Genellikle zamanında sınıfta olurum*	1.94	1.00	Düşük
Ortalama	2.41	0.64	Orta

* Yıldızla işaretlenen veriler pozitiften negatife döndürülmüştür

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarına ilişkin “ödevlerine ve çalışmalarına başlamayı geciktirdiği için yetiştirememek” (1.69) ve “randevularına ve görüşmelerine sıklıkla geç kalma” (1.94) ifadelerine verdikleri puan ortalamalarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. “Günü gününe düzenli olarak çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerine getiririm” (3.05), “bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktiririm” (2.95) ifadelerine verdikleri puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin belirlenebilmesi için, maddelere ilişkin ortalama puanların standart puanları hesaplandı. Öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri, standart puanların normal dağılım tablosuna göre dağılımı;

- a) -5'ten -0.49 kadar alan düşük düzey (1.- 2.06)
- b) -0.50'ten 0.49'kadar orta (2.13-2.69),
- c) 0.50'den 5'e kadar yüksek (2.75-4.50) düzey olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2.1. Öğrencilerin Toplam Akademik Erteleme Puanlarının Dağılımı

<i>Erteleme Puanı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Düşük</i>	118	33.1
<i>Orta</i>	130	36.4
<i>Yüksek</i>	109	30.5

Tablo 2.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %33.1'inin düşük düzeyde, % 36.4'ünün orta düzeyde, %30.5'inin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? biçiminde ifade edilmiştir.

a) Öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 3a'da verilmiştir.

Tablo 3a. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Erteleme Düzeyleri t Testi Sonuçları

<i>Ölçek</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Akademik Erteleme Eğilimi</i>	Erkek	142	40.82	10.47	3.38	0.001
	Kadın	215	37.08	10.08		

Öğrencilerin akademik erteleme düzey puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=3.38$; $p<0.05$). Bu araştırmaya katılan erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha ertelemeci oldukları söylenebilir.

b) Öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri onların bölümlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları Tablo 3b’de verilmiştir.

Tablo 3b. Öğrencilerin Bölümlerine Göre Akademik Erteleme Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Dağılımlar</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Akademik erteleme puanı	Türkçe ve Sosyal	56	36.46	9.90	Grp. Arası	1610,502	6	268.417	2.552	0.020
	Matematik ve Fen	52	39.37	8.94	Grp. İçi	36808.926	350	105.168		
	Yabancı Diller	48	41.10	11.32	Toplam	38419.429	356			
	Özel Eğitim	44	39.57	11.09						
	Güzel sanatlar	53	34.66	8.21						
	Okul öncesi	60	40.18	9.86						
	PDR	44	39.07	12.56						

Öğrencilerin akademik erteleme puanlarının okuduğu bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=2.55; P<0.05).

Öğrencilerin bölümlerine göre akademik erteleme düzeylerinde tespit edilen farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD testi Tablo 3b.1’de verilmiştir.

Tablo.3b.1.Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerine İlişkin Bölümlerine Göre LSD Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Bölüm 1</i>	<i>Bölüm 2</i>	<i>Ortalama Farkı</i>	<i>p</i>
Akademik Erteleme	Yabancı diller	Türkçe sosyal	4,64	0,022(*)
		Güzel sanatlar	6.44	0.002(*)
	Güzel Sanatlar	Matematik ve Fen	-4.71	0.019(*)
		Yabancı Diller	-6.44	0.002(*)
		Özel Eğitim	-4.91	0.020(*)
		Okul Öncesi	-5.52	0.005(*)
		PDR	-4.41	0.036(*)

Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre;

- Yabancı diller bölümlerinde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puanları (41.10 ± 11.32), Türkçe ve sosyal bilimler (36.46 ± 9.90) ve güzel sanatlar (34.66 ± 8.21) bölümlerinde okuyan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Matematik ve fen (39.37 ± 8.94), özel eğitim (39.57 ± 11.09), okul öncesi (40.18 ± 9.86) ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık (39.07 ± 12.56) bölümlerinde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puanları, güzel sanatlar bölümünde okuyan öğrencilerin puanlarına göre (34.66 ± 8.21) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

c) Öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri onların sınıflarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları Tablo 3 c’de verilmiştir.

Tablo 3c. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Akademik Ertelme Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Dağılımlar				ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	$\bar{X}$	ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Akademik Ertelme	1.sınıf	98	39.37	10.24	Grp. Arası	238.644	3	79.548	0.735	0.531
	2.sınıf	95	38.89	11.21	Grp. İçi	38180.79	353	108.161		
	3.sınıf	79	38.70	11.22	Genel	38419.43	356			
	4.sınıf	85	37.18	8.71	Toplam					

Öğrencilerin akademik erteleme puanlarının bulunduğu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği ($P > 0.05$) tespit edilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri nedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Ölçekteki her bir maddenin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve araştırmanın bulguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınav Kaygısı Ölçeğine İlişkin Dağılımlar

Ölçekteki İfadeler	$\bar{X}$	SS	Düzey
1. Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır	2.92	1.16	Orta
2. Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye endişelenirim	3.33	1.17	Orta
3. Önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm	2.96	1.21	Orta
4. Önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm	2.86	1.29	Orta
5. Önemli sınavlarda dikkatimi kaybederek bildiğim şeyleri hatırlayamayabilirim	2.85	1.17	Orta
6. Sınav sorularının yanıtlarını sınav bittikten sonra hatırlarım	3.15	1.16	Orta
7. Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum	2.75	1.30	Orta
8. Önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissedirim	2.87	1.27	Orta

9. Önemli bir sınavdayken gerçekten kendim değilmişim gibi hissedirim	2.40	1.32	Düşük
10. Önemli sınavlar sırasında bazen zihnimi başka yerlere dağılmış olarak bulurum	2.80	1.26	Orta
11. Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim	3.25	1.17	Orta
Ortalama	2.92	0.81	Orta

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygılarına ilişkin ifadeler incelendiğinde “önemli bir sınavdayken gerçekten kendisi değilmiş gibi hissetme” (2.40) kaygısının düşük düzeyde; diğer sınav kaygısı ifadelerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin belirlenebilmesi için, maddelere ilişkin ortalama puanların standart puanları hesaplandı. Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri, standart puanların normal dağılım tablosuna göre dağılımı;

a)-5’ten -0.49 kadar alan düşük düzey (1.27-2.45)

b)-0.50’ten 0.49’kadar orta (2.55-3.27),

c)0.50’den 5’e kadar yüksek (3.36- 4.91) düzey olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Toplam Sınav Kaygısı Puanlarının Dağılımı

<i>Sınav Kaygısı Puanı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Düşük</i>	108	30.3
<i>Orta</i>	137	38.4
<i>Yüksek</i>	112	31.4

Tablo 4.1’e göre öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin %30.3’ünün düşük düzeyde, %38.4’ünün orta düzeyde, %31.4’ünün yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir.

a) Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 5a’da verilmiştir.

Tablo 5a. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sınav Kaygı Düzeyleri t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Sınav Kaygısı	Erkek	142	32.58	8.67	0.76	0.446
	Kadın	215	31.84	9.23		

Öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($P>0.05$) tespit edilmiştir.

b) Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri onların bölümlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5b’de verilmiştir.

Tablo 5b. Öğrencilerin Bölümlerine Göre Sınav Kaygı Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Dağılımlar				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Sınav Kaygısı	Türkçe ve Sosyal	56	32.77	9.41	Grp. Arası	559.015	6	93.169	1.152	0.332
	Matematik ve Fen	52	33.29	7.14	Grp. İçi	28313.259	350	80.895		
	Yabancı Diller	48	32.63	10.31	Toplam	28872.275	356			
	Özel Eğitim	44	33.89	10.88						
	Güzel sanatlar	53	31.81	7.63						
	Okul öncesi	60	30.15	9.06						
	PDR	44	30.80	8.21						

Öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının okuduğu bölüme göre anlamlı farklılık göstermediği ($P>0.05$) tespit edilmiştir.

c) Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri onların sınıflarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5c’de verilmiştir.

Tablo 5c. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Sınav Kaygı Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Dağılımlar				ANOVA Sonuçları					
	Grup	n	$\bar{X}$	ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Sınav kaygısı	1.sınıf	98	32.09	9.49	Grp. Arası	37.855	3	12.618	0.154	0.927
	2.sınıf	95	32.58	9.79	Grp,İçi	28834.42	353	81.864		
	3.sınıf	79	31.65	8.57	Genel Toplam	28872.28	356			
	4.sınıf	85	32.15	8.00						

Öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının bulunduğu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği ($P>0.05$) tespit edilmiştir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları ile akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı ilişki gösterip göstermediğini test etmek için değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. *Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*

<i>Sınav Kaygısı</i>		<i>Akademik Erteleme</i>	<i>Sınav Kaygısı</i>
	Pearson Korelasyon (r)	0.239**	1
	Önem Denetimi (p)	0.000	
	n	357	357

*p<0.05 **p<0.01

Öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri puanları ile sınav kaygısı puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0.239$; $p<0.05$). Akademik erteleme eğilimi yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı da yüksektir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları, onların akademik erteleme düzeylerini etkileyip etkilemediğini test etmek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. *Sınav Kaygısının Akademik Erteleme Eğilimi Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Bağımsız Değişken</i>	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Sabit</i>	29.699	1.984	0.239	14.971	0.000
<i>Sınav kaygısı</i>	0.276	0.059		4.644	0.000

$R=0.239$ $R^2=0.057$

$F_{(1; 355)}=21.569$ $P=0.000$

Öğrencilerin sınav kaygısının akademik erteleme eğilimi üzerindeki etkisini gösteren modelin uygun olduğu görülmektedir ($F_{(1; 355)}=21.57$; $p<0.05$). Modeldeki standardize edilmiş regresyon katsayısı ve anlamlılığına ilişkin t testi skorlarına göre ($\beta=0.24$; $t=4.64$; $p<0.05$) sınav kaygısının akademik erteleme eğilimi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygıları onların akademik erteleme eğilimlerinin % 6’sını ($R^2 = 0.057$) açıklamaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin %33,1'inin düşük düzeyde, yüzde 36,4'ünün orta düzeyde, %30,5'inin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlara göre öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin yüksek düzeyde çıkan (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Kağan, 2009; Sokolowska 2009; Balkıs ve Duru, 2009; Uzun Özer ve Topkaya, 2011; Harrison, 2014; Karabıyık Çeri, Çavuşoğlu ve Gürol, 2015; Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017; Saplavska ve Jerkunkova, 2018; Mişe ve Hançer, 2019) çalışmalar olduğu gibi bu araştırma sonuçlarını destekleyen (Solomon ve Rothblum, 1984; Al-Shagaheen, 2017; Demir, 2017; Vural ve Gündüz, 2019) çalışmalar da vardır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olarak kadınların lehine bir sonuç göstermiştir. İlgili literatür incelendiğinde, bazı araştırmalar akademik erteleme davranışının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirtirken (Solomon ve Rothblum, 1984; Çakıcı, 2003; Uzun Özer ve Topkaya, 2011; Motie, Heidari ve Sadeghi, 2012; Harrison, 2014; Karabıyık Çeri, Çavuşoğlu ve Gürol, 2015; Karataş ve Bademcioğlu, 2015; He, 2017), bir kısım araştırma erteleme davranışının kadın öğrencilerde daha fazla olduğunu (Washington, 2004; Şeker ve Saygı, 2012; Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017; Mişe ve Hançer, 2019) vurgulamaktadır. Araştırmamızın bulguları ile örtüşen erteleme davranışının erkek öğrencilerde daha fazla olduğunu vurgulayan araştırmalar (Balkıs, Buluş, Duru ve Duru, 2006; Balkıs, 2006; Aydoğan, 2008; Çetin, 2009; Yeşil ve Şahan, 2012; Çelikkaleli ve Akbay, 2013; Kutlu, Gökdere ve Çakır, 2015; Berber Çelik ve Odacı, 2015; Bulut ve Ocak, 2017; Şirin ve Duman, 2018; Vural ve Gündüz, 2019) bulunmaktadır. Erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışının kadın öğrencilere göre fazla olmasının nedeni; Aydoğan'a (2008) göre öğrencilerin küçük yaştan itibaren çalışma alışkanlıkları, sorumlulukları yerine getirme bakımından ailelerin kız çocukları üzerinde daha fazla etkiye sahip olmaları ile açıklanabilir. Örneğin; erkek öğrenciler ödev yapma, rapor yazımı ve sınavlara hazırlanma gibi okulla ilgili yerine getirmeleri gereken davranışlardan kaçınmaktadırlar. Sorumluluk düzeyi yükselirken akademik erteleme davranışının düştüğü, yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Bu olasılığı destekleyen bir araştırma da Bulut (2014) tarafından öğretmen adayları üzerinde yürütülen araştırmada, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha sorumlu kişilik özelliğine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bulut ve Ocak'a (2017) göre

akademik erteleme davranışının sorumsuzluk alt boyutunda erkekler, kadınlara göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir. Kadın öğrencilerin akademik erteleme davranışları, erkek öğrencilere göre daha düşük olmasının nedeni kadın öğrencilerin sorumluluk duygusunun daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Cüceloğlu'na (2007) göre geleneksel Türk kültüründe kız ve erkekler erken yaşlardan itibaren farklı tarzlarda ve farklı cinsiyet rollerine göre yetiştirilmektedirler. Erkekler daha serbest, baskıcı olmayan, yaptıkları hataları tolere edilebilen ve fazla sorumluluk beklenmeyen bir tarzda yetiştirildikleri için erteleme eğilimi göstermeleri muhtemeldir. Buna karşılık olarak, kızlar daha koruyucu ve baskı altında, özgürlüğü bir dereceye kadar kısıtlanmış, annelik rolüne ve hizmet etmeye dönük olarak yetiştirilirler (Akt: Berber Çelik ve Odacı, 2015).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri okudukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık Yabancı Diller bölümünde okuyan öğrencilerin erteleme puanları, Türkçe-Sosyal ve Güzel Sanatlar bölümünde okuyan öğrencilere göre daha yüksek; Matematik-Fen, Özel Eğitim, Okul Öncesi, PDR bölümlerinde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puanları güzel sanatlarda okuyan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin okudukları bölüme göre akademik erteleme düzeyleri anlamlı farklılık gösterdiği (Balkıs, 2006; Çetin, 2009; Yeşil ve Şahan, 2012; Vural ve Gündüz, 2019; Mişe ve Hançer, 2019) bulgular olduğu gibi öğrencilerin okudukları bölümlere göre anlamlı farklılığın bulunmadığı araştırma sonucunu desteklemeyen (Onağ, Onağ ve Yıldız, 2012; Kutlu, Gökdere ve Çakır, 2015; Yıldız, 2015; Demir, 2017) bulgular da mevcuttur. Alan yazın incelendiğinde ise üniversite öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Alan yazındaki araştırmaların sonuçları ise yapılan bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Bu araştırma sonucunda Yabancı Diller bölümünde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puanları diğer bölümlere göre yüksek çıkmıştır. Köksal'a (2000) göre Türkiye'de öğrencilerin yabancı dildeki bir kitabı anlamak üzere yapacağı okumanın süresi kat kat artmaktadır. Anadili Türkçe olan birinin, İngilizce bir kitabı Türkçe bir kitaptan daha kolay anlaması inandırıcı değildir. Nitekim bu konuyla ilgili bir araştırma yapılmıştır. Çok iyi düzeyde İngilizce bilgisini de orta ve yükseköğretimi sırasında edinmiş, doktora tezini İngilizce yazmış, üniversitede İngilizce ders vermiş kişinin İngilizce okuma süresinin, benzer güçlükte bir yazıyı Türkçe olarak okumasından yaklaşık dört kat daha uzun olduğu ölçülmüştür. Yabancı diller bölümünde okuyan öğrencilerin, akademik erteleme

eğilimlerinin daha fazla olmasının nedeni, öğrencilerin kendi anadilleri dışında başka bir dilde eğitim almaları, okuduğunu anlama konusunda sıkıntı yaşamaları çalışmalarını ertelemelerine neden olarak gösterilebilir. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarının güzel sanatlar bölümünde düşük olmasının nedeni; Şeker ve Saygı'ya (2013) göre Müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin müzik eğitimi sürecinde öğrencilerin performansları bireysel çalgı ya da bireysel ses eğitimi derslerinde haftalık periyodlarla gözlenmektedir. Bu durum müzik öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin az olmasına neden olarak gösterilebilir. Karabıyık Çeri vd.'e (2015) göre öğrencilerin fakültelerdeki bölümleri tercih ederken kendi ilgi alanlarıyla alakalı olmasına dikkat etmeden bilinçsiz tercih yapmaları ve dolayısıyla ilgilerini çekmeyen bir alanda ders çalışmak zorunda kalmalarından dolayı düşük motivasyona sahip olmaları neticesinde bu durum onların akademik erteleme davranışının farklılaşmasına neden olabilir. Güzel Sanatlar bölümü özel yetenek sınavıyla öğrenci alan bölümler olması nedeniyle bu bölümleri tercih eden öğrencilerin kendi ilgi alanları ve becerileriyle ilgili olması akademik erteleme eğilimlerinin düşük olmasına neden olarak gösterilebilir.

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrenciler hangi sınıf düzeyinde olursa olsun akademik erteleme eğilimi benzer düzeylere sahip oldukları söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde bazı araştırmalar akademik erteleme davranışının sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını belirtirken (Çetin, 2009; Kutlu, Gökdere ve Çakır, 2015; Yıldız, 2015), bazı araştırmalar erteleme davranışının sınıf değişkenine göre farklılaştığını (Balkıs, 2006; Rosario, Costa, Nunez ve Gonzales-Pianda, 2009; Kandemir, 2010; Şeker ve Saygı, 2012; Yeşil ve Şahan, 2012; Karabıyık Çeri, B., Çavuşoğlu, Ç ve Gürol, M. 2015; Berber Çelik ve Odacı, 2015; Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017;) ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin %30,3'ünün düşük düzeyde, %38,4'ünün orta düzeyde, %31,4'ünün yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlara göre öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularımızla örtüşen çalışmalar olduğu gibi (Dündar, Yapıcı ve Topçu, 2008; Nacakcı ve Dalkıran, 2011; Aydın ve Tiryaki, 2017; Eser ve Burdur, 2017) öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin yüksek (Patil ve Aithala, 2017; Carvalho, Ruparelia ve Telwala, 2018; Ariani ve Susilo, 2018) ve düşük düzeyde (Uzun Özer ve Topkaya, 2011) olan çalışmalar da vardır.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bazı araştırmalar sınav kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre (erkeklerin lehine) farklılaştığını belirtirken (Erözkan, 2004; Kapıkıran, 2002; Pleg-Popko, 2004; Chapell, Blanding, Silverstein, Takalashi, Newman, Gubi, McCann, 2005; Dünder, Yapıcı ve Topçu, 2008; Nacakcı ve Dalkıran, 2011; Uzun Özer ve Topkaya, 2012; Yılmaz, Dursun, Güngör Güzeller ve Pektaş, 2012; Eser ve Burdur, 2017), bazı çalışmalar ise bu araştırmanın bulgularını (Piji Küçük, 2010; Aydın ve Tiryaki, 2017) desteklemektedir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler hangi bölümlerde okurlarsa okusunlar sınav kaygıları benzer düzeylere sahip oldukları söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Örneğın Kapıkıran'ın (2012) araştırmasında öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri okudukları bölüme göre farklılaştığını ve bu farklılığın kaynağının okul öncesi öğretmenliğı öğrencilerinin, sınıf öğretmenliğı ve makine mühendisliğı bölümünde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler hangi sınıf düzeyinde olursa olsun sınav kaygıları benzer düzeylere sahip oldukları söylenebilir. Bazı araştırmalar sınav kaygı düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaştığını belirtirken (Erözkan, 2004; Yılmaz, Dursun, Güngör Güzeller ve Pektaş, 2014; Kapıkıran, 2002), bazı araştırmalar ise bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Dünder, Yapıcı ve Topçu, 2008; Piji Küçük, 2010; Aydın ve Tiryaki, 2017).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile sınav kaygı düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre akademik erteleme eğilimi yüksek olan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri de yükselir yorumu yapılabilir. Öğrenciler ortaya çıkan kaygı durumunu azaltmak amacıyla erteleme davranışı sergileyebilirler. Diğer taraftan başarısızlık korkusu, çalışma isteksizliğı ve kötü zaman yönetimi gibi nedenlerle erteleme davranışı gösteren öğrenciler sınav esnasında daha fazla kaygı yaşayabilir. Uzun Özer ve Topkaya'nın (2011) akademik erteleme ve sınav kaygısı adlı araştırmada, öğrencilerin akademik alanlarda gösterdikleri erteleme davranışı sebeplerinden başarısızlık korkusu ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kandemir (2012) araştırmasında kaygı ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmasına rağmen, akademik ertelemeyi açıklayan önemli bir değişken olarak görülmemektedir. Bu konuda yapılan uluslararası araştırmalar (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Ferrari ve Scher, 2000; Jaradat, 2013; Al-Shagaheen, 2017; Carvalho, Ruparelia ve Telwala, 2018; Ariani ve Susilo, 2018; Saplavska ve Jerkunkova, 2018) incelendiğinde akademik erteleme ile sınav kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Carvalho, Ruparelia ve Telwala'ya (2018) göre bunun nedeni; öğrencilerin geçmişte aldığı düşük notlar ve başarısız deneyimleri sonucu gelecekteki performanslarına güven duymamaları, sınav dönemi yaklaştığında derse çalışıp çalışmama konusunda kararsızlık yaşamalarına neden olur ve bu durum öğrencilerin derse hazırlıklarını geciktirebilir ve dolayısıyla akademik erteleme davranış sergileyen öğrenciler yapacağı çalışmaları son ana bırakması onların yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır. Scher ve Ferrari (2000) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin özellikle fazla çaba gerektiren ve kaygı yaratan işleri daha fazla erteledikleri, kendi yeteneklerini zorlamayan işlerde ise erteleme davranışını daha az gösterdikleri görülmüştür. Dolayısıyla bir kişinin bir ödevi yaparken o ödevin kişinin kapasitesinin üstünde ya da çok altında bir zorluk derecesine sahip olması da kişinin o ödevi ertelemesine neden olabilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları, onların akademik erteleme düzeylerini pozitif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygıları onların akademik erteleme eğilimlerini etkileyip etkilemediği üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırma bulgusunu destekleyen (Ariani ve Susilo, 2018) ve desteklemeyen çalışmalar (Aydoğan, 2008; Kağan, 2009) olduğu görülmüştür. Aydoğan (2008) ve Kağan'ın (2009) araştırmalarında kaygının akademik ertelemeyi yordamadığı tespit edilmiştir. Ariani ve Susilo (2018) araştırmalarında çıkan sonuca göre, öğrencilerin sınav kaygılarının, onların erteleme eğilimlerinin etkilediğini; kaygı ve başarısızlık korkusu nedeniyle, öğrencilerin bir işe başlamak veya bir ödevi tamamlama ile ilgili görevlerin erteledikleri tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

- 1.) Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile sınav kaygı düzeylerinin azaltılması için; etkili zaman yönetimi, belli bir plan ve program dahilinde çalışma prensibi kazandırılmak, öğrencilerin özgüven eksikliği, başarısızlık korkusu ve çalışma isteksizliği gibi sorunlarını ortadan kaldırmak için üniversitelerde psikolojik

danışma hizmetleri sunularak öğrencilere bu konuda destek sağlanması ve ayrıca seminer ya da panel programları düzenlenerek onların bilgilendirilmesi gereklidir.

- 2.) Alan yazında akademik erteleme ile cinsiyet arasında farklı sonuçların olması bu alanda cinsiyet değişkeninin tekrarlanarak başka araştırmalarda yapılması gerekmektedir.
- 3.) Yabancı diller bölümünde okuyan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının yüksek çıkması, Türkiye’de yabancı dil bölümlerinin nitelik sorununun ve yabancı dille eğitimin amaç değil, araç olarak kullanılabilmesi yolundaki engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.
- 4.) Öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin okudukları bölüm değişkeninde farklılık çıkması ve alan yazında bölüm değişkenini inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olması göz önünde bulundurularak ileride yapılacak olan araştırmalarda da benzer sonuçlar ya da farklı sonuçlar çıkıp çıkmadığını tespit edilmesi amacıyla bölüm değişkeninin tekrarlanarak diğer araştırmalarda yapılması gerekmektedir.
- 5.) Alan yazında akademik erteleme ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yeterince olmadığından çalışmanın daha geniş örneklem grupları ve farklı kültür yapıları da dikkate alınarak nicel araştırmalarla birlikte nitel çalışmalarında yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aitken, M. E. (1982). A Personality Profile of The College Student Procrastinator. Unpublishe Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Afzal, S. & Jami, H. (2018). Prevalence of Academic Procrastination and Reasons for Academic Procrastination in University Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28 (1).
- Al-Shagaheen, E. M. (2017). Academic Procrastination and its Relationship with Self Efficiency and Test-Anxiety among Mu'tah University Students in Jordan. *International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences*, 4 (2), 43-51
- Ariani, D.W. & Susilo, Y.S. (2018). Why Do It Later? Goal Orientation, Self-efficacy, Test Anxiety, on Procrastination. *ECPS Journal*, 17
- Aydın, A. ve Tiryaki, S. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Faktörleri Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma (KTÜ örneği). *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 715-722

- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Özyeterlilik ile Açıklanabilirliği*. Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (7), 57-73.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Akademik Erteleme Davranışının Öğretmen Adayları Arasındaki Yaygınlığı, Demografik Özellikler ve Bireysel Tercihlerle İlişkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-32
- Berber Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2015). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 31-47
- Bulut, R. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bulut, R. ve Ocak, G. (2017). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarını Etkileyen Etmenler, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 75-90
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 17. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk,Ş. Kılıç Çakmak,E. Akgün,Ö.E. Karadeniz,Ş ve Demirel,F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Carvalho, J. Ruparelia, V. & Telwala, T. (2018). Procrastination, Perfectionism and Test Anxiety: A Perilous Triad. *Indian Journal of Mental Health*, 5 (1), 124-129
- Chapell M. S., Blanding Z. B., Silverstein M. E., Takahashi M., Newman B., Gubi A. & McCann N. (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate Students, *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 268-274.
- Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbay, S. E. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı, Genel Yetkinlik İnancı ve Sorumluluklarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 237-254
- Çetin, Ş. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.

- Demir, F. (2017). *Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri ve Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya
- Dereli, E. ve Acat, M.B. (2011). Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 77-87
- Driscoll, R. (2007). *Westside Test Anxiety Scale Validation*. ERIC Digest, ED495968.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş ve Topçu, B. (2008).Üniversite Öğrencilerinin Bazı Kişilik Özelliklerine Göre Sınav Kaygısının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 171-186
- Erkan, Z. (1991). *Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı ile İlişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erözkan, A. (2004).Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başačkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, (12), 14-38
- Eser, M. ve Burdur, Z. (2017). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile İlgili Bir Araştırma: Nazilli Meslek Yüksekokulu Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (21), 1309-1387
- Harrison, J. (2014). *Academic Procrastination: The Roles of Self-Efficacy, Perfectionism, Motivation, Performance, Age and Gender*. Psychology at Dublin Business School, School of Arts, Dublin
- He, S. (2017). A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 12-24. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>. adresinden 06.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Jaradat, A.E. (2013). Test Anxiety and Academic Procrastination: Theory, Research and Treatment. *LAP LAMBERT Academic Publishing*, <https://www.researchgate.net/publication/263469578>. adresinden 07.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kağın, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2),113-128
- Kağın, M. (2010). *Akılclı Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik ve Başarı Amaçlarıyla Açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim*, 2 (4), 81-88.

- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11)
- Karabıyık Çeri, B., Çavuşoğlu, Ç ve Gürol, M. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 34, 385-394
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatas, H. ve Bademcioğlu, M. (2015). The Explanation of The Academic Procrastination Behaviour of Pre-Service Teachers With Five Factor Personality Traits. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 6 (2), 11-25
- Kavakçı, Ö., Ayşegül, S.G. ve Çetinkaya, S.(2011).Sınav Kaygısı ve İlişkili Psikiyatrik Belirtiler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 14, 7-16
- Köksal, A. (2000). *Yabancı Dille Öğretim: Türkiye'nin Büyük Yanılgısı*. Ankara: Özen
- Kutlu, N. Gökdere, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1311-1330
- Kutlu, M. ve Demir, Y. (2016). Ergenlerdeki Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi. *Hedefe Doğru İnsan (PDR Sempozyumu)*, https://www.researchgate.net/publication/322519013_Ergenlerdeki_Akademik_Erteleme_Davranisinin_Incelenmesi_adresinden_01.07.2019_tarihinde_erisilmiştir.
- Mişe, H. ve Hançer, A. H. (2019). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 25 (97), 726-738
- Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. A. (2012). Predicting Academic Procrastination During Self-Regulated Learning in Iranian First Grade High School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299-2308.
- Nacakcı, Z. ve Dalkıran, E. (2011). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 46-56
- Ocak, G. ve Bulut, R. (2015). Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (2), 709-726.
- Onağ, A. O., Onağ, Z. ve Yıldız, Z. (2012). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Akademik Erteleme Eğilimi Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma (Manisa Örneği). *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 30-43
- Patil, S.G. & Aithala, M.R. (2017). Exam Anxiety: Its Prevalence and Causative Factors Among Indian Medical Students. *National Journal of Physiology, Pharmacy and*

Pharmacology, 7 (12), <https://www.researchgate.net/publication/318557287>
adresinden 04.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Peleg-Popko O. (2004). Differantion and Test Anxiety in Adolescents. *Journal of Adolescent*, 27, 645-662
- Piji Küçük, D. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 37-50
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J.C., & Gonzales-Pienda, J. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 118-127
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Saplavaska, J. & Jerkunkova, A. (2018). Academic Procrastination and Anxiety Among Students. *Conference: 17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development*, 23
- Sarıkaya Aydın, K. ve Koçak, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38
- Scher, S. J. & Ferrari, J. R. (2000). Toward an Understanding Of Academic And Nonacademic Tasks Procrastinated By Students: The Use Of Daily Logs. *Faculty Research and Creative Activity*. 28.
- Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R.J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607-619
- Sokolowska, J. (2009). *Behavioral, Cognitive, Affective, and Motivational Dimensions of Academic Procrastination Among Community College Students: AQ Methodology Approach*. Doctoral Dissertation, University of New York, USA.
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Şeker, S.S. ve Saygı, C. (2012). Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Okumakta Olan Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (12), 1219-1227
- Şirin, E.F. ve Duman, S. (2018). Cinsiyete Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Genel Erteleme ve Akademik Öz Yeterliğin Rolü. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-10

- Taşgın, Ö., Tekin, M. ve Altınok, E. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Batman il örneği). *Atatürk Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 9 (4); 12-20.
- Terzi, A.R., Uyangör, N. ve Dülker, A. P. (2017). Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme İlişkisi: Formasyon Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma. *Route Educational and Social Science Journal*, 4 (7), 52-62
- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 95-109
- Uzun Özer, B. ve Topkaya, N. (2011). Akademik Erteleme ve Sınav Kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 12-19
- Vural, L. ve Gündüz, G. F. (2019). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları ile Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online* doi: 10.17051/ilkonline.2019.527226, 18 (1), 307-330
- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2012). *Öğretmen Adaylarının Akademik İşlerini Erteleme Nedenleri*. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/915/1672>.adresinden 05.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız, F.G. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme Düzeyleri ile Akademik Erteleme Düzeyleri İlişkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul
- Yılmaz, İ.A., Dursun, S., Güngör Güzeller, E. ve Pektaş, K. (2014). Üniversite Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Örnek Çalışma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4 (4)
- Washington, J. A. (2004). *The Relationship Between Procrastination and Depression Among Graduate and Professional Students Across Academic Programs: Implications for Counseling*, Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Southern University.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKILLI TELEFON BAĞIMLILIĞININ YORDAYICISI OLARAK YAŞ VE AKADEMİK BAŞARI

Hüseyin Hüsnü BAHAR⁴²

ÖZET

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde akademik başarı ile yaş değişkenlerinin ATB'nin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Çalışma grubunda eğitim, mühendislik ve ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören 264 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin yaşı 19 ile 33 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 21.92'dir. Veri toplama aracı olarak Kwon, Kim, Cho ve Yang (2013) tarafından geliştirilen, Akın, Altundağ, Turan ve Akın (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Ölçekte toplam 10 soru bulunmaktadır. Uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88, mevcut uygulamada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .86 bulunmuştur. Araştırma sorusunu cevaplamak için adımsal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, yaş değişkeninin ATB'nin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, akademik başarı değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Yaş değişkeninin, ATB'nin negatif yönlü bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışma grubunda yaş arttıkça ATB'nin azaldığı tespit edilmiştir. Akademik başarının ATB üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Bulunan bu sonuç, 18-24 yaş grubunun bağımlılık bakımından riskli kuşak olduğu ve yaş artışına bağlı olarak bağımlılığın azaldığına ilişkin bazı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bulunan bu sonuca dayalı olarak, ATB etkisini azaltma veya önlemede üniversite öğreniminin ilk yıllarında bulunan öğrencilerin potansiyel hedef kitle olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Akıllı telefon bağımlılığı, akademik başarı, üniversite öğrencileri, ATB

AGE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AS PREDICTOR OF A SMART PHONE ADDICTION IN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The aim of this study is to determine whether academic success and age variables are a significant predictor of Smart Phone Addiction (SPA) in university students. The study was planned in relational survey model. The study group consisted of 264 students studying in faculties of education,

⁴² Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hhhbahar@erzincan.edu.tr

engineering and theology. The age of the students in the study group ranged from 19 to 33, with an average age of 21.92. SPA Scale Short Form developed by Kwon, Kim, Cho and Yang (2013) and adapted to Turkish by Akın, Altundağ, Turan and Akın (2014) was used as data collection tool. There are 10 questions in the scale. The internal consistency coefficient of the adapted scale was found to be .88 and the internal consistency coefficient of the scale was .86. Stepwise regression analysis was used to answer the research question. According to the results of the analysis, it was found that the age variable was a significant predictor of SPA and the academic achievement variable was not a significant predictor. The age variable appears to be a negative predictor of SPA. In this study group, it was found that SPA decreased with increasing age. It was understood that academic achievement did not have a predictive effect on SPA. This result is similar to some research findings showing that the 18-24 age group is a risky generation in terms of dependence and that dependence decreases due to the increase in age. Based on this result, it can be said that the students who are in the first years of university education in reducing or preventing the effect of SPA are potential target groups.

Keywords: Smart phone addiction, academic achievement, university students, SPA

GİRİŞ

Bilim ve teknolojide ortaya çıkan gelişmeler sağladıkları kolaylıkların yanı sıra yeni bazı bağımlılık türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bilgisayar oyunları, internet ve Akıllı Telefon Bağımlılığı (ATB) bu gelişmelerin ortaya çıkardığı bağımlılık türlerindendir (Mert ve Özdemir, 2018). Bilgisayar ve internet oyunlarına yönelik bağımlılığa göre ATB'nin daha yeni olduğu söylenebilir. Teknolojinin diğer alanlarında olduğu gibi, iletişim teknolojilerinde de ortaya çıkan gelişmeler kullanıcılarına cep telefonunu bir telefon olarak kullanmanın yanı sıra, internete bağlı bir bilgisayar gibi kullanma fırsatı da sağlamıştır. Ortaya çıkan bu teknolojik ürün, akıllı telefon olarak adlandırılmış ve hızla yayılmıştır (Chiu, 2014). Taşınabilir bir iletişim aracı olan akıllı telefon, çok sayıda uygulamayı çalıştırabilme özelliğine sahiptir. İletişimin yanı sıra sosyal ağlara bağlanma, müzik dinleme, internette gezinme, oyun oynama, fotoğraf ve video çekme, elektronik posta alma ve gönderme çeşitli fonksiyonlara sahip olan akıllı telefonların özellikle gençler arasında ilgi gördüğü bilinen bir gerçektir. Ancak akıllı telefonlarla ilgili bu gelişmelere paralel olarak, bu cihazlara yönelik bağımlılık kavramının da gündeme geldiğini görmekteyiz (Chiu, 2014; Lee, 2014; Yıldırım ve Correia, 2015). Akıllı telefonun bilgisayar özelliği göstermesi, ATB'nin aynı zamanda internet, oyun, sosyal medya bağımlılığı ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan ATB'nin, kişinin iletişim içerisinde olunan kişi veya kişilere karşı gösterilen saygısız tutum,

onları umursamama, sanal ortamı gerçek yaşama tercih etme gibi birçok olası dinamiğe sahip bir kavram olarak tanımlanan sosyotelizm kavramı ile de bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Karadağ, Tosuntaş, Erzen, Duru, Bostan, Şahin ve diğerleri, 2016). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanımı ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Bulduklu ve Özer, 2016), öğrencilerin günün ortalama üç saat 45 dakikasında akıllı telefon kullandıklarını, yedi saat ve üzeri akıllı telefon kullananların oranının ise % 17.7 olduğu belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada (Erdoğan, Yılmaz ve Özçekiç, 2019), ATB'nin üniversite öğrencileri arasında orta seviyede olduğu ifade edilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin ATB durumu ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Durak ve Seferoğlu, 2019), ortaokul öğrencilerinin yarıdan fazlasının bağımlılık gösterenler grubunda yer aldığı tespit edilmiştir. ATB'de internet vasıtasıyla sosyal medyanın yoğun olarak kullanılması durumu söz konusudur. Bu sebeple ATB, internet bağımlılığının bir alt türü olarak da tanımlanmaktadır (Traş ve Öztemel, 2019). Akıllı telefonlar günlük yaşam rutinlerini yerine getirme konusunda kullanıcılara çeşitli kolaylıklar sağlarken, bazı problemlere de sebep olabilmektedir (Oulasvirta, Rattenbury, Ma ve Raita, 2012). Sigara, alkol, uyuşturucu, internet ve bilgisayar oyunlarına yönelik bağımlılıklara ilave olarak, artık günümüzde ATB'den söz edilebilmekte ve ATB akademik çalışmalara konu olabilmektedir (Kwon, Kim, Cho ve Yang, 2013). İngiltere posta ofisi tarafından yapılan bir araştırmada (SecurEnvoy, 2012), cep telefonu olmayanların kaygısı “no-mobile-phone phobia” kelimelerinden kısaltma yapılarak nomophobia (cep telefonu bağımlılığı) kavramı geliştirilmiştir. Cep telefonlarının yerini akıllı telefonların alması, akıllı telefon kullanımının yaygınlaşması ile birlikte cep telefonu bağımlılığı yerine artık ATB'nin kullanıldığı görülmektedir (Akın, Altundağ, Turan ve Akın 2014; Noyan, Darçın, Nurmedov, Yılmaz ve Dilbaz, 2015). ATB ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Sanal ve Özer, 2017), üniversite öğrencilerinin % 30'6'sının bağımlılık riski altında olduğu belirlenmiştir. Yapılan bir çalışmada (SecurEnvoy, 2012), yaş ve cep telefonu bağımlılığı arasındaki ilişki açısından, 18-24 yaşları arasındaki genç yetişkinlerin en çok cep telefonu bağımlılığına eğilimli olduğunu, % 77'sinin cep telefonu bağımlısı olarak tanımladığını ve % 68 oranı ile 25-34 yaş arasındaki kullanıcıların bu grubu takip ettiği belirlenmiştir.

Yapılan bazı araştırmalar, cep telefonu kullanımı ile akademik performans arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Judd, 2014; Karpinski, Kirschner, Özer, Mellott ve Ochwo, 2013; Rosen, Carrier ve Cheever, 2013, Samaha ve Hawi, 2016). Ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Rosen, Carrier ve Cheever, 2013) akıllı telefon kullanımının akademik başarıyı azalttığına ilişkin bulgular

tespit edilmiştir. Akıllı telefonlar sosyal medya özelliklerine sahiptir. Yapılan bir araştırmada (Işık ve Kaptangil, 2018), sosyal medya kullanımının ATB'yi artırdığı tespit edilmiştir. Üniversite öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada, sosyal medya kullanımı ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Junco ve Cotten, 2012).

ATB ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda, yaşın bağımlılıkta önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Üniversite öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Aktaş ve Yılmaz, 2017), 18-21 yaş grubundaki öğrencilerin, 22-25 ve 25 yaş üzeri gruplara göre ATB puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özen ve Topçu'nun (2017) yapmış olduğu çalışmada, yaş ile ATB arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda (Erdem, Türen ve Kalkın, 2017; Yıldırım ve Correia, 2015), yaş ile nomofobi (akıllı telefon yoksunluğu) arasında ters yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir. Ancak, yaş ile ATB arasında anlamlı bir bağlantının tespit edilemediği çalışmalar da bulunmaktadır (Demirci, Orhan, Demirdaş, Akpınar ve Sert, 2014; Kuyucu, 2017; Mert ve Özdemir, 2018; Minaz ve Bozkurt, 2017).

Ergenlik ve gençlik dönemi ATB oluşumunda kritik bir dönemdir (Şata ve Karip, 2017; Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013). Üniversite öğrencileri arasında oluşma potansiyeli bulunan ATB, öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyebilir. Bu sebeple, ATB'nin üniversite öğrencileri kapsamında incelenmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde akademik başarı ile yaş değişkenlerinin ATB'nin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir.

YÖNTEM

Çalışma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Yaş ve akademik başarıya bağlı olarak ATB'nin değişip değişmediğini, eğer varsa bu değişimin yönünü ve miktarını tespit etmek amacıyla çalışma ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Çalışma grubunda Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim, mühendislik ve ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören ve akıllı telefon kullanan 264 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Kwon, Kim, Cho ve Yang (2013) tarafından geliştirilen; Akın, Altundağ, Turan ve Akın (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Ölçek akıllı telefon bağımlılık riskini ölçmek için geliştirilmiş olup, ölçekte toplam 10 soru bulunmaktadır. Her bir soru için altı seçenekli bir tercih söz konusudur. Tek faktörlü olan ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek

puan ise 60'tır. Ölçekten alınan yüksek puan Akıllı Telefon Bağımlılığına ilişkin riskinin arttığına işaret etmektedir. Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .91, Türkçeye uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88, mevcut uygulamada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .86 bulunmuştur.

İstatistiksel İşlemler

Araştırma sorusunu cevaplamak için adımsal regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla değişkenler arasında korelasyon katsayıları tespit edilmiş, analize yaş değişkeni ile başlanmış ve daha sonra akademik başarı değişkeni modele dahil edilmiştir.

BULGULAR

Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 1'de gösterilmiştir. ATBÖ ile yaş arasında negatif, Genel Akademik Not Ortalaması (GANO) ile pozitif yönlü korelasyon tespit edilmiştir. Diğer taraftan, yaş ile GANO arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 1. *Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları*

<i>Değişkenler</i>	<i>ATBÖ</i>	<i>Yaş</i>
<i>Yaş</i>	-.199**	
<i>GANO</i>	.127*	-.136*
* p < .05		** p < .01

Regresyon analizine dâhil edilen bağımsız ve bağımlı değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir. Katılımcıların ATBÖ ortalamasının 25.36 olduğu tespit edilmiştir. Bulunan bu ortalamanın, ölçeğin uyarlama çalışması sürecinde bulunan birinci (26.17) ve ikinci (23.65) uygulama ortalamalarına yakın olduğu görülmektedir (Noyan ve ark. 2015). Katılımcıların yaş ortalaması 21.92'dir. Dörtlük sistem üzerinden katılımcıların GANO'su 2.57'dir.

Tablo 2. *Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler*

<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>En düşük</i>	<i>En yüksek</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>
<i>ATBÖ Toplam</i>	264	10.00	49.00	25.36	9.22
<i>Yaş</i>	264	19.00	33.00	21.92	1.84
<i>GANO</i>	264	1.28	3.79	2.57	.43

Araştırma sorusunu cevaplamak için yapılan adımsal regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Bağımlı değişken ile aralarında daha yüksek ilişki bulunması sebebi ile adımsal regresyon analizine yaş değişkeni ile başlanmış ve daha sonra analize GANO

değişkeni dâhil edilmiştir. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{(1-262)} = 10.818, p < .01$).

Tablo 3. Yaş değişkeninin ATB'yi yordamasına ilişkin adimsal regresyon analizi sonuçları

<i>Model</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Sabit</i>	47.218	6.669		7.080	.000*
<i>Yaş</i>	-.997	.303	-.199	-3.289	.001*
R = .199, R ² = .04, F ₍₁₋₂₆₂₎ = 10.818, p < .01				*p < .01	

$$Y = 47.218 - .997 (\text{Yaş})$$

Adimsal regresyon analizi sonuçları, yaş değişkeninin ATB'nin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, GANO değişkeninin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermiştir. Analiz sonuçları yaş değişkeninin, ATB'nin yordanmasında negatif yönlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. ATB'deki değişkenliğin % 4'ünü yaş değişkeninin açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu çalışma grubunda yaş arttıkça ATB'nin azaldığı tespit edilmiştir. GANO'nun ATB üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmış, bu sebeple kurulan regresyon modelinden çıkarılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma grubundaki öğrencilerin yaşı 19 ile 33 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 21.92'dir. Bu çalışma grubunda yaş artışına bağlı olarak ATB'nin azaldığına ilişkin bulgular, 18-24 yaş grubunun bağımlılık bakımından riskli kuşak olduğuna ve yaş artışına bağlı olarak bağımlılığın azaldığına ilişkin bulguları (SecurEnvoy, 2012) destekler niteliktedir. Ayrıca bulunan bu sonuç, yaşın bağımlılıkta önemli bir değişken olduğunu gösteren bazı araştırma sonuçları ile de tutarlıdır (Erdem, Türen ve Kalkın, 2017; Kırca ve Kutlutürkan 2019; Özen ve Topçu, 2017; Yıldırım ve Correia, 2015). Diğer taraftan, yaş ile ATB arasında anlamlı bir bağlantının tespit edilemediğine ilişkin bulgulardan farklılık göstermektedir (Demirci, Orhan, Demirdaş, Akpınar ve Sert, 2014; Kuyucu, 2017; Mert ve Özdemir, 2018; Minaz ve Bozkurt, 2017). Bulunan bu sonuca dayalı olarak, ATB etkisini azaltma veya önlemede üniversite öğreniminin ilk yıllarında bulunan öğrencilerin potansiyel hedef kitle olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları, her iki değişken arasında negatif yönlü bir korelasyon olmakla birlikte akademik başarının ATB'nin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir. Bulunan bu sonuç, cep telefonu kullanımı ile akademik performans arasında olumsuz bir ilişki olduğuna ilişkin sonuçlarla benzerlik göstermesine rağmen, ATB üzerinde yordayıcı bir

etkiye sahip olmaması yönünden de farklıdır (Judd, 2014; Karpinski, Kirschner, Özer, Mellott ve Ochwo, 2013; Rosen, Carrier ve Cheever, 2013, Samaha ve Hawi, 2016). Bu farklılığın çalışma gruplarının farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda (Aktaş ve Yılmaz, 2017; Çakır ve Oğuz, 2017) yalnızlık ile ATB arasında pozitif yönlü bir bağlantı tespit edilmiştir. Yapılan bir çalışmada (McGuire ve Clifford, 2000), yaşı küçük olanların daha çok yalnızlık sorunu yaşadığı belirtilmektedir. Yaşı daha küçük olan öğrencilerin daha çok yalnızlık hissetmeleri sebebi ile ATB puanlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Bulundukları çevre ve ortama uyum sağladıkça, yalnızlık hissinin azalmasına paralel olarak ATB kullanımının da azaldığı söylenebilir. Yapılan bu çalışmada da yaş artışına bağlı olarak ATB puanlarının azalması, yaşı küçük olan öğrencilerin daha yaşlı olanlara göre daha fazla yalnızlık hissetmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ancak yine de bu hususun araştırılması ayrı bir çalışma konusu olabilir.

Akıllı telefonlar, aşırı ve yanlış kullanımdan kaynaklanan bazı olumsuzluklara sebep olduğu gibi, öğrenenlere geleneksel öğrenme ortamlarında bulunmayan yeni öğrenme fırsatları oluşturması bakımından önemlidir. Akıllı telefonların oluşturduğu bu imkân, farklı kaynakların öğrenmeyi desteklemesi suretiyle eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecine de katkı sağlayabilecek bir potansiyel oluşturur. Çalışma grubundaki öğrencilerin GANO'larının ATB puanlarını yordamaması, öğrencilerin akıllı telefonları eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak yeterince kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Akıllı telefon, günümüzde bir iletişim aracı olmanın ötesinde, internet bağlantısı olan bir bilgisayarın birçok işlevini de yerine getirmektedir. İnsanları bağımlılık oluştur düşüncesi ile bu fonksiyonel araçtan mahrum bırakmak elbette doğru değildir. Cep telefonunun bağımlılık oluşturmasının önüne geçilebilmesi için bağımlılık oluşturan hususların da bilinmesi önemlidir. Yapılan bu çalışmada, ATB bakımından özellikle üniversite ilk yıllarında bu açıdan nispeten bir riskin var olduğu, akademik başarıyı artırıcı veya azaltıcı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda aşağıdaki hususlar önerilebilir:

1. ATB bağımlılığını etkileyen diğer değişkenlerin tespit edilmesine yönelik araştırmaların yapılması, bu tür bağımlılıklarla mücadele edilebilmesi bakımından önemli görülmektedir.
2. Eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye katkı sağlayacak bir araç olarak ATB'nin kullanımı konusunda çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A., Altundağ, Y., Turan, M. E. ve Akın, U. (2014). The validity and reliability of the Turkish version of the Smart Phone Addiction Scale-Short Form for Adolescent. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 74-77.
- Aktaş, H. ve Yılmaz, N. (2017). Üniversite gençlerinin yalnızlık ve utangaçlık unsurları açısından akıllı telefon bağımlılığı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 85-100.
- Bulduklu, Y. ve Özer, N. P. (2016). Gençlerin akıllı telefon kullanım motivasyonları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2963-2986.
- Chiu, S. I. (2014). The relationship between life stress and smartphone addiction on Taiwanese university student: A mediation model of learning self-efficacy and social self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 34, 49-57.
- Çakır, Ö. ve Oğuz, E. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 418-429.
- Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A. ve Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a younger population. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24(3), 226-234.
- Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımları ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili unsurlar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 1-23.
- Erdem, H., Türen, U. ve Kalkın, G. (2017). Mobil telefon yoksunluğu korkusu (nomofobi) yayılımı: Türkiye’den üniversite öğrencileri ve kamu çalışanları örnekleme. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(1), 1-12.
- Erdoğan, M. O., Yılmaz, Ü. ve Özçekiç, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Conference on Language and Social Sciences V Proceeding Book*, 270-277.
- Işık, M. ve Katpangil, İ. (2018). Akıllı telefon bağımlılığının sosyal medya kullanımı ve beş faktör kişilik özelliği ile ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinden bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 695-717.
- Judd, T. (2014). Making sense of multitasking: the role of facebook. *Computers & Education*, 70, 194-202.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M. ve diğerleri (2016). Sanal dünyanın kronolojik bağımlılığı: sosyotelizm (phubbing). *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 3(2), 223-269.
- Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A. ve Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29, 1182-1192.
- Kırca, K. ve Kutlutürkan, S. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin iletişim becerilerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 81-85.
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: “Akıllı telefon (kolik)” üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359.
- Kwon, M., Kim, D.-J., Cho, H. ve Yang, S. (2013) The smartphone addiction scale: development and validation of a short version for adolescents. *Plos One*, 8(12), 1-7.

- Lee, S. Y. (2014). Examining the factors that influence early adopters' smartphone adoption: The case of college students. *Telematics and Informatics*, 31(2), 308-318.
- McGuire, S. ve Clifford, J. (2000). Genetic and environmental contributions to loneliness in children. *Psychological Science*, 11(6), 487-491.
- Mert, A. ve Özdemir, G. (2018). Yalnızlık duygusunun akıllı telefon bağımlılığına etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 88-107.
- Minaz, A. ve Bozkurt, Ö. Ç. (2017). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin ve kullanım amaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 268-286.
- Noyan, C. O., Darçın, A. E., Nurmedov, S., Yılmaz, O. ve Dilbaz, N. (2015). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Kısa Formunun üniversite öğrencilerinde Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(özel sayı), 73-81.
- Oulasvirta, A., Rattenbury, T., Ma, L. ve Raita, E. (2012). Habits make smartphone use more pervasive. *Personal and Ubiquitous Computing*, 16(1), 105-114.
- Özen, S. ve Topcu, M. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile depresyon, obsesyon-kompulsiyon, dürtüsellik, aleksitimi arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 18(1), 16-24.
- Rosen, L. D., Carrier, L.M. ve Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948-958.
- Samaha, M. ve Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321-325.
- Sanal, Y. ve Özer, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal ağ kullanımı: Bir durum değerlendirmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(2), 367-377.
- SecurEnvoy (2012). 66% of the population suffer from nomophobia the fear of being without their phone. <http://www.securenvoy.com/blog/2012/02/16/66-of-the-population-suffer-from-nomophobia-the-fear-of-being-without-their-phone/> ulaşım tarihi 08.08.2019.
- Şata, M. ve Karip, F. (2017). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonunun Ergenler İçin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 426-440.
- Traş, Z. ve Öztemel, K. (2019). Facebook yoğunluğu, gelişmeleri kaçırma korkusu ve akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Addicta-The Turkish Journal on Addictions*, 6(1), 91-101.
- Yıldırım, C. ve Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.
- Yurdakul, I.K., Dönmez, O., Yaman, F. ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 883-896.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI LİDERLİK STİLLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL KAYTARMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Pınar ÇAKIR⁴³
Ali AKSU⁴⁴

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik stilleri ile sınıf öğretmenlerinin sosyal kaytarma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2018- 2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde İzmir ili'nin Bayraklı ilçesinde yer alan 28 devlet ilkokulunda görev yapmakta olan 621 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş sayım araştırması yapılarak evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu”, Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilmiş olup Aksu (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan “Çok Fakörlü Liderlik Ölçeği” (MLQ) ile Liden, Wayne, Jaworski ve Bennett (2004) tarafından; George (1992)' un geliştirdiği 10 maddelik ölçeğe 3 madde eklenerek çalışanların iş arkadaşlarını değerlendirmelerini sağlayan; Ülke (2006) tarafından Türkçe' ye uyarlanan “İş Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin sahip oldukları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stili ile sınıf öğretmenlerinin sosyal kaytarma davranışları arasında negatif ilişki bulunurken okul müdürlerinin sahip oldukları serbestlik tanıyan liderlik stili ile sınıf öğretmenlerinin sosyal kaytarma davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sosyal kaytarma davranışı ile en yüksek düzeyde ilişki, dönüşümcü liderlik stilinde bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik stili gösteren okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının göstermiş olduğu sosyal kaytarma davranışları en az düzeyde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Liderlik Stilleri, Sosyal Kaytarma

⁴³ Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümü, pinarcakir86@gmail.com

⁴⁴ Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, aksualideu@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS AND SOCIAL LOAFING BEHAVIORS OF CLASSROOM TEACHERS

ABSTRACT

In this study, it has been aimed to determine the relationship between the leadership styles of school principals and social loafing behaviors of classroom teachers. It is a correlational study. 621 classroom teachers having been in charge in 28 state primary schools in Bayraklı, İzmir during the academic year of 2018-2019 form the population of the study. As it has been aimed to reach all teachers in the mentioned area, this has been conducted as a census study. Data of the study has been collected via the “Personal Information Form” developed by the researcher; “Multi-factorial Leadership Questionnaire (MLQ)” developed by Bass and Avolio (1990) and adapted to Turkish by Aksu (2014) and “The Scale of Social Loafing Perception of Colleagues” developed with ten items by Liden, Wayne, Jaworski ve Bennett (2004) and three more items were added by George (1992) so that it could be used to measure the colleagues. The scale was adapted to Turkish by Ülke (2009). The results of the study display that there is a negative correlation between the transformational leadership style of principals and social loafing behaviors of classroom teachers, whereas, the relationship between the principals with laissez-faire style and social loafing behaviors of classroom teachers is positive. The highest level of relationship between social loafing behavior has been determined to be with transformational leadership style. According to the perceptions of classroom teachers working with principals with transformational leadership style, the level of social loafing behavior of their colleagues is at a minimal level.

Keywords: Leadership, Leadership Styles, Social Loafing

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Yönetim, insanlığın başlangıcına kadar uzanan en eski bilimlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar geçmişten bugüne hem yönetmiş hem de yönetilmişler; adaletli, eşit, hoşgörülü, insan ilişkilerine saygılı bir yönetim biçimine ulaşmayı amaçlamışlardır. Aydın (2010)’a göre yönetim, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için insan ve fiziksel kaynakları en etkin ve düzenli bir biçimde sağlama, yerleştirme ve kullanmaya yönelik tüm eşgüdümleme eylemlerini kapsayan ve örgütü çevresel dinamik bir denge içinde tutmaya çalışan bir süreçtir. Bu süreçte insanları etkileyen, çeşitli yönetim becerileri sergileyerek örgütün amaçlarına ulaşmasına öncülük eden liderler yer almaktadır.

Lider, Türk Dil Kurumu sözlüklerinde önder ya da şef olarak; liderlik ise bir amacın gerçekleştirilmesi için liderin mensup olduğu topluluğa öncülük etmesi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Başaran (2004) lideri kümenin ya da grubun bir üyesi olarak öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan grup üyelerinin kendine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapabilen küme ya da grubun üyesi olarak tanımlamıştır. Liderler çağlar boyunca insanları, toplumları etkilemişler; sergiledikleri yönetim becerileriyle toplumların çeşitli amaçlara ulaşmalarında öncü olmuş kişilerdir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Lider kelimesi ilk defa 1933 yılında Oxford English Dictionary’de kullanılmıştır. Kavram olarak 1300’lü yıllarda ortaya çıkmasına rağmen ilk kez XIX. yy’ın ilk yarısında İngiliz Parlementsusu ve politikası hakkında yayınlanan kitaplarda kullanıldığı görülmektedir (Kelsay, 2010). 1900’lü yılların başlarında liderlik; egemenlik, gücün merkezi, güç kontrolü, itaat, saygı olarak tanımlanmış olmakla birlikte 1927’lere gelindiğinde işbirliği konularında yönlendirme, hedeflere ulaşma konusunda tetikleme isteğini etkileme yeteneği olarak kabul edilmiştir. 1930’larda bireyin kişilik özelliklerinin liderlik davranışları üzerinde etkili olduğu kabul görmüştür. 1940’larda ise liderlik grup faaliyetlerinde ele alınmış ve liderliğin grup etkinliklerini yöneten davranışlar olduğu ileri sürülmüştür. 1950 - 1960 yılları arasında liderlik; grup kuramının sürekliliği, grup etkinliğini etkileme yeteneği ve müşterek amaçları gerçekleştiren ilişki kavramı olmak üzere üç temel üzerine şekillenmiştir. 1970 - 1980 yılları arasında ise liderlikle ilgili günümüzdeki liderlik tanımına yakın olan bir betimleme yapılmıştır. Bu zaman diliminde lider hem kendi hem de takipçilerinin destekledikleri amaçları gerçekleştirebilmek için farklı siyasi, ekonomik ve diğer kaynaklarla işbirliği içinde olan kişi olarak tanımlanmıştır. 1980’lere gelindiğinde liderlik; yapılmasını istediklerini yaptırabilmek için takipçi elde etmek tesir edebilme gücüne sahip olma kişilik özelliklerinin mükemmelliği olarak tanımlanmıştır (Northouse, 2014; akt: Dulkadir, 2017).

XXI. yy’da liderlik tek bir kişiye atfedilen özellik olmaktan çıkmış içinde etkileme süreçlerini de barındıran davranışlar bütünü haline gelmiştir. Lider; önder - izleyenler ekseninden etkileyen - işbirliği içinde çalışanlar paylaşımına doğru değişmiştir (Çelik, 2000). Her yaşta, her boyda ve her mizaçta lider olunabilir. Liderliğin temel malzemesi olarak adlandırılan özellikler şunlardır: Vizyon rehberliği, tutku, kendini tanımak, olgunluk, içtenlik, merak ve meydan okumadır. Bütün liderlerin kişisel tarzları değişkenlik göstermektedir (Bennis, 2001; akt: Akçekoce ve Bilgin, 2016).

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik değişim ve dönüşüm kültürü üzerine şekillenmiştir. Dönüşümcü liderler örgütte sağlamaya çalıştıkları değişim ve dönüşümü sahip oldukları vizyonla gerçekleştirmektedirler. Örgüt çalışanlarının sahip olduğu değerleri anlamaya çalışıp ilham verici özellikleriyle takipçilerine kılavuzluk etmektedirler (Çelik, 2000).

Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik, liderlerin takipçilerinin iyi bir çalışma performansı sergilediklerinden ve görevlerini eksiksiz yerine getirdiklerinden emin olmak istemeleri üzerine kuruludur. Etkili liderler, çalışanlarından beklentilerini net bir biçimde ifade edip çalışanları görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirdiklerinde onları ödüllendirmektedirler (Avolio ve Bass, 2004).

Serbestlik Tanıyan Liderlik

Serbestlik tanıyan liderler, çalıştıkları grubu kendi hallerine bırakıp yönetsel faaliyetlere daha az ihtiyaç duymaktadırlar. Bu liderlik stilinde lider; sorun çözücü, yol gösterici özelliklerden uzaklaştığı için serbestlik tanıyan liderlere karşı bir memnuniyetsizlik söz konusu olmaktadır (Baloğlu, Karadağ ve Gavuz, 2009).

Sosyal Kaytarma Davranışı

Sosyal kaytarma davranışı; bireylerin grup halinde çalışırken gösterdikleri performansın yalnız başlarına çalışırken göstermiş oldukları performansa kıyasla daha az olduğunu ifade eden bir kavramdır ve Fransız bir bilim adamı olan Max Ringelmann'ın çalışmalarına dayanmaktadır (Candan, 2017; Kafes ve Kaya, 2017). 1913'de Fransız Tarım Bilimi Ulusal Enstitüsünde çalışan bir tarım mühendisi olan Ringelmann, tarımsal uygulamalarda kullanılan insan, makine ve hayvan işgücüne bağlı değişen verimlilik sonuçlarını saptamaya çalışmıştır. Ringelmann'ın yaptığı ip çekme deneyinde gruptaki üye sayısı arttıkça grubun toplam performansında azalma olduğu bir başka deyişle grup büyüklüğü ile harcanan çaba arasında ters ilişki olduğu, bireylerin grup içerisinde daha düşük üretkenlik eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Ringelmann'a göre gruptaki bireylerin tek başına gösterdikleri performans grup içerisinde koordinasyon ve motivasyon kaybına uğramıştır (Kravitz ve Martin, 1986; akt: Balcı, 2016). Başka bir deyişle sosyal kaytarma davranışının, örgütün ortak amaçları doğrultusunda toplanan bir grup işgörenin yapabileceklerinin en azını yapmaya başladıklarında veya beklenen düzeyde yapmadıkları zaman ortaya çıktığını söylememiz mümkündür.

1.1. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin sahip oldukları oldukları liderlik stillerinin düzeyleri nelerdir? Bu algıları bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik stilleri düzeyleri ile öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik stilleri ne düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları onların;

- a. Cinsiyet
- b. Yaş
- c. Medeni durum
- ç. Eğitim düzeyi
- d. Mesleki kıdem
- e. Kurumdaki hizmet süresi
- f. Kadrolu/görevlendirme olma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin sosyal kaytarma davranış düzeyleri nedir?

4. Sınıf öğretmenlerinin sosyal kaytarma davranış düzeyleri onların

- a. Cinsiyet
- b. Yaş
- c. Medeni durum
- ç. Eğitim düzeyi
- d. Mesleki kıdem
- e. Kurumdaki hizmet süresi
- f. Kadrolu/görevlendirme olma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen algısına göre;

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile sınıf öğretmenlerinin sosyal kaytarma davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçlarının özellikleri ve uygulanması, uygulama sonucunda elde edilecek bulguların istatistiksel çözümlenmesinde kullanılan yöntemler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada değişkenler arasında korelasyonel ve karşılaştırmalı incelemeyi içeren ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişimini ve bu değişimin derecesini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Karasar, 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Bayraklı ilçesinde yer alan 28 delved ilkokulunda görev yapmakta olan 621 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda evrenin bütününe ulaşmak çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle de örneklem alma yoluna gidilmektedir. Ancak çalışmamızda evrenin tamamına ulaşabileceğimizi düşünerek örneklem alma yoluna gidilmemiş ve sayım araştırması yapılmıştır.

Araştırmanın gerçekleşmesinde veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme araçları evrenin tamamına uygulanmış ancak dağıtılan 621 ölçekten 433 tanesi toplanabilmiştir. Öğretmenler tarafından cevaplanan ölçeklerin dönüşümü ve değerlendirmeye alınan ölçek sayıları ile yüzdeleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Uygulanan Ölçme Araçlarının Dönüşümü

Dağıtılan	Yanıtlanan		Değerlendirme Dışı Bırakılan		Değerlendirilen	
n	N	%	n	%	n	%
621	433	69.72	20	4,61	413	66.5

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler evrene uygulanmış geri dönen 433 ölçekten 20 tanesi eksik doldurulduğu için değerlendirmeye alınamamıştır. Değerlendirme dışı bırakılan ölçekler çıkarıldıktan sonra kalan 413 ölçek değerlendirmeye alınmış ve istatistiksel işlem yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama araçları ve kullanım yerlerine ilişkin bilgiler verilmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu”, Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilmiş olup Aksu (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” (MLQ) ile Liden, Wayne, Jaworski ve Bennett (2004) tarafından; George (1992) ‘un geliştirdiği 10 maddelik ölçeğe 3 madde eklenerek çalışanların iş arkadaşlarını değerlendirmelerini sağlayan; Ülke (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “İş Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Ölçeği” kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci ve üçüncü alt probleminde problemin çözülmesinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemi kapsamında, öğretmen algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için grup sayısı iki ise bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Grup sayısı ikiden fazla olduğunda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İki den fazla gruplarda, gruplar arası farklılığın kaynağını belirlemek için LSD Testi kullanılmış ve aritmetik ortalamalara dayalı yorumlar yapılmıştır. Araştırmanın beşinci alt probleminin çözülmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına uygun olarak verilerin çözülmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Nicel bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulların Müdürlerinin Liderlik Stillerine İlişkin Algılarına Ait Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	Sd
Dönüşümcü Liderlik	412	4.065	.772
Etkileşimci liderlik	413	3.629	.662
Serbestlik Tanıyan Liderlik	413	2.524	.790

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları en yüksek düzeyde sırasıyla dönüşümcü liderlik ($\bar{x} = 4.06$) ve etkileşimci liderlik ($\bar{x} = 3.63$) boyutunda olurken en düşük ortalama serbestlik tanıyan liderlik ($\bar{x} = 2.52$) boyutunda gerçekleşmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, eğitim düzeylerine, kurumdaki hizmet sürelerine ve kadro durumlarına göre farklılaşma söz konusu olmazken; öğretmenlerin yaşlarına göre dönüşümcü liderlik boyutunda, mesleki kıdemlerine göre serbestlik tanıyan liderlik boyutunda anlamlı fark bulunmuştur.

3.2.1. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Algılarının Karşılaştırılması

Farklılaşmanın dönüşümcü liderlik boyutunda hangi yaş düzeyinde olduğunu test etmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Dönüşümcü Liderlik Boyutuna İlişkin Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yaş	Ortalamalar Arası Fark	p
Dönüşümcü Liderlik	26-40	41-50	.926
		51 ve üzeri	.028*
	41-50	26-40	.926
		51 ve üzeri	.020*
	51 ve üzeri	26-40	.028*
		41-50	.020*

Tablo 3 incelendiğinde Yaş aralığı 26 - 40 olan öğretmenlerle yaş aralığı 51 ve üzerinde olan öğretmenler arasında ($p = .028 < .05$), yaş aralığı 26 - 40 olan öğretmenler aleyhine anlamlı fark bulunmuştur. Yaş aralığı 41 - 50 olan öğretmenlerle yaş aralığı 51 ve üzerinde olan öğretmenler arasında ($p = .020 < .05$), yaş aralığı 41 - 50 olan öğretmenler aleyhine anlamlı fark bulunmuştur.

3.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Farklılaşmanın serbestlik tanıyan liderlik boyutunda hangi mesleki kıdem düzeyinde olduğunu test etmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Serbestlik Tanıyan Liderlik Boyutuna İlişkin Anlamlı Farklılığın Hangi Kıdem Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Mesleki kıdem		Ortalamalar Arası Fark	p
Serbestlik Tanıyan Liderlik	0-10 yıl	11-15 yıl	-2.959*	.020*
		16 yıl ve üzeri	-1.140	.271
	11-15 yıl	0-10 yıl	2,.596*	.020*
		16 yıl ve üzeri	1.819*	.042*
	16 yıl ve üzeri	0-10 yıl	1.140	.271
		11-15 yıl	-1.819*	.042*

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin serbestlik tanıyan liderlik stiline ilişkin algılarında mesleki kıdemi 0-10 yıl olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 11 - 15 yıl olan öğretmenler arasında ($p = .020 < .05$), mesleki kıdemi 11 - 15 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında ($p = .042 < .05$), mesleki kıdemi 11 - 15 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin İş Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puan ($\bar{x} = 2.71$) olmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kaytarma Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	n	$\bar{x}$	Sd
İş Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Ölçeği	410	2.71	.75636

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının ortalamanın biraz üzerinde işten kaydardıklarını algıladıkları söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranış düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mesleki kıdemlerine, kurumdaki hizmet sürelerine ve kadro durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken; öğretmenlerin yaşlarına ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

3.4.1. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Algılarının Karşılaştırılması

Farklılaşmanın hangi yaş düzeyinde olduğunu test etmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma Arkadaşlarının Sosyal Kaytarma Davranış Düzeylerine İlişkin Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yaş	Ortalamalar Arası Fark	p
İş Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı	26-40	41-50	-.1803
		51 ve üzeri	2.7822*
	41-50	26-40	-.1804
		51 ve üzeri	2.6018*
	51 ve üzeri	26-40	-2.7822*
		41-50	-2.6018*

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranışı düzeylerine ilişkin algılarında yaş aralığı 26 - 40 olan öğretmenlerle yaş aralığı 51 ve üzerinde olan öğretmenler arasında ($p = .031 < .05$), yaş aralığı 26 - 40 olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yaş aralığı 41 - 50 olan öğretmenlerle yaş aralığı 51 ve üzerinde olan öğretmenler arasında ($p = .025 < .05$), yaş aralığı 41 - 50 olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Başka bir deyişle yaş aralığı 41 - 50 arası olan öğretmenlerin sosyal kaytarma davranış düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

3.4.2. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Farklılaşmanın hangi eğitim düzeyinde olduğunu test etmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma Arkadaşlarının Sosyal Kaytarma Davranış Düzeylerine İlişkin Anlamlı Farklılığın Hangi Eğitim Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Eğitim Düzeyi		Ortalamalar Arası Fark	p
İş Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı	Önlisans	Lisans	-2.204	.171
		Lisansüstü	-8.045*	.001*
	Lisans	Önlisans	2.2036	.171
		Lisansüstü	-5.8414*	.003*
	Lisansüstü	Önlisans	8.0450*	.001*
		Lisans	5.8414*	.003*

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranışı düzeylerine ilişkin algılarında lisansüstü düzeyinde eğitim alan öğretmenlerle önlisans ve lisans düzeyde eğitim alan öğretmenler arasında ($p = .001 < .05$, $p = .003$), eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu da eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin önlisans ve lisans düzeyinde eğitim olan öğretmenlere göre çalışma arkadaşlarının daha sık sosyal kaytarma davranışı sergilediklerini düşündükleri anlamına gelmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminin çözülmesi için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına (r) bakılmıştır.

Tablo 8. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Sosyal Kaytarma Davranışı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Matrisi

Değişkenler	Dönüşümcü Liderlik	Etkileşimci Liderlik	Serbestlik Tanıyan Liderlik	Sosyal Kaytarma
Dönüşümcü Liderlik	1			
Etkileşimci Liderlik	.503**	1		
Serbestlik Tanıyan Liderlik	-.215**	-.005	1	
Sosyal Kaytarma	-.203**	-.156**	.161**	1

**p< .01

Tablo 8’deki Korelasyon matrisi incelendiğinde sosyal kaytarma davranışının dönüşümcü liderlik ($r = -.203$) ve etkileşimci liderlik ($r = -.156$) stili ile negatif, düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir. Buna karşın sosyal kaytarma davranışı ile serbestlik tanıyan liderlik ($r = .161$) arasında pozitif, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları en yüksek düzeyde sırasıyla dönüşümcü liderlik ($\bar{x} = 4.06$) ve etkileşimci liderlik ($\bar{x} = 3.62$) boyutunda olurken en düşük ortalama serbestlik tanıyan liderlik ($\bar{x} = 2.52$) boyutunda gerçekleşmiştir. Bu verilerden yola çıkarak araştırma yaptığımız okul müdürlerinin öğretmenlerin sahip olduğu değerleri anlamaya çalışan, ilham verici özellikleriyle öğretmenlere kılavuzluk eden dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdiklerini söyleyebiliriz. Elde edilen bulgular Akan ve Yalçın (2015)’ın çalışmalarından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Akan ve Yalçın (2015)’ın çalışmalarında öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin en fazla dönüşümcü liderlik stilini en az da serbest bırakıcı liderlik stilini sergiledikleri görülmüştür. Avcı (2005)’nın ve Benibol (2015)’un yaptığı araştırmalarda da öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin algı ortalamaları yüksek çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, eğitim

düzeylerine, kurumdaki hizmet sürelerine ve kadro durumlarına göre farklılaşma söz konusu olmamıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre dönüşümcü liderlik boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenler, 26-40 ve 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini daha sık kullandıklarını düşünmektedirler. Bu durum daha geleneksel bir yönetim anlayışına sahip olan büyük yaş grubunun okul müdürlerini; daha yenilikçi, gelişmeye daha açık ve vizyon sahibi olarak görmeleriyle açıklanabilir. Yeşilyurt (2015)'un çalışmasında okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken Cansüngü ve Güney (2018)'in yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları etkileşimci liderlik boyutunda farklılaşmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre serbestlik tanıyan liderlik boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler mesleki kıdemi 0-10, 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre müdürlerinin serbestlik tanıyan liderlik stilini daha fazla kullandıklarını düşünmektedirler. Bu durum mesleğinde tecrübe sahibi olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan ve emekliliğine yaklaşmış öğretmenlere göre okul yöneticilerinden etkili lider olmaları adına daha fazla beklenti içinde olmalarından kaynaklanabilir. Orçan (2015)'ın yaptığı çalışmada da Anadolu Lisesi öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre serbestlik tanıyan liderlik boyutunda kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulgular Orçan (2015)'ın çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Şahin (2005)'in yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin İş Arkadaşı Sosyal Kaytarma Algısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puan ($\bar{x} = 2.71$)'a göre öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının orta düzeyin hafif üzerinde işten kaydardıklarını algıladıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin düşük düzeyde de olsa grup halinde çalışırken gösterdikleri performanslarının yalnız başlarına çalışırken göstermiş oldukları performanlarına kıyasla daha az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Candan (2017)'ın, Çakır ve Nartgün (2018)'ün çalışmalarında da öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışına yönelik görüşlerinin toplam ölçek puanları düşük seviyededir. Yine bu sonuçlarla paralellik gösteren Ünal ve Tekdemir (2015)'in çalışmasında da sanal kaytarma davranışının kamu çalışanları arasında düşük seviyede gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranış düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mesleki kıdemlerine, kurumdaki hizmet sürelerine ve kadro durumlarına göre farklılaşmamıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranış düzeyleri farklılaşmaktadır. Yaş aralığı 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenler, 26-40 ve 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranışını daha az sergilediklerini düşünmektedirler. Yaşı büyük olan öğretmenlerin yaş aralığı daha düşük olan arkadaşlarından algıladıkları sosyal kaytarma düzeylerinin düşük çıkmasının sebebinin; yaşı genç olan öğretmenlerin ileri yaştaki öğretmenlere nazaran görevlerine daha çok özenmelerinden, hevesli olmalarından ve buna bağlı olarak diğer çalışma arkadaşlarının davranışlarını çok daha fazla gözlemlediklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Doğan, Bozkurt ve Demir (2008)'in görev görünürlüğü ile sosyal kaytarma arasındaki ilişkiyi ölçtükleri çalışmada yaş değişkenine göre, yöneticilerin sosyal kaytarma davranışına yönelik algılamaları farklılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre, 26 - 35 yaş aralığındaki yöneticilerin sosyal kaytarma davranışlarını daha fazla gözlemledikleri görülmüştür. Tolukan, Bayrak ve Doğan (2017) tarafından antrenörlerin çalışma arkadaşlarına yönelik algıladıkları sosyal kaytarma düzeyini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada ise yaş küçüldükçe iş arkadaşlarına yönelik algılanan sosyal kaytarma düzeyi artış göstermektedir. Bu sonuçlar bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranış düzeyleri farklılaşmaktadır. Lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmenlerle önlisans ve lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenler arasında eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmenler önlisans ve lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlere göre çalışma arkadaşlarının daha sık sosyal kaytarma davranışı sergilediklerini düşünmektedirler. Bu farklılığın lisansüstü düzeyde eğitim almış öğretmenlerin görevlerine bağlılıklarını daha fazla önemsemelerinden, daha sık gözlem ve değerlendirmede bulunmalarından kaynaklanabileceği söylenebilir. Candan (2017)'in araştırmasında eğitim durumu lisansüstü düzeyinde olan öğretmenler eğitim düzeyi lisans düzeyinde olan öğretmenlere göre sosyal kaytarma davranışlarını daha fazla gözlemlemişlerdir. Uslu ve Çavuş (2014)' un araştırmalarında çalışanların sosyal kaytarma algısı ve örgütsel adalet kavramını konu edindikleri çalışmalarında benzer biçimde eğitim düzeyi arttıkça algılanan kaytarma davranışının da arttığını görülmüştür. Bunun yanı

sıra Tolukan, Bayrak ve Doğan (2017)'ın yaptıkları araştırmada da antrenörlerin algıladıkları sosyal kaytarma düzeyleri eğitim durumu değişikliğine farklılık göstermemiştir.

Okul müdürlerinin sergiledikleri dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stili ile sınıf öğretmenlerinin sosyal kaytarma davranışları arasında negatif ilişki bulunurken okul müdürlerinin sergiledikleri serbestlik tanıyan liderlik stili ile sınıf öğretmenlerinin sosyal kaytarma davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak şu yorumlarda bulunabiliriz: Serbestlik tanıyan liderlik stili grup liderliğinden kaçınma davranışlarını ifade ettiği için yönetici grupla ne kadar az ilgili olursa öğretmenlerin sosyal kaytarma davranış düzeyleri artacaktır. Dönüşümcü liderlik stili grupla daha fazla ilgili olmayı, grubu etkilemeyi, grubun beklentilerine önem vermeyi ifade ettiği için yönetici grupla ne kadar fazla ilgilenirse öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışları en az düzeyde olacaktır.

5. ÖNERİLER

1. Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışlarını azalttığı sonucuna istinaden; yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlikle ilgili liderlik ve etkin yöneticilik, yöneticilik becerilerini geliştirme ve ileri yönetim becerileri gibi eğitimleri almasının faydalı olacağı söylenebilir.
2. Yöneticilerin göstermiş oldukları serbestlik tanıyan liderliğin azaltılması yönünde yöneticilere eğitimler verilebilir.
3. Liderlik ve sosyal kaytarma davranışı ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6 (11), 123-150.
- Akçekoce, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2). <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/408119> (29.11.2018)
- Aksu, A. (2014). Çalışma Raporu: MLQ Ölçeği'nin (Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması.

- Avcı, A. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 161- 189.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Third Edition Manuel and Sampler Set*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Hatimoğlu Basım ve Yayımları.
- Balcı, O. (2016). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin örgütsel sinizm, kendini işe verememe (presenteizm) ve sosyal kaytarma arasındaki ilişkinin incelenmesi (Arnavutköy ilçesi örneği)*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Baloğlu, N., Karadağ, E. Ve Gavuz, Ş. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin yetki devri düzeylerine etkisi: Bir doğrusal ve yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 457-479.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21-27.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Benibol, H. (2015). *Okul öncesi eğitiminden sorumlu müdürlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumu üzerine etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.
- Bennis, W. (2001). *Bir lider olabilmek* (U. Teksöz, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18 (2), 191-223.
- Candan, D., B. (2017). *Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Cansüngü, O. ve Güney, S. (2018). İlk ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmin düzeylerine etkisi ve bir uygulama. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/750078> (2.12.2018)

- Çakır, S. ve Nartgün, S., Ş. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (55), 1307-9581.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğan, A., Bozkurt, S., ve Demir, R. (2008). Sosyal kaytarma davranışı ile algılanan görev görünürlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 24, 53-79.
- Dulkadir, Ç. (2017). *Dönüşümsel liderlik davranışlarının çalışanların iş tatmini üzerindeki etkisi: PTT A.Ş. örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi: İstanbul.
- George, J. M. (1992). Extrinsic and intrinsic origins of perceived social loafing in organizations. *Academy of Management Journal*, 35, 191–202.
- Kafes, M. ve Kaya, Ş., D. (2017). Sosyal kaytarma davranışı üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (11), 227-245.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelsay, F. E. (2010). *Dönüşümsel liderlik ile duygusal zeka arasındaki ilişki: kar amacı gütmeyen bir hizmet örgütünde çalışma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kravitz, D. A. ve Martin, B. (1986). Ringelmann rediscovered: The original article. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 50, 936-941.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Jaworski, R. A. & Bennett, N. (2004). Social loafing: A field investigation. *Journal of Management*, 30 (2), 285–304.
- Northouse, G. P. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Sürat Yayıncılık.
- Orçan, A. (2015). *İzmir ili merkez ilçeleri anadolu liselerindeki öğretmenlerin okullarının kurumsal itibarına ve müdürlerinin liderliğine ilişkin algıları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30 (135), 39-49.

TDK. (2018). Büyük Türkçe Sözlük.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c2b55e4b1dc89.68352474 (3.12.2018)

Tolukan, E., Bayrak, M. ve Doğan, K. P. (2017). Antrenörlerin sosyal kaytarma algılarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 1- 13.

Uslu, Y.D., ve Çavuş, M. F. (2014). Örgütsel adalet ve kaytarma davranışları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (9), 51-54.

Ülke, H. E. (2006). *Investigating The role of personality and justice perceptions on social loafing*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Ünal, Ö. F., ve Tekdemir, S. (2015). Sanal kaytarma: Bir kamu kurumunda ampirik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 95-118.

Ülke H.E. ve Bilgiç R. (2011). Investigating the Role of the Big Five on the Social Loafing of Information Technology Workers. *International Journal of Selection and Assessment*, 19 (3), 301-312.

Yeşilyurt, R. (2015). *Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

OKUL SAATLERİ DIŞINDAKİ EĞİTİM PROGRAMLARINA YÖNELİK TEORİ VE UYGULAMA ÇALIŐMALARİ

Esin ACAR⁴⁵

ÖZET

Okul dışı zamanlarda uygulanan eğitim programları, okul bünyesinde uygulanan serbest etkinlik dersleri kapsamında okul dışı saatlerde öğrencilerin katılmayı tercih ettikleri özel etkinlik kurslarına kadar oldukça geniş bir yelpazede incelenmektedir. Yurt dışı literatürde betimsel amacın dışında uygulamalı çalışmalar şeklinde de uzun yıllardan beri çalışılan okul sonrası zamanlarda devam edilen eğitim programlarının aslında okul sonrası saatlerde öğrencilerin devam edecekleri güvenli yerler konusundaki ihtiyacı da karşıladığı somut bir gerçektir. Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalarda okul sonrası etkinlik kavramı ‘boş zaman etkinliğine’ karşılık bulmuştur. Bu çalışmada, okul dışı zamanlarda gerçekleştirilen uygulamalar, okul ortamlarında ya da yerel toplumda gerçekleştirilen uygulamalar kapsamında incelenmiştir. Bu çalışmada okul sonrası saatlerde yer alan eğitim etkinliklerine, uygulamalarına, programlarına, okul dışı eğitim faaliyetlerinin çocukların ve gençlerin sosyal-duygusal öğrenmelerine, akademik ve fiziksel gelişimlerine katkılarına yönelik, alanda yapılmış yerli ve yabancı çalışmaların derlemesi yer almaktadır. Derleme çalışmasının konuları arasında okul dışı öğrenme etkinliklerine katılımı ebeveyn yapısının etkisinin yanı sıra sosyo-ekonomik düzey ve sosyal kültürel çevrenin etkisi, bağımlılık ve suçla mücadelede okul dışı eğitimin önemi de yer almaktadır. Alanda yapılan çalışmalardan oluşturulmaya çalışılan bütünlük ile Türkiye’deki literatüre katkı yapılması amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul dışı öğrenme, okul sonrası eğitim programları, akademik-sosyal-fiziksel gelişim

THEORY AND PRACTICE STUDIES AIMED AT EDUCATION PROGRAMS OUTSIDE THE SCHOOL HOURS

ABSTRACT

Out-of-school education programs are examined in a wide range from the activities implemented in the free activity classes implemented within the school to the special activity courses that the students prefer to participate in out-of-school hours. It is a concrete fact that after school education programs, which has been studied for many years in the form of applied studies apart from the descriptive aim in foreign literature, in fact, also meet the need for safe places where the students can go in after-school hours. In Turkey, the concept of after-school activity was found to correspond to leisure activity. In this study, a compilation of local and foreign studies conducted in the field of how educational activities, applications, programs, out-of-school education

⁴⁵ Doç.Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, esinnacar@gmail.com

activities contribute to the social-emotional learning and academic and physical development of children and youth are included. In addition to the impact of parental structure on participation in out-of-school learning activities, the impact of the socio-economic level and social-cultural environment, and the importance of extra-curricular education in the fight against crime are among the topics of the review. The studies conducted in the field were compiled and the meanings of the studies were evaluated.

Keywords: *Out-of-school learning, after-school educational programs, academic-social-physical development*

GİRİŞ

Okul sonrası zaman kavramı, okul çağındaki çocukların okula gitmedikleri saatleri ifade eder. Belirli bir zaman, çizelge veya süre anlamına gelmez ancak, çocukların okula gitmedikleri saatlerde okula devam zorunluluğu olan faaliyetlerden başka bir şeyle uğraştıkları zamanı ifade eder (Lauer ve diğerleri, 2006). Okul dışı zamanlarda uygulanan eğitim programları söz konusu olduğunda (Lauer ve diğ., 2006), birbiriyle benzer şekilde algılanan birçok kavram vardır. Bu kavramlar, ‘okul sonrası programlar’ (Durlak ve Weissberg, 2007; Durlak, Weissberg ve Pachan, 2010; Harvard Family Research Project, 2008), ‘okul ya da toplum temelli ders dışı etkinlikler’ (Eccles, Barber, Stone ve Hunt, 2003; Feldman ve Matjasko, 2016) ve ‘organize edilmiş aktiviteler’ (Bohnert, Aikins, ve Edidin, 2007; Bohnert ve diğ., 2010) olarak sınıflanabilir. Okul dışı zamanlarda uygulanan programlar, okul müfredatının dışına çıkan ve okul tabanlı ders dışı faaliyetler, topluluk örgütleri ve kalkınma programları gibi çeşitli bağlamları içeren geniş bir yelpazede yetişkinlerin sponsorluğunda gerçekleşen faaliyetleri ifade eden genel bir terimdir (Bohnert ve diğ., 2010). Okul sonrası programların savunucuları, ortaöğretim düzeyindeki çocukların ve gençlerin yanı sıra ilkokul çağındaki çocukların yetişkin gözetimine ve aynı zamanda eğitimlerini zenginleştirme faaliyetlerine erişim sağlamaya ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadırlar (Lauer ve diğ., 2006).

Formel okullaşmanın kurulduğu zamanla aynı zaman sürecinde oluşturulmuş olan okul sonrası yerel programları ailelerin eksik oldukları düşünülen yönlerini tamamlama girişiminde bulunurken, okulların dışarıdan algılanan ve esnek olmayan katı yapılarına bir alternatif olarak hazırlandığını (Halpern, 2002) dikkate almak belki de bu programların formel okul programları kadar önemli olduğunun fark edilmesini sağlayacaktır. Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak onlara çok yönlü bir eğitim sunma işi oldukça zor ve kaynakların tümünün kullanımını gerektiren, eğitimcilerin sorumluluğunu arttıran ve aynı zamanda

desteğe ihtiyaç duyulan bir görevdir. Bunu gerçekleştirmek zordur ancak çocuklara daha esnek programlar sunarak eğitim vermek bir sürü kaynağın kullanıldığı formel eğitim programlarının uygulanmasından daha az zahmetlidir. Özellikle orta öğretim yaşındaki çocuklar ya da genç bireyler mutlaka bir şeylerle meşgul olurlar ya da olmak isterler. Meşguliyetlerinin yapılandırılmış bir şekilde yetişkin gözetiminde yapılması eğitimleri için en faydalı olanıdır, ki bu okul sonrası eğitim programları ile gerçekleştirilebilir. Ama okul sonrası zamanlardaki eğitimin informel eğitim olmadığı vurgulanmalıdır.

Bu programlar uygulamada özellikle çalışan anne babaların çocuklarını yönlendirdiği, çocukların okul saatinin bitiminden sonra güvende olabilecekleri bir bakım merkezi, okuldaki öğrenmelerin devam ettiği bir öğrenme merkezi ve çocukların beden imgesi, benlik saygısı ve özgüvenlerinin gelişebileceği sosyal mekânlar olarak algılanmaktadır. Birçok çocuk bu meşguliyetlerden sıkılıp bir süre sonra kendilerini aktif hale getirerek devam eden süreçte eğlendiren esneklikte yapılandırılmış bir okul sonrası bakım programına katılır (Belle, 1999). ‘Okul Sonrası Etkinlikler Birliği’nin Amerika’daki okul çocuklarına (K-12) saat 15.00’den sonra devam ettikleri okul sonrası eğitim programı uygulamaları ile ilgili düşüncelerine yönelik olarak yapılan anketin (2004) sonuçlarının yer aldığı rapor, 6.5 milyon çocuğun bu programlara katıldığı göstermektedir Gözlemler son on yıldır etüt merkezlerinde de gözle görülür bir artışın olduğunu göstermektedir (Mahoney, Parente ve Zigler, 2009). Bu artış okul sonrası saatlerde çocukların katılıma ihtiyaç duydukları eğitim ortamları ve uygulamalarının araştırılması gerektiğinin ne derece önemli olduğunun bir göstergesidir.

Geleneksel olarak bakıldığında okul sonrası eğitim programlarının öncelikli amacının okul saatleri sonrasında anne babaları çalışan çocukların bakımlarını sağlamak olduğu görülmektedir. Bu amaç, mantıklı olmasına rağmen programların sadece bu şekilde değerlendirilmesi, okul sonrası etkinliklere katılan ve katılmayan çocukların karşılaştırılması açısından önemli bir eksikliktir. Okul sonrası aktivitelere katılan çocukların sayısındaki artış, aktivitelerden bağımsız olarak var olan bakım hizmetlerindeki azalmaya paralel olarak ortaya çıkmıştır (Kane, 2006). ‘Geride Hiçbir Çocuk Kalmasın’ (No Child Left Behind’-NCLB) hareketi ile tekrar mercek altına alınan bu konu okullarda hedeflenen gerekli yeterliliklere ulaşamayan, eksik kalan öğrencilerin okul saatleri dışında eğitim hizmeti almalarını ve akademik başarılarının artmasında da etkili olduğunu öne sürmüştür (No Child Left Behind Act of 2001, section 11 16[e]). Bunu destekleyen bir şekilde okul sonrası aktivitelerin okuma ve matematik derslerinde geri olan ya da risk altında olan öğrencilere yardım etmede etkili olup olamayacağını inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Lauer ve diğ. 2006).

Okul sonrası eğitim programları ve etkinliklerine yönelik çalışmalar yurtdışı literatürde oldukça geniş kapsamlı olmasına rağmen Türkiye’deki çalışmalar yeterli değildir. Alanda en son yapılan en kapsamlı çalışma TÜBİTAK tarafından da desteklenen ‘İlkokul Öğrencilerinin Okul Dışı Saatlerde Katıldıkları Eğitim Programlarının İncelenmesi, Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi’ isimli proje çalışmasıdır (2014-2018). Bu konuda alana katkıda bulunacak daha kapsamlı çalışmaların yapılması için bu alana yönelik kavramların doğru algılanması da oldukça önemlidir. Örneğin, okul sonrası öğrenme kavramı informal öğrenme kavramından tamamen farklıdır, çünkü okul sonrası saatlerde de olsa verilen eğitim yetişkin gözetiminde ve bilişsel, sosyal, duygusal alanları içeren farklı alanlardaki gelişime yönelik uygulanır. Yine okul sonrası öğrenme, serbest etkinlik derslerinin uygulanmasına da tekabül etmez.

YÖNTEM

Çalışma, literatür tarama kullanılarak gerçekleştirilmiş bir derleme araştırmasıdır. Bir literatür incelemesi genel olarak önceki araştırmaları toplamak ve sentezlemek için az çok sistematik bir yol olarak tanımlanabilir (Baumeister ve Leary, 1997; Tranfield, Denyer ve Smart, 2003). Bir araştırma yöntemi olarak etkili ve iyi yürütülen bir inceleme, bilgiyi iletirmek ve teori geliştirmeyi kolaylaştırmak için sağlam bir temel oluşturur (Webster ve Watson, 2002). Literatür taraması konu alanında yapılan farklı çalışmaların bulgularını ve farklı perspektifleri birçok ampirik bulgu arasından seçip birleştirerek, araştırma konusunu tek bir çalışmanın sahip olmadığı bir güçle ele alabilir. Bu çalışmada da alanda var olan temel literatür incelenmiş, amaca yönelik olarak derlenmiş ve belirlenen ana başlıklar altında sınıflanarak verilmiştir.

Okul Sonrası Eğitim Programlarının Amaçları ve Nitelikleri

Dünya’nın pekçok yerinde ve Türkiye’de Okul Sonrası Eğitim Programlarının (OSEP) işleyişine yönelik yapılan çalışmaların önceliklerini ve sonuçlarını görmek amacıyla alandaki araştırmalar ‘Okul Sonrası Eğitim Programlarının Amaçları’, ‘Okul Dışı Eğitim Programları Ebeveyn Katılımı İlişkisi’, ‘Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Katılımcıların Gelişimleri Üzerine Etkisi’, ‘Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Katılımcıların Gelişimleri Üzerine Etkisi’, ‘Okul Sonrası Eğitim Programları Kapsamında Yaz Okulları’, ‘Okul Sonrası Eğitim Programları ve Sosyo-Ekonomik Statü’ ve ‘Serbest Zaman Etkinliği’ ve ‘Fen-Teknoloji Derslerine’ başlıkları altında toplanmıştır.

Okul sonrası eğitim programlarının taşınması gereken nitelikler bu programların işlevselliği açısından oldukça önemlidir. Pierce, Hamm ve Vandell (1999), etkili bir OSEP'in belli öğelere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu öğeler, sıcak, ilgili ve destekleyici personel, farklı yaş grupları için uygun aktiviteler ve çocukların kendi etkinliklerini seçebilecekleri esnek bir programdır. Rosenthal ve Vandell'in (1996) yaş ortalaması 9.2 olan, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları çalışma, öğrenci personel (öğretmen) etkileşiminin olumsuz olduğu Osep'lerde çocukların olumsuz bir duygusal algıya sahip olduğunu ve programların doyum sağlamadığı görülmektedir. Olumlu olarak algılanan OSEP'lerde ise, çocuklara geniş bir yelpazede aktivite olanağının sağlandığı ve bu aktivitelerin çocuğun bulunduğu diğer ortamlara da (okul, akran-arkadaş ortamı, ev vb.) hitap ettiği dikkati çekmiştir. Bu nedenle de donanımlı bir personel kadrosunun bulunması, olumlu ve destekleyici bir iklimin yaratılması, çok çeşitli ve çok yönlü aktivitelerin sağlanması, okul programlarını destekleyici özellik göstermesi, okul sonrası eğitim programlarının sahip olması gereken temel nitelikler olarak sıralanabilir.

Zief ve diğ. (2006) ve Aizer (2004), katılımcıların kazanımlarını iyileştirebilmek için okul sonrası programların sahip olmaları gereken bazı özelliklerden bahsetmektedirler. Bu özellikler güvenli, denetlenen ortamlarda geçirilen zamanı arttırmak, akademik destek vermek, zenginleştirici faaliyetlere katılmak, daha pozitif akran grupları oluşturmak, ebeveynlerin ev ve okul faaliyetlerine katılımlarını arttırmaktır.

Günümüz çalışmalarına önemli bir teori temeli sağlayan çalışmasında Clark (1932) ders programı dışındaki etkinliklerin desteklenmesinin ders programıyla barışık olan öğrenciler için zenginlik sağlamasının yanı sıra özellikle derse ilgisi olmayan öğrenciler için yeni ilgi alanları oluşturmada önemli bir rol oynayacağını vurgulanmıştır. Araştırmacı, okul sonrası aktivitelerin ilk amacının öğrencilerin eğlenerek, sağlıklı ve güzel zaman geçirmelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Atletizm, orkestra oluşturma gibi uzmanlık gerektiren aktiviteler dışında ilkokullarda okul sonrası aktiviteleri yürütmek için dışardan gelecek bir eğitmene ihtiyaç olmadığını, sınıf öğretmenin kişiliği ve coşkusuyla bağlantılı olarak bu etkinliklerin yürütülebileceğini öne sürerek halen bugün de geçerliliğini sürdüren düşünceleri ortaya atmıştır.

Birçok araştırmacı okul sonrası zamanın verimli kullanılmasının etkililiğinin, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşabileceğini öne sürmüşlerdir. Örneğin, Cooper, Charlton, Valentine ve Muhlenbruck (2000) ilkokulun ve ortaokulun ilk sınıflarındaki öğrencilerin daha büyük sınıflardaki öğrencilere göre yaz okullarından daha fazla

faaydalandıklarını belgelemişlerdir. Grossman, Walker ve Raley (2001) ise ortaokul öğrencilerinin okul sonrası programları ilkokul öğrencilerine göre daha az cazip bulduklarını ve katılım için bu yaş grubundan öğrenci bulmanın daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Diğer araştırmacılar, okul sonrası zamanlardaki eğitime odaklanma durumunun katılımcıların yaşlarına göre farklılaşması gerektirdiğini, bu durumda bu programların niteliklerinin de bu farklılaşmaya uygun olmaları gerektiğini söylerler. Örneğin, okul sonrası eğitim programları yaşı daha büyük öğrenciler için küçük öğrencilere göre daha dinlendirici ya da eğlendirici olmalıdır (Miller, 2003).

Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Katılımcıların Gelişimleri Üzerine Etkisi

Okul sonrası zamanlarda yapılan çalışmaların gelişimsel sonuçlarını görmeye yönelik yapılan çalışmalara artan bir ilgi vardır. Bu çalışmalar, (a) bu tür faaliyetlerin okul başarısını teşvik etmek ve okuldan ayrılma ve buna sebep olan diğer sorunları önleme kaygısını, (b) okul başarısında toplumsal sınıf ve etnik grup eşitsizliklerinin devam etmesi, (c) gençlerin giderek daha talepkar olmaları ve teknik bir emek piyasası için hazırlanmaları ve (d) pek çok gencin yaşamlarında sahip oldukları denetlenmeyen zamanın miktarının fazlalığı ile ilgili endişeler (Eccles ve Templeton, 2002) olmak üzere pek çok kaygıyı da ortaya koymaktadır.

1991 yılı, sonbahar döneminde Amerika’da, annesi çalışan 15 yaş altı çocukların yarısından fazlası (% 55) Okul Sonrası Eğitim Programları’na (OSEP) devam etmişlerdir (Casper, Hawkins, ve O’Connell, 1994). OSEP, farklı amaçlara ve işlevlere sahiptir. Ancak en yaygın amaçlarından biri Halpern’in de (2002) belirttiği gibi, çalışan anne-babaların çocuklarının, okul sonrası zamanlarını bir yetişkin gözetiminde, güvenli, sosyal, akademik ve sağlıkla ilgili konularda geliştirilmiş çeşitli etkinliklerle yapılandırılan bir ortamda geçirmesidir. Lefstein, (1982), özellikle ergenlik çağındaki bireylerin enerji ve yaratıcılıklarının OSEP yoluyla toplum hizmetlerine kanalize edilmesinin, bu bireylere içinde yaşadıkları toplumun üretken bir üyesi olmaları konusunda katkı getireceğini ifade etmektedir. Alt sosyo-ekonomik statüde bulunan çocukların, okul sonrası zamanlarını yetişkin rehberliği olmadan geçirmeleri yüksek oranda riskli bir durum olarak tanımlanmaktadır (Crouter ve Tucker, 2001).

Okul sonrası etkinliklere katılımın, okullarına devamlarıyla ilişkisi açısından bakıldığında, çocuğun okuluna gittiği gün okul sonrası saatteki etkinliğe de katılacağı varsayımı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda okul sonrası programlara katılımı devamı sağlamak aynı zamanda her gün okula devam edilmesini sağlamakla desteklenebilir.

Okul sonrası programlara katılımın öğrencilerin akademik öğrenmelerini yansıtan notları üzerinde güçlü bir etkisi olmamasına rağmen, ödevlerini yapma konusunda öğrencilere olumlu bir şekilde etki etmesi konusunda daha tutarlı kanıtlar vardır.

Okul Dışı Eğitim Programları Ebeveyn Katılımı İlişkisi

Ebeveynlerin okul sürecine katılımlarını iyileştirmek okul sonrası programların öncelikli amacı değildir. Ancak, ironik bir şekilde anne-babaların okul sonrası aktivitelere katılımı, okul sürecine katılım ilişkisi açısından oldukça tutarlı pozitif etkiler içeren bir şekilde sonuçlanmıştır. Kendileri aktif olan ebeveynlerin okul sonrası programlarla ilgili konulardan daha fazla haberdar olmaları ve bu programlara çocuklarını kaydettirmeleri daha olasıdır. Bununla birlikte 21. yüzyılda ebeveynlerin çocuğa (ya da gence) ödevlerini yapma ve okul sonrası saatlerdeki etkinliklere katılım konusunda yeteri kadar yardımcı olmaları oldukça önemlidir. Okul sonrası aktivitelerin ebeveynlerin okula katılımlarına verdiği önemle pozitif bir ilişki sergilemesi cesaretlendirici bir sonuçtur. Velilerin okul işleyişine katılmalarının öğrencilerin okul sonrası saatlerdeki etkinliklerde sorumluluk alma düzeylerinde artma ve ödevlerini daha istekli yapmaları gibi sonuçlar değerlendirildiğinde de (Kane, 2004) bu ilişki görülebilir.

Çocuklar için ulaşılabilir düzeyde olan birçok okul sonrası eğitim programı veliler tarafından sosyalleşme ya da günlük bakım ihtiyacını karşılamak için kullanılmaktadır. Ancak anne-babaların yüzde 88'i çocuklarının fiziksel aktivite yapabilecekleri programlara katılmasını istemektedir. Bu da anne-babaların çocukları için fiziksel aktivitelerin olduğu çıkış yerleri aradıklarını, toplum olarak daha fazla fiziksel aktiviteye yer verilmesi gerektiğini gösterir.

Türkiye’de yapılan çalışmada (Acar ve Akar Vural, 2018) kamu okulları ve özel statüdeki ilkokulların bünyelerinde ve okul kapsamı dışındaki ortamlarda uygulanan eğitim programları konusunda velilerin ve okul yöneticilerinin görüşleri sosyo-ekonomik statü, veli katılımı, eğitim programlarının işlevleri, okul sonrası programlar ve bu programların işleyiş süreçlerinin olumlu ve olumsuz yanları gibi geniş bir yelpazede yer almıştır. Çalışmada, bu alanlara yönelik bildirilen görüşler olumlu olmakla birlikte programların işleyişi ve bu işleyişi etkileyen yetersizlikler, okulların öğretim sistemi ve eğitimcilerin yeterliliğine yönelik sorunlar dile getirilmiştir.

Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Katılımcıların Gelişimleri Üzerine Etkisi

Akademik başarı

Ders programı dışında kalan etkinlikler desteklendiğinde, ders programının uygulaması derse ilgisi olan çocuklar için zenginleştirilir ve bu şekilde zenginleştirilen program derse ilgili olmayanlarda yeni ilgi uyandırabilir. Eğer okul gerçekten amaca hizmet eden bir okulsa, kalıcı yaşam ilgileri fark edilmeli ve geliştirilmelidir (Clark, 1932).

Okul sonrası programların öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olup olmadığını gösteren kanıtların var olup olmadığına baktığımızda her zaman her alanda net sonuçların olmadığını görebiliriz. Ya da olumlu sonucu görmek bu etkinliklere uzun bir süre katılım ile ilişkilidir. Okul sonrası eğitim programları okuma ve matematik başarısını olağanüstü bir şekilde arttırmayabilir. Örneğin, Kane'in çalışmasında (2004) okul sonrası saatlerde devam edilen matematik ve okuma kurslarına bir yıl devam eden çocukların test skorlarında dikkate değer bir değişme olmamıştır, fakat iki ve üç yıllık katılım sonucunda matematik performansında pozitif etkiler gözlenmiştir.

Posner ve Vandell (1994), okul sonrası zamanı anneleri, akrabaları ya da komşularının gözetiminde geçiren çocuklara oranla, OSEP ile geçiren çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Yine pek çok çalışma, özellikle alt sosyo-ekonomik statüden çocukların OSEP'e katılmaları durumunda akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır (Cosden ve diğerleri, 2001, Welsh ve diğerleri, 2002). Welsh ve diğerleri de (2002) alt sosyo-ekonomik statüden çocukların akademik başarıları ile okul sonrası programlara katılımları arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Barley ve diğerleri (2002) tarafından yapılan bir araştırmada hem özel ders hem de akran öğretiminin okul saatlerinde uygulanan programlara yönelik başarının geliştirilmesi için etkili olabilecek stratejiler olabileceği, aynı faydanın okul sonrası zamanlarda uygulanan programlarda da elde edilebileceğini bulmuşlardır (Akt. Lauer ve diğ., 2006).

Okul sonrası programların etkililiğini inceleyen McComb ve Scott-Little (2003)'ün çalışmasında, 27 farklı program incelenmiş ve derlenmiştir. Bu çalışmaya göre, ele alınan programlar içerik, genişlik, amaçlar ve hedef kitle açısından büyük farklılıklar içerdiği için, "okul sonrası programlar öğrencilerin akademik çıktıları üzerinde etkili midir?" sorusu basitçe ele alınabilecek bir sorun değildir. Ayrıca araştırmacılar olumlu sonuçlar elde edilmesi için gerekli koşulları da vurgulamışlardır. Örneğin; düşük başarılı öğrencilerin programlara giren

daha başarılı öğrencilere göre, programlara katılımı daha düzenli olan öğrencilerinse daha az katılan öğrencilere göre okul sonrası programlardan daha çok faydalandıklarını gösteren işaretler vardır. Bütünüyle bakıldığında bu derlemede okul sonrası aktivitelerin akademik başarı üzerindeki etkisi konusunda tam bir sonuç çıkmamıştır. Buna ek olarak çalışma, içeriğin ya da katılımcıların sınıf düzeylerinin etkisini derinlemesine incelememiştir.

Fashola (1998), 34 okul sonrası program biçimini gözden geçirerek değerlendirmişlerdir. Yaptığı değerlendirmede ilkökul ve ortaokul öğrencileri için hazırlanmış okul sonrası programları akademik açıdan incelemiş, ümit verici birçok modelin varlığını, birçoğunun da cesaretlendirici ancak etkinliklerine yönelik olarak metodolojik olarak kusurlu olduğu sonucuna varmıştır. Okul sonrası programlar kapsamında akademik başarıyı artırma amacıyla olan programların günlük okul programlarıyla güçlü bir bağ kurabilen, iyi nitelikli ve iyi eğitilmiş personel ve özellikle söz verildiği gibi birebir özel ders verme fırsatlarını içeren daha büyük bir temelde yapılanmaları gerekir. Fashola'nın (1998) bu çalışma sonrasında ortaya koyduğu rapor o zamanki dayanan okul sonrası programların uygulanması için bir kılavuz olarak kullanılmıştır.

Lauer ve diğerlerinin (2006) okul dışı saatlerdeki aktiviteler ve yaz okullarının daha çok düşük gelir düzeyindeki çocukların akademik alandaki eksikliklerini tamamlamak amacıyla okul sonrası program çalışmaları ya da kursları okul sonrası eğitim programları kapsamında kabul ederek yaptıkları çalışmaya 35 tane okulun öğrencisi katılmıştır. Yapılan analizlerde okul sonrası aktivitelerin ve yaz okullarının okuma ve matematikte öğrenci başarısını arttırdığına dair istatistiksel sonuçlar bulunmuştur. Bu bağlamda hem ilkökul hem de ortaokul seviyesindeki öğrencilerin okul dışı aktivitelerden yararlanması gerektiği önerilmiştir. Okumadaki gelişme matematik başarısı üzerinde de olumlu bir şekilde etkili olmuştur. Tabii ki okul sonrası aktiviteler sadece öğrencilerin akademik başarısına odaklanmamalıdır ancak maalesef genellikle ön plana çıkarılan ürün budur.

Özer, Gelen ve Öcal (2009), İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin boş zaman değerlendirme alışkanlıklarının günlük problem çözme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada 5 ilköğretim okulunda okuyan 313 öğrenciye anket uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin problem çözme becerilerinin okudukları kitap türleri, üye oldukları sosyal kulüpler ve ilgilendikleri spor dalına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını, ancak bu becerilerde çocukların okul dışı saatlerde katıldıkları kurslara göre anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir. Örneğin; halk oyunları kurslarına katılan öğrencilerin problem çözme beceri puanları diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin ders dışı

etkinliklerine katılımlarındaki tercihlerini görmeyi hedefleyen diğer bir çalışmada (Sarı, 2012) 3 okuldan seçilen 309 ortaöğretim öğrencisine ‘Ders Dışı Etkinliklere Katılım Anketi’ uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda birçoğunun okul dışında ders dışı etkinliklere katılmadığı, okuldaki etkinliklere katılan çocukların da akademik performansları ve gelişimlerine etki etme açısından bu aktivitelerden etkilenmedikleri sonucu çıkarılmıştır.

Davranış değişimi

Farklı şekillerde yapılandırılan boş zaman aktivitelerine katılımın oluşturduğu potansiyel fayda (okula psikolojik olarak bağlı olmak, daha iyi not ortalaması, okula devam etmemenin daha düşük oranlarda olması ve koleje-yüksek okula devam etmede daha yüksek oranlar) ve riskleri (riskli davranışla ilişkili olma, madde kullanma) incelenmiştir (Eccless ve Barber,1999). Yapılan incelemede olumlu sosyal aktivitelere katılım kapsamında (dini kurumlara ve gönüllü aktivitelere), takım sporlarına, okul katılımına (gayret ve düzeye göre şekillenen kulüpler, öğrenci konseyleri), uygulamalı sanatlara (drama ve bando takımı) ve akademik kulüplere (bilim kulübü ve yabancı dil kulübü) katılım olarak beş çeşit katılım dikkate alınmıştır. Çalışmada bu etkinliklere aktif katılımıda bulunmanın sağladığı pozitif katkıların yanı sıra katılımcıların gelişimleri açısından riskli olan ürünler (çıkartılar) de belirlenmiştir. Bu belirlemede sosyal aktivitelere katılım, katılımcılara eğitimsel açıdan olumlu gidişat kazandırırken, riskli davranışlarının oranında düşüş ile de ilişkilendirilmiştir. Takım sporlarına katılım ise eğitimsel açıdan olumlu gidişata yardımcı olmasının yanında sadece bir tip riskli davranışta (alkol kullanımı) artma görülmesi ile ilişkilendirilmiştir (Eccless ve Barber, 1999).

Okul sonrası eğitim programları kapsamında katıldıkları aktivitelerin çocukların öğretmenleri ile ilişkilerini geliştirdiği, akademik başarılarını arttığı, arkadaşları ile akademik iletişimlerini geliştirdiği vurgulanmıştır. Ders dışı aktiviteler ise, öğrencilerin uyum becerilerini geliştirmiş, duygusal uyumlarını artırmış ve diğer çocuklara oranla daha az anti-sosyal davranış göstermelerine sebep olmuştur (Posner ve Vandell, 1994).

Öğrencilerle (ortaokul düzeyinde bulunan) yapılan başka bir çalışmada (Cengiz ve İnce, 2013) okul sonrasında uygulanan fiziksel aktivitelerin çocukların öz-yeterliklerine etkisi konusunda personel ve ebeveynlerin algılarına bakılmıştır. Çalışmada alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan iki okuldan toplamda 430 tane ikinci kademe öğrencisinin fikirleri alınmış, üst sosyo-ekonomik düzeyde ve iyi bir çevrede yaşayan öğrencilerin fiziksel aktivitelerini gerçekleştirirken iyi koşullarda ve iyi bir çevrede yaşamayan öğrencilere göre

daha yüksek düzeyde öz-yeterlik hissettikleri, aktivitelere katılımda personel ve ebeveynlerden daha çok etkilendikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul Sonrası Eğitim Programları Kapsamında Yaz Okulları

Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında okul sonrası etkinliklerin uygulanması kapsamında yaz okullarına sınırlı bir şekilde yer verildiğini ve yaz okullarının bu kapsamda kabul edilmesindeki sınırlılıkları gösteren çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Yaz okullarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerine baktıkları üç yıl süren çalışmalarında Borman ve Dowling (2006) okula giden yoksul yani alt ekonomik düzeydeki bölgede yaşayan 438 tane öğrenciyle çalışmışlardır. Çalışmada yaz okulu programlarının alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çocukların öğrenmelerini destekleyici bir etkisi olduğu, ancak bu etkinin sağlanabilmesi için bu tür programlara düzenli devamın sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda yaz okullarının çoğaltılmasının öğrencilerin akademik başarılarının oluşmasındaki eksiklikleri gidermede ve sosyal sınıflar arasındaki sınırları azaltmada etkili olacağını ifade etmişlerdir. Aynı yıl yayımlanan benzer bir çalışmada okul dışı zamanlardaki aktivitelerin ve yaz okullarının düşük gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarını desteklemek amacıyla kullanılması gerekliliği desteklenmiştir (Lauer ve diğerleri, 2006).

Cooper ve diğerleri ile Borman'ın (2000) yaz okullarının başarılı olmaları ve başarılarını arttırmalarının sebeplerini içeren birçok çalışmayı inceledikleri meta-analiz çalışmasında, bu okulların başarılarını arttırıcı bileşenler ortaya konmuştur. Bu bileşenler; küçük gruplarla çalışma yapma ya da öğrencilere bireysel talimatlar verilmesi, özellikle birinci sınıf düzeyinde erken müdahale, sürece ebeveyn katılımının sağlanması, uygulamanın hakkıyla tamamlanabilmesi için dikkatli bir incelemenin yapılması olarak tanımlamışlardır. Buna ek olarak bu bileşenlerin öğrencilerin katılımlarını sağlamada ve onların gelişimlerini izlemede bir reçete görevi gördüğünü belirtmişlerdir. Bütün bu bileşenler, Austin ve arkadaşlarının (1972) daha önce öne sürdüğü yaz programlarının başarısız olma sebeplerini ortadan kaldırmada da yardımcıdır. Araştırmacılar 'Yaz Programlarının' başarısız olmasını sağlayan faktörleri; programların uygulanma sürelerinin kısa olması, zayıf organizasyonların yapılması ve planlama için yeterli zamanın ayrılmaması, düşük akademik beklentilerin olması, devamsızlıkların çok yapılması, öğretmenlerin yeterince dinlenmeden yorgun bir şekilde programın içinde yer almaları ve programın sadece akademik başarıya odaklanması olarak sınıflamışlardır. Yaz okulu programlarına ilişkin yapılmış diğer bir çalışmada Heyns (1978) yaz okullarının tipik okul programlarına göre daha az yapılandırılmış olduğunu, bu

durumun çocukların ilgi ve motivasyonlarının daha yüksek olması ile sonuçlanmasına yol açtığını ortaya koymuştur. Bu çalışma çok önceden yapılmış olmasına rağmen yaz okulu programlarının çıktıları arasında ekonomik koşullara bağlı farklılıklar bulunduğu da belirtilmiştir ki bu durum şu anda da çok farklı değildir.

Okul Sonrası Eğitim Programları ve Sosyo-Ekonomik Statü

Özellikle düşük gelir düzeyinde yer alan çocuklar akademik açıdan başarısız olma riski taşırlar, bu yüzden her gün devam ettikleri okul saatlerindeki deneyimlerine destek olarak daha fazla zamana ihtiyaçları vardır (Borman ve Dowling, 2006). Gelir düzeyleriyle bağlantılı çalışan araştırmacılar (Miller, 2003; Cosden, Morrison, Albanese, ve Macias, 2001), okul sonrası aktivitelerde orta ve düşük sosyo-ekonomik düzey statüde bulunan çocukları karşılaştırarak düşük düzeyde yer alan çocukların okul sonrası saatlerde yer alacak eğitim fırsatlarına daha çok ihtiyaç duyduklarını ve sunulan fırsatlardan da daha çok faydalandıklarını vurgulamışlardır. Posner ve Vandell (1994), OSEP'e katılan alt ve orta sosyo ekonomik statüden 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda, çocukların OSEP kapsamında sıklıkla ders dışı aktiviteler, akademik başarıya odaklı aktiviteler ve yetişkin gözetiminde gerçekleştirilen oyunlar ile zaman geçirdiklerini, az miktarda ise televizyon izleme etkinliğinin gerçekleştirildiğini belirlemişlerdir.

Çocuklarla yapılan araştırmalardan (Behrens, Wegner, Miller, Liebert, ve Smith, 2015) çıkan en ilginç sonuç, çocukların bir kısmında rekabete dayanan aktiviteler ve takım sporlarının favori etkinlikler olarak ön plana çıkmalarının yanısıra aynı tür aktivitelerin büyük bir kesim çocuk için ise en az favori gösterilen etkinlikler sıralamasında yer almasıydı.

Resmî eğitim programları dışındaki programlara ortam, olanaklar ve okul yapısındaki değişiklikler kapsamında yapılacak müdahalelerle çocukların fiziksel olarak aktif olmaları için gerekli olanaklar sağlanabilir. 2009'da yapılan öyküleme yöntemine dayalı sistematik derleme çalışmasında okul sonrası aktiviteler aracılığıyla fiziksel aktiviteyi artırma girişiminde bulunulan 11 çalışmanın 6 tanesinde okul sonrası etkinliklere katılımın fiziksel aktivite üzerinde etkisi olduğu rapor edilmiştir (Jago ve diğerleri, 2015).

'Serbest Zaman Etkinliği' ve Fen-Teknoloji Derslerine Yönelik Çalışmalar

Öğrencilerin okul sonrası saatlerde devam ettikleri kurslar ve aktiviteler ile ilgili ulusal literatürü güncel bir şekilde incelediğimizde tam anlamıyla okul sonrası eğitim programlarının incelendiği ve değerlendirildiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmesi, 'serbest zaman etkinliği' dersinin yürütülmesine ilişkin, boş

zaman etkinliklerinin çeşitlerini belirleme amacıyla yaptırılan etkinliklere yönelik Türkiye’de yapılan çalışmaların birçoğu görüş alma veya bir değişenin diğeri üzerindeki etkisinin incelenmesi şeklindedir (Örn: Adıgüzel, 2006; Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014; Cengiz ve İnce,2013; Karademir,2013; Bozak, Apaydın ve Demirtaş, 2012 ve Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Bu çalışmalara daha detaylı bakıldığında verilerin toplanmasında anket ya da görüşme sorularının araç olarak kullanıldığı ve bunların çoğunluğa göre sınıflanarak görüşlerin netleştirildiği söylenebilir.

İlköğretim okullarındaki ‘serbest zaman etkinliği’ dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesinin hedeflendiği çalışmada (Dündar ve Karaca, 2011) 40 tane sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu bu ders kapsamında başka bir ders işlediklerini, dersin saatlerinin fazla olduğunu, derse ilişkin bir öğretim programı-kılavuz ya da örnek uygulama modüllerinin olmadığını, bunun da dersin etkililiğini olumsuz yönde etkilediğini dile getirdikleri belirtilmişlerdir. Benzer bir şekilde ‘serbest zaman etkinliği’ dersinin etkili olup olmadığının denetmen, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği başka bir çalışmada 10 denetmen, 11 yönetici ve 12 öğretmenden görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Bütün bu görüşlere göre serbest etkinlik dersinin amacı ve etkinliklerine yönelik bilgi eksikliği sebebiyle bu dersin etkili yürütülemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu derste uygulanacak en uygun etkinliğin ‘etüt çalışmaları yapmak’ olarak görüldüğü, dersin uygulanmasında fiziksel ortamın yetersizliği ve malzeme eksikliğinin de engelleyici olduğu dile getirilmiştir (Bozak, Apaydın ve Demirtaş, 2012).

Ders dışı etkinliklerin uygulanmasına yönelik farklı bir gruptan da görüş alınmıştır (Gündoğdu, Karataş ve Nacar, 2011). Okul müdürlerine uygulanan anketlerin analiz edildiğinde ders dışı etkinliklerin yapılacağı ortamların yetersizliği, bu etkinliklerin uygulanmasında en çok beden eğitimi öğretmenlerinden yararlanıldığı, okulların bu etkinliklerin uygulanması için yeterli maddi desteğe sahip olmadıkları, çevre imkânlarından yeterince yararlanılamadığı gibi eksikliklerin belirtildiği görülmüştür. Ayrıca, okul imkânlarının sosyal ve kültürel faaliyetler çerçevesinde çevre halkına açılması gerektiğinin düşünüldüğü de ifade edilmiştir.

Başka bir çalışmada Tatar ve Bağrıyanık (2012) Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri ile çalışmış, bu öğretmenlerin okul dışı eğitime yönelik görüşlerini belirlemişlerdir. 79 Fen ve Teknoloji öğretmeniyle yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin en sık ‘model/materyal hazırlama’ ve ‘fen ve teknoloji konuları ile ilgili kitap/dergi okuma’; ‘en az ise ‘yaz kampları’, ‘gençlik merkezi ziyaretleri’ ve akvaryum ziyaretleri gibi aktiviteleri tercih ettikleri

belirlenmiştir. Tabii ki tercih edilen bu etkinlikler öğretmenlerin alanlarıyla da ilişkili olarak fen ve teknoloji konuları üzerine yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu aktiviteleri öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri için tercih ettiklerini, öğrencilerin ilgi, istek ve meraklarını artırmada aktivitelerin etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ancak okul dışı eğitim uygulamalarındaki olanakların yetersizliğinden, idareci, öğrenci, öğretmen ve velilerden kaynaklanan zorlukların yaşandığından bahsettikleri de görülmüştür. Bu çalışmanın alanıyla benzer olarak fen-teknoloji-matematik içerikli okul sonrası etkinliklerin incelenmesine yönelik bir çalışmada Şahin, Ayar ve Adıgüzel (2014), öğrencilerin bu etkinlikler çerçevesinde yaşadıkları deneyimleri, kazanımları ve etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yapılan çalışmada fen-teknoloji-matematik ile ilgili okul sonrası etkinliklerin bağımsız ve işbirliğine dayalı bir şekilde gerçekleştirildiğinde bilimsel araştırmalarla örtüşerek 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine katkı verebilecek potansiyelde olduğu sonucuna varılmıştır.

Fen-teknoloji dersi kapsamında okul dışı saatlerde gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirme amaçlarının öğretmen ve öğretmen adayları tarafından belirlenerek planlanmış etkinliklerle uygulandığı çalışmada (Karademir, 2013), etkinlikleri uygulatanların bakış açılarını görebilmek hedeflenmiştir. Bu çalışmada okul sonrası saatlerde planlanmış etkinliklerle alana yönelik etüt çalışmaları kastedilmiştir. Bulgulara göre etkinliklerin gerçekleşme amaçları çocukların öğrenim gördükleri bölgeler arasındaki farklılıkları da ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri gerçekleştirme amaçlarının davranışa yönelik tutumlarından değil, referans olarak gördükleri kişi veya kurumların beklentilerini gerçekleştirme amacından kaynaklandığı görülmüştür.

Bütün bu çalışmalardan farklı olarak okul sonrası eğitim etkinliği uygulaması gibi görülse de aslında okul saatleri içerisinde gerçekleştirilen okul dışı öğrenme uygulaması örneği olarak, öğrenilen akademik bir konunun günlük hayatla ilişkilendirilmesinde kullanılan ‘okul dışı gezi’nin etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır. Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu (2011) tarafından yapılan çalışma 9. sınıf öğrencileriyle fizik dersinde işlenen enerji konusuna yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Derse katılan 58 öğrenciye Ankara’da bulunan Enerji parkına yapılan gezi öncesinde ve sonrasında konu ile ilgili 12 tane açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları yorumlandığında okul dışı bu aktivitenin öğrencilerin konuyu günlük hayatla ilişkilendirebilmesini sağladığı için anlamalarını kolaylaştırdığı ve güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü gibi özellikle Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalar okul sonrası eğitimin çoğunlukla bir ders kapsamında ya da onunla bağlantılı sınıf dışı etkinlikler olarak uygulandığını ortaya koymaktadır. Okul sonrası eğitimin yurt dışı literatürde 1930’lu yıllardan beri var olurken ulusal literatürde oldukça yeni olduğu, 2010 yılından sonra kapsamlı olmasa da bu alana yönelik çalışmaların başladığı görülmektedir. Yapılan çalışmalardan genel olarak okul sonrası eğitim programlarına düzenli bir şekilde katılımın çocukların ve gençlerin okul yaşantılarındaki başarılarını, fiziksel ve sosyal gelişimlerini olumlu etkilediği ve gençler için olasılığı daha yüksek olan riskli davranışlara karşı da önleyici bir etki yaptığı sonucu çıkarılabilir. Bu sonuçla bağlantılı olarak okul sonrası eğitimin, formel eğitimi de destekleyen, bireyin gelişiminde formel eğitimden daha etkili olduğu, özellikle Türkiye’de bu destekten yeteri kadar faydalanabilmek için okul sonrası eğitim programları uygulamalarının ciddi şekilde ele alınması ve bu konuda gereken gelişmenin sağlanması gerekliliği açıktır. Bu derleme çalışmasının bu alanda yapılacak çalışmalarda alana yönelik fikir verici olması amaçlanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acar, E. ve Akar Vural, R. (2018). İlkokul öğrencilerinin devam ettiği okul sonrası eğitim programlarının okul yöneticileri ve velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17, 1, 293-313. doi 10.17051/ilkonline.2018.413773
- Adıgüzel, Ö. (2006). Okul dışında farklı bir öğrenme ortamı olarak çocuk müzeleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 4(14), 32-41.
- Aizer, A. 2004. Home alone: Supervision after school and child behavior, *Journal of Public Economics*, 88 (9-10),1835-1848.
- Ascher, C. (1988). Summer school, extended school year, and year-round schooling for disadvantaged students. *ERIC Clearinghouse on Urban Education Digest*, 42, 1-2.
- Austin, G. R., Rogers, B. G. & Walbesser, H. H. (1972). The effectiveness of summer compensatory education: A review of the research. *Review of Educational Research*, 42(2), 171-181.
- Barley, Z., Lauer, P. A., Arens, S. A., Apthorp, H. S., Englert, K. S., Snow, D. & Akiba, M. (2002). Helping at-risk students meet standards: A synthesis of evidence- based classroom practices (REL Deliverable #2002-20). Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

- Behrens, T. K., Wegner, R. L., Miller, D. J., Liebert, M. L. & Smith, J. H. (2015). Parents' and children's perceptions of the keep it moving! After-school physical activity program. *Physical Educator*, 72(3).
- Belle, D. (1999). The after-school lives of children: Alone and with others while parents work. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2006). Longitudinal achievement effects of multiyear summer school: Evidence from the 'Teach Baltimore' randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(1), 25-48.
- Bozak, A., Apaydın, Ç. ve Demirtaş, H. (2012). Serbest etkinlik dersinin etkililiğinin denetmen, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 520-529.
- Büküşoğlu, N. ve Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44(3).
- Casper, L. M., Hawkins, M. & O'Connell, M. (1994). Who's minding the kids: Child care arrangements: Fall 1991 (U.S. Bureau of the Census, Current Population Reports, P70-36). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cosden M., Morrison, G., Albanese, A. L., & Marcias, S. (2001). When homework is not home work: After-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist* 36, 211-221.
- Cengiz, C. ve İnce, M. L. (2013). Farklı okul ortamlarındaki çocukların okul sonrası fiziksel aktivitelerde algıladıkları öz-yeterlilikleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21).
- Clark, A. W. (1932). Extra-Curriculum Activities in the Elementary School. *The Elementary School Journal*, 32(9), 691-696.
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L., & Macias, S. (2001). When homework is not home work: After-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), 211-221.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta- analytic review. *Review of Educational Research*, 66, 227-268.
- Cooper, H. Charlton, K., Valentine, J. C., Muhlenbruck, L., & Borman, G. D. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the society for research in child development*, i-127.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Dündar, H. ve Karaca, E. T. (2011). İlköğretim okullarında serbest etkinlikler dersinin değerlendirilmesi.10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (5-8 Mayıs 2011), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band what kind of extracurricular involvement matters?. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for , youth. In W.S. Secada (Ed.), *Review of Research in Education*, 26, 113–180. Washington, DC: American Education Research Journal.
- Ertas, H., Şen, A., ve Parmaksızoğlu , A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2).
- Fashola, O. S. (1998). Review of extended-day and after-school programs and their effectiveness (Report No. 24). Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Elektronik ulaşım adresi http://www.gse.uci.edu/asp/aspeval/resources/Report_24_Fashola.pdf
- Grossman, J. B., Walker, K., & Raley, R. (2001). *Challenges and opportunities in after-school programs: Lessons for policymakers and funders*. Philadelphia: Public/Private Ventures
- Gündoğdu, C., Nacar, E. ve Karataş, Ö. (2011). Ders Dışı Etkinliklerin Uygulamalarında Okul Müdürlerinin Sorunları. *Sport Sciences*, 6(1), 65-72.
- Halpern, R. (2002). A different kind of child development institution: The history of afterschool programs for low-income children. *Teachers College Record*, 104, 178–211.
- Harvard Family Research Project elektronik ulaşım adresi: www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/afterschool/resources/issuebrief10
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling* (pp. 227-268). New York: Academic Press.
- Jago, R., Edwards, M. J., Sebire, S. J., Tomkinson, K., Bird, E. L., Banfield, K., May, T., Kesten, J. M., Cooper, A. R., Powell, J. E. & Blair, P. (2015). Effect and cost of an after-school dance programme on the physical activity of 11–12 year old girls: The Bristol Girls Dance Project, a school-based cluster randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(128), 1-15.

- Kane, T. J. (2004). *The impact of after-school programs: Interpreting the results of four recent evaluations*. (Working paper). New York: William T. Grant Foundation.
- Karademir, E. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313.
- Lefstein, L. M. (1982). 3: 00 To 6:00 P.M.: *Young Adolescents at Home and in the Community*, Center for Early Adolescence.
- Mahoney, J. L., Lord, H. & Carryl, E. 2005. An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76(4), 811–825.
- McComb, E. M., & Scott-Little, C. (2003). *After-school programs: Evaluations and outcomes*. Greensboro, NC: SERVE
- Miller, B. M. (2003). *Critical hours: Afterschool programs and educational success*. Quincy, MA: Nellie Mae Education Foundation. Retrieved June 15, 2003, from <http://www.nmefdn.org/CriticalHours.Html>
- Özer, B., Gelen, İ., ve Öcal, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Günlük Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi/Examining the Impact of Primary Education 8th Graders' Habits of Utilising Spare Time Upon Problem Solving Skills. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12).
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, 440-456.
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35, 868-879.
- Pierce, K. M., Hamm, J. V., & Vandell, D. L. (1999). Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classrooms. *Child Development*, 70, 756–767.
- Rosenthal, R. & Vandell, D. L. (1996). Quality of care at school-aged child-care programs: regulatable features, observed experiences, child perspectives, and parent perspectives, *Child Development*, 67(5), 2434–2445.
- Sarı, M. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 72-89.

- Şahin, A., Ayar, M. C. ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1).
- Tatar, N., ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4).
- Welsh, M. E., Russell, C. A., Williams, I., Reisner, E. R., & White, R. N. (2002). Promoting learning and school attendance through after-school programs: Student-level changes in educational performance across TASC's first three years. Washington, DC: Policy Studies Associates.
- Zief, S. G., Lauver, S. & Maynard, R. A. (2006). *Impacts of after-school programs on school outcomes*. Campbell Systematic Reviews, 3. DOI: 10.4073/csr.2006.3

YENİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME LİSANS PROGRAMLARININ ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ DERSİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Hasan COŞKUN⁴⁶

ÖZET

Tarihsel sürece bakıldığında; Osmanlı İmparatorluğu'ndan bugüne kadar eğitim ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmede bir arayış içinde olduğu söylenebilir. Osmanlı İmparatorluğu'nun son iki yüzyılında eğitimde ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmede Batı'dan esinlendiği ileri sürülebilir. Batılılaşma sürecini hızlandırmak için ya öğrenci, öğretmen ve bilim insanları Batılı ülkelere gönderilmiş ya da söz konusu ülkelere uzmanlar önce Osmanlı İmparatorluğu'na ve daha sonra Türkiye'ye çağırılmışlar. Son otuz yılda ise Batı dünyasından alınan kredilerle eğitim alanında değişik projeler gerçekleştirilmiştir. YÖK, 2018 yılında 25 öğretmen yetiştirme lisans programını kapsayan bir doküman yayınladı. Bu programların 24'ü sınıf ortamında öğretim süreçleri olan fizik, matematik, Türkçe gibi branşlarla ilgilidir. Programlardan biri ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığa yöneliktir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında da öğretim teknolojileri dersine yer verilmiştir. Anılan öğretmen yetiştirme lisans programları, günümüzde eğitim fakültelerinde uygulanmaktadır. Eğitim Bilimleri Bölümlerinde yürütülen Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında ise eski öğretmen yetiştirme programının uygulanması devam etmektedir. Güncel öğretmen yetiştirme programlarını değişik açılardan incelemek mümkündür. Bu çalışmanın amacı, yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarını öğretim teknolojileri dersi açısından değerlendirmektir. 2018 yılına kadar uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, 2018 yılında yayımlanan yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarında öğretim teknolojileri olarak değiştirildi. Materyal geliştirme ile ilgili konular ise değişik derslere dağıtıldı. Nitel araştırma olarak gerçekleştirilen bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim teknolojisi, öğretim teknolojisi, öğretmen yetiştirme, eğitim ve Öğretim

EVALUATION OF THE NEW TEACHERS BACHELOR PROGRAMMS IN RESPECT TO THE TRAINING OF TEACHING TECHNOLOGIES

ABSTRACT

In looking at the historical process it can be said that there has always been a search for teaching and consequently in the training of teachers as of the Ottoman Empire up to date. It can be asserted that the Ottoman Empire was influenced by the West in education and consequently in the training of teachers during the last two centuries of the Ottoman Empire. In order to expedite the westernization process, students, teachers, and scientist were sent to the western countries or experts from these countries were invited to the Ottoman Empires and then to Turkey. In the last thirty years various projects in the field of education were concluded with the loans obtained from the western world in the last thirty years. In the year 2018 the Higher Education Board published the document

* Bu araştırmanın bir bölümü 07-10 Kasım 2019 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen 10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

⁴⁶ Prof. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, hcoskun1952@gmail.com

covering 25 teacher training bachelor programs. 24 of these programs are related with physics, mathematics and Turkish which are taught in a classroom environment. One of the programme is related with Guidance and Psychological Consultation. The lesson on teaching technologies is also contained in the Guidance and Psychological Consultation program. The said teacher training bachelor programs are currently being applied in the faculties of education. The former teacher training programs are applied in the Pedagogical Formation Certificate Programs. It is possible to examine the current teacher training program from various aspects. The purpose of this study is to evaluate the new teacher training bachelor programs in respect to pedagogical technologies. The Teaching Technologies and Material Design lessons contained in the teacher training programs applied until 2018 has now been changed as teaching technologies. Subjects related with material development have been dispersed to various other lessons. In this qualitative study a document analysis technique was applied.

Keywords: Educational technology, teaching technology, teacher training, education and teaching

GİRİŞ

Araştırmanın giriş kısmı iki bölümden oluşmaktadır. Bölümlerden biri öğretmen yetiştirme, diğeri ise öğretim teknolojileri dersi ile ilgilidir. Önce öğretmenin toplum üzerindeki etkisi ve daha sonra öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretim teknolojileri dersi incelenmiştir. Öğretmen topluma yön veren önemli aktörlerdendir. Bundan dolayı öğretmen, bilimsel temellere dayandırılarak geliştirilen programlarla yetiştirilmeli. Öğretmen yetiştirme programları ancak bu durumda uzun erimli, etkili ve verimli olabilirler. Öğretmen yetiştirme programları, en azından bir eğitim ve öğretim programını oluşturan hedef (kazanımlar), içerik, süreç (eğitim durumları) ve değerlendirme öğelerini içermelidirler (Bilen, 2006: 2-48 ve 229). Doğan'ın (1997: 4) program ve öğretim tasarımı çalışmaları ve Coşkun'un (2018: 75) ders planının hazırlık aşamasında temel alınacak sorular bağlamında daha ayrıntılı öğeler önerilmektedir.

2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki öğretim teknolojileri dersi, eğitim ve öğretim programlarının öğeleri açısından irdelenmeden önce Akyüz'ün (1978) çalışması temel alınarak öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkilerine değinildi. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte Anadolu'da laik yeni bir toplumun yaratılması için bir dizi devrim yapıldı (http://tarih34.com/ataturk-doneminde-yapilan-inkilaplar_h87.html adresinden 29.10.2019 tarihinde indirilmiştir.).

Öğretmenin toplum üzerindeki etkisi

Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte hedeflenen köklü değişimler ancak çağdaş bir eğitim programının uygulanması, dünyadaki gelişmelerin takip edilmesi, halkın aydınlanması ve uygulamada görev alacak donanımlı öğretmenlerle gerçekleştirilebilirdi. Bundan dolayı öğretmen yetiştirmeye önem verilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında bu bağlamda alınan önlemleri Boratav (1973: 2); Kemalist reformları, M. Kemal'in köklü anlayışı ve birleştirici ideoloji çerçevesinde yorumlamaktadır. Boratav, Türkiye Cumhuriyeti'nin 50. yıldönümü nedeniyle hazırladığı makalesinde yukarıda anılan değişimi ulusal birliği kuran bir kültür devrimi olarak görmektedir. Aslında sadece ulusal birliği değil, Ön Asya birliği ötesinde evrensel bütünlüğü inşa eden bir kültür devrimi olmalıydı. Başlangıçta ezilen (mazlum) toplumların anılan devrimleri örnek aldıkları bilinmektedir. Anılan makale, ilk defa Le

Monde Diplomatique gazetesinin özel ekinde basıldı. Bu makale daha sonra Cumhuriyet gazetesinin 29 Ekim 1973 günkü sayısında Olaylar ve Görüşler sayfasında yayımlandı. Cumhuriyet gazetesi anılan makaleyi 29 Ekim 2019 tarihinde tekrar ikinci sayfasında yayımladı. Yukarıda belirtildiği gibi bu devrimleri Kemalist reformlar olarak yorumlayan Boratav, reformların eğitim boyutu ile ilgili görüşlerini aşağıda gösterildiği gibi dile getirmektedir (2019: 2).

“Kemalist reformlar, gelenekçiliğe karşı çıkan bir nitelik taşıyorlardı. Bu reformlar çoğu kez de, yeni kuşakların geçmişle bağlarını kopardığı gerekçisiyle eleştirilmişlerdir. Ancak ne var ki, Kemalizmin kültürel programı, beşeri (insanla ilgili), tarihsel, psikolojik ve etnolojik bilimlere, o güne kadar rastlanmadık bir gç vermiştir. Mustafa Kemal ölümünden önce, iki büyük bilim kuruluşunu kendi elleriyle kurmuştur. Bunlar Türk Tarih Kurumu ile Türk Dil Kurumu’dur. Atatürk ölümünden önce, kişisel servetinin tamamını bu iki kuruma bırakmıştır. Daha sonraları ülkenin ikinci niversitesi olacak Ankara Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi’nin de kurucusu yine Mustafa Kemal’dir. Antropolojik, etnolojik bilimler, ülkede ilk kez bu fakültede okutulmuşlardır. Kemalist ideoloji, geçmişle bağların kopmasını zorunlu kılan bir tarzda, Batı uygarlığıyla, Batı endüstrisi ile bütünleşmeyi de ğtliyordu”.

Burada özellikle yaklaşık kırk yıldan beri n Asya’da devam etmekte olan sosyo-kültürel ve siyasi sorunların yukarıda anılan kurumlarca etnoloji bağlamında yeterince incelenmediği vurgulanmalıdır. Eğer bu konu yeterince incelenmiş ve araştırma sonuçları uygulanmış olsaydı, büyük bir olasılıkla yaklaşık yüz yıl sonra bu denli toplumsal sorunlarla karşı karşıya kalınmazdı. Kuşkusuz Anadolu’da bulunan farklı grupların olmasından başka özellikle son 10 yılda sayıları 4 – 5 milyon arasında tahmin edilen Suriyeli, Iraklı, Afgan, Pakistanlı vs. göçmenler, etnolojik çalışmaların önemini ön plana çıkarmaktadır.

Boratav, anılan makalesinde Kemalist devrimlerin başlangıçtaki başarısı ile ilgili görüşlerini aşağıda gösterildiği gibi dile getirmektedir (2019: 2):

“... 45 bin köy için, 45 bin eğitmen yetiştirmek, uzun ve zorlu bir işti. Ancak yine de, kışlada bir şeyler öğrenmiş olan onbaşılar, avuşlar yeni alfabe akımında öncü bir rol oynadılar. Bunların, ğrencileri, daha sonra “Köy Eğitim Enstitüleri’nde” yetişen kişiler oldular. Makal ve Baykurt gibi ilk köylü yazarlar, bu gençlerin arasından yetişti.”

Boratav (2019: 2), Cumhuriyetin başlangıcındaki bu olumlu uygulamaların özellikle 50’li yıllardan itibaren sık sık kesintiye uğradığını ileri sürmektedir. Eğer Kemalist reformlar 50’li yıllardan itibaren sık sık kesintiye uğramamış olsalardı, büyük bir olasılıkla Türkiye ve komşu ülkelerde toplumsal birlik, dayanışma ve dolayısıyla barış daha kolay sağlanırdı. Türkiye, Müslüman lkeler içinde tek laik ülke olarak gösterilmektedir. Türkiye dışındaki diğer Türk ve akraba ülkeler ise uzun süre Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin etkisi altındaydılar. Türkiye, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin dağılmasından sonra bağımsızlıklarına kavuşan bu ülkelere ekonomi, hukuk, eğitim, demokrasi, istihdam, yönetim gibi konularda istenilen düzeyde bir cazibe merkezi olamadı. Çünkü Türkiye’deki şartlar komşu ülkelerdeki şartlardan daha iyi olabilir, fakat Avrupa lkelerindeki şartlarla aynı düzeyde değildirler. Doğal olarak birey daha gelişmiş ülkeleri aramaktadır. Bundan dolayı Batıya Türkiye’den ve Türkiye üzerinden yoğun g yaşanmaktadır.

Cumhuriyet dönemindeki gelişmeleri araştıran Güngör (2017) Almanya’da uzun yıllar DW Türkçe Servisi’nin yöneticiliğini yapmıştı. Deutsche Welle denilen medya kuruluşu, Almanya’nın Bonn ve Berlin kentlerinden yurtdışına 30 farklı dilde radyo, televizyon ve internet üzerinden yayın yapmaktadır. Medya; Almanya’da yasama, yürütme ve yargı organlarının yanında etkili dördüncü güçtür. Güngör, basın ve görüş özgürlüğünün keskin bir

savunucusuydu. Kendisi meslek hayatı boyunca farklı kültürler ve ülkeler arasında köprüler kurulması için çaba sarf ediyordu. Türkiye ile ilgili gözlem ve yorumları yukarıda önerilen misyonun gerekliliğini teyit etmektedir. Kendisi Türkiye'deki mevcut durumu analiz etmeye, sebeplerini araştırmaya ve gelecekteki olası gelişmeleri açıklamaya çalışıyordu.

Uluslararası ilişkiler açısından önemli sorulardan biri Türkiye'deki gelişmeleri yurtdışında kimin anlatacağıdır. Türkiye her yıl yurtdışına öğretmen göndermektedir (Coşkun, 1999). Yurtdışına gönderilen öğretmenlerin her biri aslında bir kültür elçisidir. Bu da öğretmenlerin sadece yurtiçinde değil yurtdışında da etkili olduğunu göstermektedir. Kendilerine yüklenen bu görevi yerine getirebilmeleri için yabancı dil başta olmak üzere çok yönlü eğitim almalıdırlar.

Kemalist reformların yapıldığı alanlar arasında önemli organik bir bağ bulunmaktadır. Eğitim alanında yapılan devrimler bu makalenin konusunu doğrudan ilgilendirmektedir. Cumhuriyetin başlangıcında da toplumun çağdaşlaşması, hatta Batı uygarlığının üstüne çıkarılması için yapılan bu ve benzeri devrimlerin gerçekleşmesi için eğitimin önemi bilinmekteydi. Eğitimde öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Batıdan çağdaş eğitimi destekleyen eğitim ve öğretim programları alınırken bu programları uygulayacak öğretmeni yetiştirmek amacıyla özellikle yabancı uzmanlar çağrılarak gerekli önlemlerin alınması için çaba harcanmıştır (Akkutay, 1996: 1-6; Baskan ve Zengin, 2015).

Akyüz (1978: 221) öğretmenin anılan devrimlerin uygulanmasındaki etkileri hakkında şunları yazmaktadır:

“29 Ekim 1923'te Cumhuriyetin ilanı ile ve daha sonra Türkiye'de o zamana kadar görülenlerle karşılaştırılamayacak kadar önemli siyasal, kültürel, ekonomik değişmelere tanık oluyoruz. Bu değişmeler eskisi gibi yukarıdan aşağıya doğru gerçekleştirildiğinde onların köklenmesinde, kitlelere benimsetilmesinde öğretmenlerin ve eğitimin oynayabileceği rol her zamankinden fazla anlaşılmıştır. Nitekim Atatürk daha 1924'te öğretmenlere hitaben, “muallimler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır (...) Yeni Türkiye'nin inkılaplarını siz teyit edeceksiniz” demiştir.”

Öğretmenlerin toplumsal değişimi ne denli etkiledikleri veya etkileyebilecekleri konusunda Akyüz'ün (1978: 2-8) bu alandaki araştırmasına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Önce toplumsal değişme kavramı ile ilgili açıklamalara ve daha sonra öğretmenlerin toplum üzerindeki etkilerine değinilmiştir. Akyüz (1978: 2), Topçuoğlu'na atıfta bulunarak toplumsal değişmeyi aşağıda gösterildiği gibi tanımlamaktadır:

“Toplumsal değişme'den bir toplumun yapısındaki köklü ve geniş değişmeler anlaşılır: Ailenin örgütlenişindeki, hayat kazanma yollarındaki, dinsel davranışlardaki, insanların pek çoğunca benimsenen değerlerdeki ve teknolojiadaki değişmeler. Toplumsal değişme mutlaka bir ilerleme ya da gelişme değildir: Bu terimler değer yargısı taşırlar; oysa toplumsal değişme nesnel ve bilimsel bir kavramdır ve belli bir durum esas alınmak suretiyle zamanla bu durumdan farklılaşmayı anlatır.”

Akyüz aynı kaynakta toplumsal değişmelerin çoğu kez görevsel ve yapısal değişmeler biçiminde sınıflandırıldığını belirtmektedir. Yapısal değişimler, toplumda bazı sınıfların güçlenişi siyasal alanda ağırlıklarını koymaları, ekonomik alanda sosyal yapıyı etkileyecek derecede önemli değişikliklerin ortaya çıkmasıdır. Görevsel değişmelere kültür değişimleri, yapısal değişmelere de dar anlamda sosyal değişme denmektedir. Anılan kaynakta; değişmeler etkileşim halinde olduklarından bu ayrımın kuramsal olduğu belirtilmektedir.

Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi

Öğretmen yetiştirme konusundaki alanyazında öğretmen yetiştirmenin tarihçesi 1453 veya 1848 yılından itibaren başlatılmaktadır. Yılmaz ve Almış (2012: 141 - 163) öğretmen yetiştirme tarihçesini aşağıdaki dönemler halinde incelemektedirler:

Tablo 1: Öğretmen Yetiştirmede Tarihsel Gelişmeler

No	Dönemin adı	Tarihler
1	Osmanlı Klasik Dönemi	1453 – 1773
2	I. Meşrutiyet Dönemi	1876 -1878
3	Mutlakiyet Dönemi	1878 – 1908
4	II. Meşrutiyet Dönemi	1908 – 1918
5	Cumhuriyet Dönemi	1923 yılından itibaren
6	Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Dönemi	1997 yılından itibaren
7	Öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi	2006 – 2007

Öğretmen yetiştirme programları 2018 yılında tekrar değiştirilmiştir (YÖK, 2018). Altunya (2018: 3-4) 1848 yılından beri açılan öğretmen yetiştirme kurumlarını aşağıda gösterildiği gibi özetlemektedir:

Tablo 2: Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

No	Kurumun adı	Kuruluş Tarihi
1	Erkek Orta Öğretmen Okulu (Darülmuaallimin-i Rüşdi)	1848
2	Erkek İlköğretmen Okulu (Darülmuaallimin-i Sıbyan)	1868
3	Kız Öğretmen Okulu (Darulmuallimat)	1870
4	Erkek Yüksek Öğretmen Okulu (Darülmuaallimin-i Aliye)	1891
5	Ana Öğretmen Okulu (Ana Muallime Mektebi)	1913
6	Kız Üniversitesi (İnas Darülfünunu)	1914
7	Kız Yüksek Öğretmen Okulu (Darülmuaallimat-ı Aliye)	1870
8	Gazi Eğitim Enstitüsü	1926
9	Köy Öğretmen Okulları	1926
10	Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu	1934
11	Köy Eğitimci Yetiştirme Kursları	1936
12	Köy Enstitüleri	1940
13	Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu	1937
14	Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu	1955
15	Ankara Yüksek Öğretmen Okulu	1955
16	İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi içinde Pedagoji Enstitüsü	1936
17	Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümünde açılan Pedagoji Kürsüsü	1952
18	Ankara Üniversitesinde kurulan Eğitim [Bilimleri]Fakültesi	1965
19	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eski öğretmen okulları	1964
20	Eğitim Fakülteleri	1982

1848 yılından 1994 yılına kadar ulusal düzeyde öğretmenlik mesleğindeki başlıca gelişim aşamaları (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 25) ile 1997, 2006-2007 ve 2018 tarihlerindeki öğretmenlik mesleğindeki gelişmeler aşamaları Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik Mesleğindeki Başlıca Gelişim Aşamaları

No	Aşama	Tarih	Süre	Dönemin Adı	Özelliği
I	Muallim	1848 - 1923	75 yıl	Darulmuallimin İmparatorluk Dönemi	Orta öğretime Dayalı Başlangıç (Darulmuallimin)
II	Öğretmen	1923 - 1950	27 yıl	Tek Partili Cumhuriyet Dönemi İlk Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulu	Yeniden Yapılanma Orta ve Yükseköğretime Dayalı MEB’na Bağımlı Okul Sistemi Atatürk’ün Başöğretmenliği Köy Enstitüleri Modeli
III	Öğretmen ve diğer uzman personel	1950 - 1982	32 yıl	Çok Partili Cumhuriyet Dönemi Enstitü	MEB’na Bağlı Değişik Düzeyli ve Çok Türde Okul Sistemi Lisans Düzeyi
IV	Öğretmen ve diğer uzman personel	1982 - 1994	12 yıl	YÖK Dönemi Fakülte Sistemi	Üniversite – MEB arası işbirliği yetiştiren – çalıştıran ayrımı
V	Öğretmen ve diğer uzman personel	1994 - 1997	3 yıl	YÖK Dönemi Fakülte Sistemi	Mesleki örgütlenme Profesyonelleşme sürecinin tamamlanması Lisans programlarının dört yıla çıkılarak yenilenmesi
VI	Öğretmen ve diğer uzman personel	1997 - 2007	10 yıl	YÖK Dönemi Fakülte Sistemi	Ortaöğretim öğretmenliklerin beş yıla çıkarılması
VI	Öğretmen ve diğer uzman personel	2007 - 2018	10 yıl	YÖK çoklu sistem dönemi: Eğitim fakültesi İlahiyat fakültesi İslami ilimler fakültesi ve Pedagojik formasyon sertifika programı	Ortaöğretim öğretmenliklerin dört yıla indirilmesi Yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarının yayınlanması Ücretli pedagojik formasyon sertifika programının devam ettirilmesi İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde din dersi öğretmeni yetiştiren birimi Eğitimde 2023 Vizyonu
VII	Öğretmen ve diğer uzman personel	2018 ...		YÖK çoklu sistem Dönemi: Eğitim fakültesi İlahiyat fakültesi İslami ilimler fakültesi ve Pedagojik formasyon sertifika programı	Yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarının uygulanması Fen ve edebiyat fakültelerindeki pedagojik formasyon sertifika programının devam etmesi Pedagojik formasyon sertifika programında yer alan derslerin ilahiyat fakültelerindeki lisans programlarının için yerleştirilmesi (Öğretmeni yetiştirme birimi) Eğitimde 2023 Vizyonu

Tablo 3’te de gösterildiği gibi ayrıca öğretmen yetiştirme alanında Eğitim Bilimleri Bölümlerinde yürütülen Pedagojik Formasyon Sertifika Programları bulunmaktadır. Bu sertifika programlarına edebiyat, edebiyat-fen, fen, güzel sanatlar, sağlık bilimleri, turizm, işletme, iktisat gibi fakültelerden öğrenciler katılmaktadır. Pedagojik Formasyon Sertifika Programları ile ilgili olumlu ve olumsuz tartışmalar halen devam etmektedir. Bütün eleştirilere rağmen Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarından olumlu yönde yararlanma olanakları bulunmaktadır.

Çalışmanın başında, Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kadar eğitim ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmede bir arayış içinde olduğu vurgulanmıştır. Görüldüğü Tablo 3'te bu söylemi doğrulamaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar öğretmen yetiştirme programlarının özellikle son yıllarda kısa aralıklarla değiştirildiği görülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu çalışmanın ikinci bölümü yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan öğretim teknolojileri dersidir. Araştırmanın bu kısmında öğretim teknolojileri dersi ele alınmıştır.

Öğretim Teknolojileri Dersinin Önemi

Araştırmanın başında öğretmenin toplumsal gelişmeye etkisi ve öğretmen yetiştirme konularına değinilmiştir. Öğretmenin toplumsal gelişmede önemli bir aktör olduğu ve Türkiye'nin Osmanlı döneminden beri eğitim ile öğretmen yetiştirme alanlarında bir arayış içinde olduğu belirtilmiştir. Öğretmenin mesleğinde başarılı olması için değişik ölçütler bulunmaktadır. Ancak genel olarak öğretmenin aşağıda belirtilen alanlarda yeterli donanımına sahip olması beklenmektedir (MEB, 2017: 6):

1. Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim
2. Öğrenciyi Tanıma
3. Öğretme ve Öğrenme Süreci
4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
6. Program ve İçerik Bilgisi

Araştırma konusunu özellikle program ve içerik ile öğretme ve öğrenme süreci yakından ilgilendirmektedir. Önce program ve içerik, daha sonra ise öğretme ve öğrenme süreci ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Çünkü uygulamada bir programın geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçleri bu diziliş şeklinde olmaktadır.

Yeterlik açısından program ve içerik

Bir öğretmenin mesleğinde başarılı olması, bazı temel yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bunlar aşağıda özet olarak verilmiştir:

1. Öğretmen, Türk Milli Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli, bunları eğitim ve öğretim etkinliklerine yansıtabilmelidir.
2. Öğretmen, özel alan öğretim programlarının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olmalıdır. Öğretmen, özel alanda gerekli öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme ve öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereçlerini (materyallerini) güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Öğretmen, ayrıca özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretme ve öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir.
3. Öğretmen, özel alan öğretim programında yapılan değişiklikleri izlemeli, programların geliştirilmesi sürecinde yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretim programı kapsamında ele alınan konuları önem, öğrenci gelişimine katkı,

öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konuların uygulanmasından kendisini sorumlu hissedebilmelidir. Özel alan öğretim programının uygulanmasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir (MEB, 2008: 8 – 38). Yukarıda belirtilen yeterlikler gereğince öğretmenin mesleği ile ilgili mevzuat, alan bilgisi ve alanın öğretimiyle ilgili bilgilere sahip olması gerekmektedir.

Yeterlik açısından öğretme ve öğrenme süreci

2008 yılında yayımlanan öğretmen yeterlikleri 2017 yılında aynı yeterlik alanları çerçevesinde güncellendi (MEB, 2017: 6). Bu versiyonda öğretme ve öğrenme sürecinin önemi de ortaya konmaktadır. Burada 2017 yılı versiyonunda bu konuda yer alan bilgilere yer verilecektir. Bu bağlamdaki yeterlik alanı Mesleki Beceri olarak adlandırılmaktadır. Bu yeterlik alanının kapsamı ise şöyle belirtilmiştir (MEB, 2017: 14):

“Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.”

Aşağıda eğitim ve öğretim, planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğretme - öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile yeterlik göstergelerine ana hatlarıyla yer verilmiştir.

Tablo 4. Yeterlik Alanları ve Yeterlik Göstergeleri

Yeterlikler	Yeterlik Göstergeleri
B1. Eğitim ve Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	B1.1 Planlarını alanın öğretim programına uygun olarak hazırlar.
	B1.2 Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.
	B1.3 Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.
	B1.4 Öğretim sürecini planlarken millî ve manevî değerleri dikkate alır.
B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	B2.1 Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.
	B2.2 Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.
	B2.3 Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.
	B2.4 Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.
	B2.5 Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.
	B2.6 Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.
	B2.7 Öğrencilerin millî ve manevî değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.
B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	B3.1 Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.
	B3.2 Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.
	B3.3 Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.
	B3.4 Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.
	B3.5 Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.
	B3.6 Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.
	B3.7 Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar.
	B3.8 Eğitim ve öğretim etkinliklerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.
	B3.9 Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin

	olarak kullanır.
B3.10	Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.
B3.11	Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç-gereci (materyalleri) etkin kullanır.
B3.12	Etkin ve yapıcı bir şekilde sınıfta istenmeyen davranış ve durumların üstesinden gelir.
B4. Ölçme ve Değerlendirme	
B4.1	Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
B4.2	Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.
B4.3	Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
B4.4	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.
B4.5	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

Tablo 4'te yer alan yeterlikler ve yeterlik göstergelerinden; bir öğretmenin alanı ile ilgili yıllık planlarını, ünite planlarını, günlük ders planlarını hazırlayabilmesi, ders akış şemaları oluşturabilmesi, öğretme ve öğrenme süreçlerini yönetmesi, hedeflenen kazanımlara hangi oranda ulaştığını saptayabilmesi anlaşılmaktadır. Yürürlükte olan Pedagojik Sertifika Programının öğretmenlik uygulamasının bu yeterlikler dikkate alınarak düzenlendiği söylenebilir (Coşkun, Yıldırım ve Güzel, 2018: 171 -191).

Araştırmanın başlangıcında Osmanlı İmparatorluğunun son iki yüz yılında ve Cumhuriyetin ilanından sonra eğitim ve öğretim, dolayısıyla öğretmen yetiştirmede Batı'ya yönelmenin söz konusu olduğu, çağdaş eğitim sisteminin oluşması için, yabancı uzmanlardan yararlanıldığı vurgulanmıştı. Günümüzde de Batı ile olan ilişkiler devam etmektedir. Bu devamlılık 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri dokümanında da aşağıda yer aldığı gibi belirtilmektedir (MEB, 2017: 6-7):

“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin yayımlanması sonrasında 23.04.2008 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi, Avrupa Yeterlikler Çerçevesini kabul etmiştir. Tavsiye niteliğinde olan bu kararlar ülkelerin Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ile ilişkili şekilde ulusal yeterlik çerçeveleri oluşturmaları istenmiştir. Ülkemizde buna uygun olarak 19.11.2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmi Gazete'de Türkiye Yeterlikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik yayımlanmış ve böylelikle “Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ)” yürürlüğe girmiştir. Söz konusu yeterlikler çerçevesine dayalı Türkiye Referanslama Raporu 29-30 Mart 2017 tarihlerinde Avrupa Yeterlikler Çerçevesi Danışma Kurulu'na sunulmuş: TYÇT'nin Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ile Referanslanması ve Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlikler Çerçevesi (AYA- YÇ) ile uyumluluğu onaylanarak resmîyet kazanmıştır. Ayrıca 2000 yılında yayımlanan Lizbon Stratejisi hedefleri ve ülkemizin 2001 yılında dâhil olduğu Bologna Süreci hedeflerine yönelik olarak “Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi” ve “Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlikleri” 13.01.2011 tarihinde kabul edilmiştir.”

Aynı kaynakta Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin 2017 yılında tekrar güncellenmesinin gerekçesi aşağıda gösterildiği gibi belirtilmektedir:

“Ulusal ve uluslararası düzeydeki bu düzenlemelerin yanı sıra, eğitim alanındaki yeni gelişmeler ile eğitim sistemimizdeki yeniliklere uyum sağlayabilmek adına Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda başlatılan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne yönelik güncelleme çalışmaları süresince çok sayıda paydaşın görüşüne başvurulmuştur. YÖK, ÖSYM, Mesleki Yeterlik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Bakanlığın diğer birimlerinin yanı sıra çok sayıda akademisyen ve öğretmen ile de iş birliği gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, ILO, OECD, UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinleri ve ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa, Hong-Kong, İngiltere, Kanada ve Singapur gibi birçok farklı ülkenin yeterlik belgeleri incelenmiş, paydaşların katıldığı toplantılar düzenlenmiş ve öğretmen yeterlikleri geniş ölçekli bir katılımı ile güncellenmiştir.”

Görüldüğü gibi bu iki alıntı günümüzde yeni konseptlerin geliştirilip uygulanması ve özellikle alınan diplomaların karşılıklı olarak kabul edilmesi ve dolayısıyla uluslararası istihdamın kolaylaştırılması için eğitim kurumlarından başka ulusal ve uluslararası organizasyonlara da ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Yeni öğretmen yetiştirme programları ile ilgili yapılan inceleme, öğretim teknolojileri kavramının geniş bir yelpazeye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretim teknolojileri 2018 yılına kadar yaygın bir şekilde kullanılan özel öğretim yöntemleri ile eş değerde kullanılmaktaydı; çünkü yeni öğretmen yetiştirme programlarından da öğretim teknolojilerinin salt araç-gereç (materyal) veya medya olmadığı anlaşılmaktadır. Bundan dolayı öğretim teknolojileri bu çalışmada araç-gereçten (materyalden) başka özel öğretim yöntemleri; başka bir deyişle alanların öğretimi anlamında da kullanılmaktadır. Branşların öğretiminin önemli bir yeterlik alanı olduğu tekrar vurgulanmalıdır.

Eğitim Teknolojisi ve Öğretim Teknolojileri

Bu çalışmada eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojileri kavramlarının tanımları konusunda Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976: 84), Alkan (2011), Çilenti (1988) ile Alkan ve Kurt'un (2014) çalışmalarından yararlanılmıştır. Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976: 84) eğitim teknolojisini aşağıda gösterildiği gibi tanımlamaktadırlar:

“Eğitim kuramlarının ve öğretim programlarının en etkili ve olumlu biçimde uygulama olanağı bulabilmesi için derslik, laboratuvar ve atölyelerin donatımı, düzenlenmesi; öğrenme çevresinin iletişim bakımından etkili hale getirilmesi, ders araç ve gereçlerinin yapımı, kullanılması ve geliştirilmesi gibi konular ve bu konulara değin sorunlarla uğraşan bilim dalı.”

Alkan'a göre eğitim teknolojisi, genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılmasıdır. Diğer bir deyişle, öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi işidir. Bu süreçler özel öğretim yöntemleri, başka bir deyişle alanların öğretimi dersinin de çatısını oluşturmaktadır. Yazar'ın çalışmasından eğitim teknolojisinin eğitim, bilim ve teknolojinin alt kavramlarından oluşan işlevsel bir yapının ve eğitimin temel bir boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Yazara göre eğitim teknolojisinin oluşturulmasına başta eğitim bilimleri olmak üzere diğer ilgili bilim dalları ile toplumun özgün yönleri ve uygulama koşul ve olanakları etkide bulunmaktadır. Yazar, eğitimin bütünü oluştururan üç temel boyutun bilim, teknoloji ve uygulama olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle eğitim teknolojisinin, eğitim bilimleri ve eğitim uygulamalarıyla bütünlük oluşturan temel bir eğitim boyutu olduğunu söylemektedir (2011: 13-14).

Alkan (2011: 21) eğitim teknolojisinin kapsamını bir eğitim programının dört temel ögesi açısından aşağıdaki tablo ile ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Eğitim Programının Dört Temel Ögesi

No	Sorular	Ögeler	İşlevler
1	Niçin?	Hedefler (Kazanımlar)	İstendik Davranış
2	Ne?	İçerik	Eğitim Yaşantıları
3	Nasıl?	Süreçler (Eğitim Durumu)	Ortamlar, Yöntemler, Teknikler
4	Sonuç	Değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Çilenti (1988: 29) eğitim teknolojisini, davranış bilimlerinin iletişim ve öğrenmeyle ilgili verilerine dayalı olarak, eğitimle ilgili ulaşılabilir insan-gücünü ve insan-gücü-dışı

kaynakları, uygun yöntem ve tekniklerle akıllıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek, bireyleri, eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Çilenti'nin atıfta bulunulan eserinde eğitim teknolojisinin program geliştirme ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Bu tablonun eğitim programları ile öğretim teknolojileri alanlarının birbirleriyle olan ilişkilerini anlaşılır duruma getirdiği düşünülmektedir. Çilenti (1988: 42) eğitim teknolojisi ile program geliştirme bağlamında şunları yazmaktadır:

“Eğitim teknolojisi hangi dersin öğretimiyle uğraşıyorsa, o dersin özelliklerine göre biçimlendirilir ve adlandırılır. Örneğin matematik eğitimi söz konusu ise, <<matematik eğitimi teknolojisi,>> yabancı dil eğitimi söz konusu ise, << Yabancı dil eğitimi teknolojisi,>> veya fen eğitimi söz konusu ise, <<fen eğitimi teknolojisi,>> adını alır. Bu ayrı ayrı alanların eğitim teknolojileri, eğitim alanında uzun yıllardan beri <<özel öğretim yöntemleri>> diye bilinen disiplinlere verilen yeni adlardır.”

Çilenti'nin eğitim teknolojisi konusunda yaptığı çalışmalardan sonra alanların eğitimi, alanların öğretimi olarak bir değişim yaşandığı görülmektedir. Kavram kargaşasının devam etmemesi için eğitimciler arasında eğitim ve öğretim kavramlarının tanımlarından yola çıkarak bir karara varılmalıdır. Eğitim bilimlerinin uygulama boyutundan yola çıkıldığında alanların (branşların) öğretiminde buluşmanın doğru olacağı düşünülmektedir. Örneğin; Türkçe öğretimi, Tarih öğretimi, Fizik öğretimi, Kimya öğretimi. Alkan ve Kurt (2014) bu düşünceden yola çıkarak eğitim teknolojisi ışığında geliştirdikleri eserlerini <<Özel Öğretim Yöntemleri / Disiplinlerin Öğretim Teknolojileri>> şeklinde adlandırmış olabilirler. Güncel öğretmen yetiştirme lisans programlarında, öğretim teknolojileri örneğinde olduğu gibi eğitim ve öğretim alanında kullanılan kavramlara yeterince açıklık getirilememiştir.

Alkan (1997: 15-16) öğretim teknolojisini, branşların (disiplinlerin) öğretimi bağlamında aşağıda gösterildiği gibi açıklamaktadır:

“...öğretim teknolojisi”, “öğretim”in, bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknoloji ile ilgili bir terimdir.” Örneğin, “fen öğretimi teknolojisi”, “dil öğretimi teknolojisi”, “biyoloji öğretimi teknolojisi” gibi. Bu terim, ilgili disiplin alanlarına özgü olarak etkili öğrenme düzenlemeleri oluşturmak üzere amaçlı ve kontrollü durumlarda insan gücü ve insan gücü dışı kaynakları birlikte işe koşarak belirli özel hedefler doğrultusunda, öğrenme ve öğretme süreçleri tasarlamak, işe koşma, değerlendirme ve geliştirme eylemlerinin bütününi içeren sistematik bir yaklaşımı ifade etmektedir.”

Öğretim teknolojisini tanımına göre, eğitim alanında öğretim bilimsel ve teknolojik yönden yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda eğitim alanındaki öğrenme ve öğretme etkinlikleri eğitim teknolojisinin temel öğeleri açısından belirli bir bütünlük ve işlevsellik boyutlarıyla esas alınmalıdır. Alandaki eğitim programlarının başarılı olarak uygulamaya konması hedeflenmelidir. Öngörülen hedefleri gerçekleştirmek için çağdaş eğitim kuramları, öğretimle ilgili bilginin temel işlev ve özgünlüğü ile çevresel ve sosyal koşul ve gereksinimler esas alınmalıdır (Alkan ve Kurt, 2014: 140-141).

Yapılan bu atıflardan Alkan ve Kurt'un tanımlarının Alkan'ın tanımı ile örtüştüğü görülmektedir. Alkan (2014: 15) öğretim teknolojileri ile eğitim teknolojileri kavramlarının tanımlarını tekrarlarken iki kavramı karşılaştırmaktadır:

“...”Öğretim teknolojisi”, “öğretim”in, eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknolojiyle ilgili bir terimdir. Örneğin “fen öğretimi teknolojisi”, “dil öğretimi teknolojisi”, “biyoloji öğretimi teknolojisi” gibi. Bu terim, ilgili disiplin alanlarına özgü olarak etkili öğrenme düzenlemeleri oluşturmak üzere amaçlı ve kontrollü

insangücü ve insangücü dışı kaynakları birlikte işe koşarak belirli özel hedefler doğrultusunda öğrenme-öğretme süreçleri tasarılma, işe koşma, değerlendirme ve geliştirme eylemlerinin bütününi içeren sistematik bir yaklaşımı ifade etmektedir.”

Eğitim teknolojisi ile öğretim teknolojileri kavramlarını bu alıntılar ışığında şöyle açıklamak mümkündür. Eğitim teknolojisi, öğrenme süreci bağlamında sorunları sistematik olarak analiz etmekte ve bunlara çözümler geliştirmektedir. Eğitim teknolojisi, eğitimle ilgili uygun tasarımlar geliştirmeye, uygulamaya, değerlendirmeye ve yönetmeye yönelik karmaşık bir süreçtir. Diğer bir deyişle eğitim teknolojisi kavramı öğretim ve öğrenme süreçleri ile ilgili özgün bir disiplindir. Buna karşın öğretim teknolojisi bir konunun öğretimi ile ilgili öğrenmenin kılavuzlanması etkinliğini ifade etmektedir.

Bu açıklamalardan fizik, matematik, tarih, Türkçe, yabancı dil gibi öğretim disiplinlerinin (branşlarının) kendine özgü yönlerinin dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Bundan dolayı yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan öğretim teknolojisi dersi bütün branşlar için bir şablona göre; başka bir deyişle bir katalog ders olarak tanımlanmamalıdır.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin Kaldırılması

1997 yılında uygulamaya konulan (Kavak, 1997), 2006 ve 2007 döneminde revize edilen ve 2018 yılında yenilenen öğretmen yetiştirme programlarında “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersi olarak yerini bulmuştu. Daha önce de belirtildiği gibi bazı kaynaklarda bu ders “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” olarak da geçmektedir. Anılan ders ile ilgili alanyazında geliştirme ve tasarım sözcükleri aynı anlamda kullanılmaktadır.

Bu ders eğitim fakültelerinde, özellikle eğitim bölümlerinde büyük tartışmalara neden olmaktadır. Anılan bu dersin kimin tarafından okutulacağı konusunda öğretim elemanları arasında çoğu kez anlaşma sağlanamıyordu. Bu tartışmaların en temel nedeni; Türkiye’de, öğretmen yetiştirmenin eğitim fakültelerine devredildiği 1982 yılından beri öğretmen yetiştirme alanında aynı zamanda eğitimi ve alanların öğretimini benimseyen, hatta kabullenilen yeterli sayıda akademisyenlerin yetişmemiş olması olabilir. 1982 yılından önce öğretmen yetiştirme programlarından mezun olanlar ya yeterli sayıda öğretmen yetiştirme kurumlarında görevli değiller ya da geçen süre içinde emekliye ayrılmışlar.

Branşı olmayan eğitimciler, çoğu kez genel öğretim yöntemleri alanındaki bilgiler ile öğretmen yetiştirme programlarında bulunan her dersi okutabileceklerini düşünmektedirler. Alan eğitimcisi (uzmanı) olan akademisyenler ise öğretmen yetiştirme programlarında bu denli kuram ve uygulamayı kapsayan bir dersin alan uzmanları tarafından başarıyla okutulabileceğini ileri sürmektedirler. Gelişmeler başarılı bir öğretmen yetiştirme programı için eğitim bilimleri alanındaki genel bilgilerin, alan bilgisinin ve alan eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerin öneminin, geniş çevrelerce kabul edildiğini göstermektedir.

2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme programlarında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin kapsamı, bölüm ile anabilim dalları arasında hep bir ihtilaf konusu olduğundan bu ders kaldırılarak bunun yerine içeriği güncellenerek programlara “Öğretim Teknolojileri” adıyla bir ders konulmuştur. Materyal geliştirme konuları ise ilgili alanın öğretimine yönelik dersler ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında yer almıştır

(YÖK: 2018: 17). Bu değişiklikle ilgili gerekçenin bilimsel verilere dayanmadığı ayrıca belirtilmelidir.

Bu değişiklik sonucunda eski programda haftada 2 saat kuram ve 2 saat uygulama olan 4 ders saati yeni programda haftada 2 saat kuram ders saatine indirilmiştir. Bu denli önemli bir dersin uygulama saatlerinin kaldırılmış olmasını uygulamalı eğitim bilimleri açısından anlamak kolay olmamaktadır. Çünkü uygulamalı eğitim bilimleri; öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerini temel almaktadır. Öğretim teknolojileri dersinin kur tanımı dersin kuramsal ve uygulamalı olması gerektiğini göstermektedir. Özellikle teknoloji alanında ilerlemek isteyen bir ülkede öğretim teknolojileri dersi, uygulamalı eğitim bilimleri çerçevesinde seminer şeklinde ve atölye ortamında verilmelidir. Bu yaklaşımla yetişecek öğretmenler gelecek yıllarda atölyelerin okullara tekrar dönmesinde önemli bir rol üstlenebilirlerdi.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, alt problemleri, veri toplama araçları yer almaktadır.

Amaç: Bu araştırmanın amacı 2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan öğretim teknolojileri dersinin bir eğitim programının dört ögesi olan hedef (kazanım), içerik, süreç (eğitim durumları/eğitim yaşantıları) ile ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirilmesidir.

Alt problemler:

1. 2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan öğretim teknolojileri dersinin **hedefleri (kazanımları)** neler olmalıdır?
2. 2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan öğretim teknolojileri dersinin **içeriği** ne olmalıdır?
3. 2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan öğretim teknolojileri dersinin **öğrenme durumları (öğrenme yaşantıları)** nasıl olmalıdır?
4. 2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarında öğretim teknolojileri dersinin **değerlendirmesi** nasıl yapılmalıdır?

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda doküman incelemesi tekniği ile 2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarında bulunan öğretim teknolojileri dersi incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci

2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme programlarında öğretim teknolojileri dersi araştırmanın yapıldığı 2019 yılında daha açılmadığından, bu dersi verecek öğretim elemanlarıyla görüşüp deneyimleri hakkında bilgi edinmek mümkün olmamıştır. Çünkü bu ders dördüncü dönemden itibaren açılacaktır. Bundan dolayı anılan programlardaki öğretim teknolojisi dersi için araştırmacının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Geliştirme) dersindeki deneyimlerden ve alanyazındaki bilgilerden yararlanılmıştır.

İşlemler ve Verilerin Analizi

2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programları dokümanı 25 branş ile ilgili programları içermektedir. 25 branş ile ilgili programlar tek tek incelenmiştir. İnceleme aşamasında bir eğitim programının dört ögesi hedef (kazanım), içerik, süreç (eğitim durumları / eğitim yaşantıları) ile ölçme ve değerlendirme ölçüt olarak alınmıştır. Bu dört program ögesi gerek ulusal ve gerekse uluslararası yayınlarda kullanılmaktadır (Alkan ve Kurt, 2007; Bilen, 2007; Çilenti, 1988; Coşkun, 2019; Frank, 1967 ve Sönmez, 1996). Bundan dolayı bu dört ölçütün güvenilir ve geçerli olduğu kabul edilmiştir.

BULGULAR

2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki öğretim teknolojileri dersi ile ilgili yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. YÖK'ün 2018 yılında Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları adı altında yayınladığı çalışma, program veya programlar değil doküman adını taşımalıydı. Çünkü bu dokümanda yer alan öğretmen yetiştirme lisans programları, bir eğitim programının sahip olduğu dört ögesi (hedef / kazanım, içerik, süreç [öğrenme durumu], ölçme ve değerlendirme bağlamında yapılandırılmamış ve bu öğelerle ilgili bilgilere yer verilmemiştir.

Dokümanın başlangıcında daha önce 1997 ve 2006/2007 yıllarında yayımlanan dokümanlarda da olduğu gibi öğretmen yetiştirme programlarının Türkiye ve dünyadaki yeni gelişmeler dikkate alınarak yapılan güncellemelerin nedenleri açıklanmıştır. Daha sonra 25 öğretmenlik programına ilişkin haftalık ders çizelgeleri hazırlamıştır. Haftalık ders çizelgelerinde söz konusu derslerin; Genel Kültür (GK), Alan Eğitimi (AE) veya Meslek Bilgisi (MB) dersleri olduğu belirtilmiştir. Haftalık ders çizelgelerinde söz konusu ders için düşünülen kuram ve uygulama ders saatleri, Türkiye'deki kredisi ve Avrupa Kredi Transfer Sistemine (AKTS) göre kredisi gösterilmiştir. Dördüncü yarı yılda açılması öngörülen öğretim teknolojileri dersi için uygulama düşünülmemiştir.

Ayrıca haftalık ders çizelgelerinde yer alan derslere ilişkin kur tanımları yapılmıştır. Kur tanımları bağlamında yapılması gereken uygulamaya yönelik çalışmaların öğretim elemanlarına bırakıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların başında genelde ders bilgi paketlerinin düzenlenmesi, ayrıntılı ders planlarının geliştirilmesi, yararlanılacak literatürün belirlenmesi, derste kullanılacak materyallerin tasarlanması, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması gelmektedir.

Kur tanımları, dokümanda yer alan 25 öğretmen yetiştirme programının her biri için ayrı değil, genel olarak yapılmıştır. Genel kur tanımlarının branşlara uyarlanması işinin de öğretim elemanına bırakıldığı tahmin edilmektedir. Özellikle öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim elemanları için uygulamanın kolay olmayacağı söylenebilir.

Bu tespitler öğretim teknolojileri dersi için de geçerlidir. YÖK'ün 2018 yılında öğretmen yetiştirmeyle ilgili olarak yayınladığı dokümanda öğretim teknolojileri dersinin söz konusu branşın araç-gereç (materyal) veya program boyutuna ilişkin olup olmadığı açık bir şekilde ifade edilmemiştir. Tanımda kullanılan kavramlardan, bilgisayar kullanımının ön

plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Dokümanın başında “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersinin neden kaldırıldığı aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi açıklanmıştır:

“Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi, kapsamından dolayı bölüm ve anabilim dalları arasında hep bir ihtilaf konusu olduğundan kaldırılarak bunun yerine içeriği güncellenerek programlarda “Öğretim Teknolojileri” adıyla bir ders yer almıştır (YÖK, 2018: 17).

Anılan dokümanda Öğretim Teknolojileri dersinin tanımı ise aşağıda gösterildiği şekilde yapılmıştır:

“Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması; öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler; güncel okuryazarlıklar; araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri; öğretim materyallerinin tasarımı; tematik öğretim materyali tasarlama; alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri” (YÖK, 2018: 506).

Alanyazında ise öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin alanların (branşların) öğretimine yönelik olması önerilmektedir. Son yıllarda örneğin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersine yönelik özgün çalışmalar yapılmıştır (Sarıçoban, 2012). Ancak 2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarında bu alanların öğretimine yönelik özgünlük yeterince görülmemektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenin toplumsal gelişmelere katkısı tartışmasız kabul edilmektedir. Öğretmenin bu önemli görevi yerine getirebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının bilimsel temellere dayanmaları ve yeterince deneyim edinmeden kısa sürede değiştirilmemeleri gerekmektedir. Özellikle kuram ve uygulama arasında köprü kurma özelliği olan derslere yer verilmelidir. Program geliştirme açısından bakıldığında öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (geliştirme) bu özelliğe sahip bir ders idi. 2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan öğretim teknolojileri dersinin bu işlevi yerine getireceği dersin kur tanımından pek anlaşılmamaktadır.

Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda 40.000 köyün her birinde en az bir öğretmenin olması hedeflenmişti, başka bir deyişle her köyde din görevlisinin yanında öğretmenin de olması istenmekteydi. Bu laik eğitimin temel taşlarından biri idi. Fakat özellikle içgöç sürecinde köyler büyük oranda nüfus kaybına uğradı ve köylerde de taşınmalı eğitim sistemi başlatıldı. Köylerde boşalan okullar halk eğitim merkezlerine dönüştürülemedi. Bazı köylerdeki hizmet yapısı öğretmen ve imamın bulunması bağlamında Osmanlı İmparatorluğu dönemindekine döndü, çünkü birçok köyde din görevlisi yalnız kaldı. İçgöç sürecinde kentlerin etrafında gecekondulaşma başladı. Gecekondularda yaşayanlara da gerekli eğitim hizmeti götürülemedi. Dolayısıyla kırsal kesimden kentlere göç edenler kent yaşamına kolay uyum sağlayamadılar. Kırsal kesimden gelenler kentsel dönüşüm ile tekrar kentlerin uzağına gitmek zorunda bırakıldılar. Bu gelişmenin Türk eğitim sisteminin ulusal ve uluslararası düzeyde istenilen yere gelememesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Alanyazından Cumhuriyet döneminde de Türk eğitim sisteminin hızlı bir değişim yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu hızlı değişim kuşkusuz öğretmen yetiştirme sistemini de etkilemektedir. Özellikle son yirmi yılda geliştirilen öğretmen yetiştirme programları, uygulamadaki sonuçlar yeterince beklenmeden yeni değişikliklere gidilmiştir.

2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının öğretim teknolojileri dersi bağlamında incelenmesi sonucunda yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarında “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Geliştirme)” dersinin yer almadığı ve bu dersin yerine sadece “Öğretim Teknolojileri” dersinin konulduğu tespit edilmiştir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, 2018 yılına kadar haftada 2 saat kuramsal ve 2 saat uygulama olarak veriliyordu. Öğretim Teknolojileri dersi için haftada sadece 2 saat kuram öngörülmektedir. Anılan dokümanda dersin uygulama kısmının kaldırılması ile ilgili bilimsel bir neden bulunamamıştır. Anılan dokümanda sadece bölüm ve anabilim dallarında görevli eğitimcilerin kendi aralarında “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersini kimin vereceği konusunda anlaşamadıklarından dolayı söz konusu dersin ikiye ayrıldığı belirtilmiştir. Ancak bu yeterli bir gerekçe olmamalıydı.

Eğer öğretim teknolojisi dersi salt araç-gereç (materyal) düzeyine indirgenmiyorsa, başka bir deyişle alanların (branşların) öğretimi olarak düşünülüyorsa, bu dersin uygulama kısmı muhakkak olmalıdır. Bu dersi verecek öğretim elemanları uygulama boyutu için çözümler aramalıdır. Çünkü eğitim ve öğretim süreçleri için geliştirilen araç-gerecin (materyalin) uygun olup olmadığını uygulama esnasında tespit etmek mümkündür. 2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan öğretim teknolojileri dersinin hedeflenen kazanımları açık bir şekilde ifade edilmelidir. Hedefler uygulama için yapılacak ders bilgi paketi, dönem planı hazırlamada, materyal geliştirmede, literatür belirlemede ve değerlendirmede yol gösterici olabilir.

Öğretim teknolojisi kavramının tanımında geçen “... bir konunun öğretimi ile ilgili öğrenmenin kılavuzlanması etkinliğini ifade etmektedir” şeklindeki vurgusu bütün branşlarda öğrenmenin tek tip olmadığını göstermektedir. Bundan dolayı diğer uygulamalı derslerde de olduğu gibi öğretim teknolojileri dersinin tanımı, her lisans programının özgünlüğü dikkate alınarak yapılmalıydı. Böyle bir yaklaşım ilk etapta bir çerçeve programının yapılmasını ve daha sonra her alan (branş) ile ilgili öğretim programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bulgular kısmında da belirtildiği gibi öğretim teknolojileri dersinin kur tanımında geçen kavramlardan dersin bilgisayar kullanımına yönelik düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Bu ders bilgisayar kullanımı düzeyine indirgenmemelidir. Çünkü eğitim ve öğretim süreçlerinde bilgisayar amaç değil bir araçtır.

Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi kavramlarının kullanımında bir ikilem bulunmaktadır. Eğitim teknolojisinin genel öğretim bilgisi (bkz. Özçelik, 1998) ve öğretim teknolojisinin özel öğretim bilgisi (yöntemleri) ile eşleştirilmesinin, eğitim ve öğretim alanındaki kavram kargaşasını azaltacağı düşünülmektedir. Öğretim teknolojilerinin öğretim teknolojisi kavramının çoğulu mu yoksa eğitim ve öğretimde kullanılan araç-gereçler mi olduğu ayrıca belirtilmelidir. Öğretim teknolojileri dersinin araç-gereç materyal ve bilgisayar kullanımı düzeyine indirgenmemesi önerilmektedir. Bu açıklamalardan fizik, matematik, tarih, Türkçe, yabancı dil gibi öğretim disiplinlerinin (branşlarının) kendine özgü yönlerinin dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Bundan dolayı yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan öğretim teknolojisi dersi bütün branşlar için bir şablona göre; başka bir deyişle bir katalog ders olarak tanımlanmamalıdır.

Bu araştırmanın 2018 yılında yayımlanan öğretmen yetiştirme programları ve Eğitimde 2023 Vizyonu dokümanları üzerinde çalışacak araştırmacılara ışık tutacağı tahmin edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkutay, Ü. (1996). *Milli eğitimde yabancı uzman raporları – Atatürk dönemi*, Yayın No 2, Ankara: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, F. (1968). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: Arif Bolat kitabevi.
- Alkan, C. ve Kurt, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri, disiplinlerin öğretim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. 8. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunya, N. (2018). Türkiye’de öğretmen yetiştirme deneyimi (1848 – 2018). *Öğretmen Dünyası*: Ankara.
- Aydın, İ. (1999). *Dünden bugüne öğretmenler (1065-2005)*. Eğitim Sen Yayınları Araştırma Dizisi 2: Ankara.
- Baskan, S. ve Zengin, D. (2015). *Ankara Üniversitesi’nin kuruluş yıllarındaki yabancı bilim insanları, 2014 Türk-Alman bilim yılı açılış toplantısı: konuşmalar*. Ankara Üniversitesi Yayınları No: 473. : Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. 7. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boratav, P. N. (2019). *Ulusal birliği kuran bir kültür devrimi*. Cumhuriyet gazetesi, 29 Ekim 2019.
- Coşkun, H. (1999): *Öğretim teknolojisi açısından yurtdışı öğretmenliği* .Ankara: Konrad Adenauer Vakfı / Eğitim Sen.
- Coşkun, H. (2019). *Uygulamalı öğretim teknolojileri*. Ankara: Özlem Yayınevi.
- Coşkun, H., Yıldırım, M. ve Güzel, F. (2018). *Öğretmenlik uygulaması ve ders planları* . Fachpraktikum und Unterrichtspläne / Practice Teaching and Lesson Plans. Berlin: Dağyeli Verlag.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Geliştirilmiş 6. Baskı. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Durkheim, E. (1968). *Education et Soc b5 9iologie*: Paris.
- Frank, H.(1967). *Zur Objektivier barkeit der Didaktik*. In: pl. Heft 1/1967, S. 1-5.
- Günden, S. (1977-1978). *Genel öğretim bilgisi: Eğitim enstitüleri ortak dersler*. Ankara: Yaygın Yükseköğretim Kurumu.
- Güngör, B. (2017). *Atatürks Wütende Enkel. Die Türkei zwischen Demokratie und Demagogie*. Bonn: Dietz.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları-öğretim teknolojisi*. Ankara: Alkım.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba, A. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982 – 2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Kongar, Emre (1972). *Toplumsal değişme*. Ankara.
- MEB (1995). *Yükseköğretim mevzuatı*. Ankara: MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri* . Ankara: ÖğretmenYetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- MEB (2018). *Eğitimde 2023 vizyonu*. Ankara.
- Ozankaya, Ö. (1975). *Toplum bilime giriş*. Ankara: Üniversitesi S.B.F. Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim* (Genel Öğretim Yöntemi). ÖSYM Yayınları 8, Ankara: ÖSYM T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Özdemir, M. (2019). *Öğretim teknolojileri ve öğretim süreci*. (Tuğba Yanpar Yelken , Edt). Öğretim Teknolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıçoban, A. (2012). *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Pegem A Akademi.
- Tezcan, M. (1971). *Eğitimin toplumsal fonksiyonları, eğitim sosyolojisi kaynak metinler*. Ankara.
- Topçuoğlu, H. (1971). *Genel sosyoloji ders notları*. Ankara.
- Yanpar, Y. T. (2019). *Öğretim teknolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M. T. ve Almış, S. (2012). *Öğretmen yetiştirme tarihimiz açısından eğitim sosyolojisi dersi*, (Doğan İsmail, Edt.). Eğitim Sosyolojisi: Dün, Bugün Yarın. Ankara: Nobel.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- http://tarih34.com/ataturk-doneminde-yapilan-inkilaplar_h87.html adresinden 29.10.2019 tarihinde indirilmiştir.
- <https://www.dersimiz.com/terimler-sozlugu/etnoloji-nedir-ne-demek-1295> adresinden 29.10.2019 tarihinde indirilmiştir.
- <https://www.kitapberlin.com/ataturks-wutende-enkel> adresinden 29.10.2019 tarihinde indirilmiştir.
- https://prezi.com/fhfm_x1ienjv/ataturk-donemi-kultur-ve-sanat-alaninda-yapilan-calismalar/ adresinden 29.10.2019 tarihinde indirilmiştir.
-