

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN

Doç. Dr. Erkan KIRAL

Dr. Adem ÇİLEK

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ

e-isbn : 978-975-2490-20-8

| e-kitap

EGİTİME FARKLI BAKIŞ



"TÜBİTAK 2223-B Programı kapsamında desteklenmektedir"

İşimiz Eğitim Gücümüz Eğitim

✉ E- Mail: eyuder@gmail.com

🌐 Website: www.eyuder.org



EYUDER YAYINLARI

1. BASKI



EYUDER YAYINLARI

e-ISBN 978-975-2490-20-8

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

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

1. Baskı: 20 Aralık 2017, Ankara

Sayfa Sayısı:

İmtiyaz Sahibi

EYUDER

Genel Yayın Yönetmeni

ADEM ÇİLEK

Editörler

Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN

Doç. Dr. Erkan KIRAL

Dr. Adem ÇİLEK

Dr. Ferah GÜÇLÜ YILMAZ

Sayfa Düzeni ve Kapak Tasarım

Murat KOÇALI

İletişim

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ (EYUDER)

Atatürk Bulvarı No 105/ 813 Kızılay / ANKARA

İnternet: www.eyuder.org

E.ileti :eyuder@gmail.com

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
METİNLER.....	3
ÖRGÜT SAĞLIĞI VE SİNİZM İLİŞKİSİ.....	4
NECDET KONAN, ALİ CULHA,	
BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN DEVAMSIZLIK SORUNU	15
HASAN DEMİRTAŞ, ALİ CULHA	
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İLE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUĞU TANIMA VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	28
BENGÜ TÜRKÖĞLU	
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ: MEVCUT DURUM VE UYGULAMALAR	41
ERTUĞ CAN	
TÜRKİYE VE AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİNDE ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI	57
RAHMAN ÇAKIR, FATMANUR ÖZEN,	
SPOR BİLİMLERİ ALANINDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN DERS DIŞI OKUMA ALIŞKANLIKLARI VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	68
KADİR PEPE, RABİA ÖZKURT	
EBELİK VE HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ÖZYETERLİK ALGI DÜZEYLERİ VE ETKİLİ FAKTÖRLER.....	80
MUSTAFA KILINÇ, MUKADDES ÖRS	
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN ÖZ YETERLİLİK DURUMLARININ İNCELENMESİ.....	91
MÜGE YURTSEVER KILIÇGÜN	
PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI ...	101
RAMAZAN ALABAŞ	
ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK VE OTANTİK LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	122
RAMAZAN ERTÜRK	
MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN DENETİM SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERDEN BEKLENTİLERİ VE BUNLARIN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ.....	139
HASAN DEMİRTAŞ, NİYAZİ ÖZER, ESRA MUTLU, SERVET ATİK	
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMALARININ YORDAYICISI OLARAK ÖĞRETİM ELEMENLARINA GÜVEN	159
HASAN DEMİRTAŞ, NİYAZİ ÖZER, FERHAT HAN, SERVET ATİK	
MESLEKİ VE GENEL LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYO-EKONOMİK STATÜSÜ (İSTANBUL AVRUPA YAKASI ÖRNEĞİ)	177
TURAN TOLGA VURANOK, MUSTAFA ÖZCAN, NURHAYAT ÇELEBİ	
ÖĞRETMENLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMLARI İLE ÖRGÜTSEL DEPRESYON ARASINDAKİ İLİŞKİ	189
ESEF HAKAN TOYTOK MUHAMMET BAHADIR YILDIRIM	
KAMU DENETÇİLİĞİ (OMBUDSMANLIK) KURUMU’NUN YAPTIĞI DENETİMDE EĞİTİME İLİŞKİN ÖNE ÇIKANLAR*	205
ÜMIT BİNBİR, SONGÜL ALTINIŞIK	
TEMEL LİSE YÖNETİCİLERİNİN BÜROKRATİK YAPIYA UYUM SÜRECİ.....	212
SONGÜL ALTINIŞIK-SUAT KARAKAYA-SİNAN DAĞ	

METİNLER

ÖRGÜT SAĞLIĞI VE SINIZM İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP OF ORGANIZATIONAL HEALTH AND CYNICISM

Necdet KONAN¹, Ali CULHA²,

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algıları arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemektir. Araştırma, nicel bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evrenden veri toplama aracını yönergeye uygun biçimde yanıtlayan 304 öğretmen ise örneklemi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Örgüt Sağlığı Ölçeği ile Örgütsel Sinizm Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının orta düzeyde, örgütsel sinizm algılarının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, örgütsel sinizm algılarının ise farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının ise daha yüksek düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Mesleki kıdemi 5-9 yıl olanların örgüt sağlığı algılarının diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşük olduğu, yine mesleki kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının da diğer kıdemdeki öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algıları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt Sağlığı, Sinizm, Örgütsel Sinizm, Öğretmen

Abstract

The purpose of this research is to determine the direction and the level of the relationship between the teachers' perceptions of organizational health and cynicism. It is a quantitative research and has been carried out by using the relational search model. The universe of the research constitutes of the teachers who are working at the primary, secondary and high schools which are in the city center of Şanlıurfa, Turkey. The sampling of the research constitutes of 304 teachers selected randomly from the universe. The data of the study were gathered through the Organizational Health Questionnaire and the Organizational Cynicism Questionnaire. Descriptive statistics, t- test, one way analysis of variance and pearson product- moments correlation coefficients were used in the analysis of the data. According to the study results, teachers' perceptions of organizational health were moderate and their perceptions of organizational cynicism were low. It was found that the teachers' perceptions of organizational health differed statistically in favor of male teachers and their perceptions of organizational cynicism did not differ. It was found that the teachers who graduated from a different kind of faculty have a higher level of organizational health perceptions than the teachers who graduated from the faculty of education, and the teachers who graduated from the faculty of education have higher perceptions of organizational cynicism. It was found that those whose professional seniority were between 5-9 years had significantly lower perceptions of organizational health than those who had other seniority. And also those whose professional seniority were between 5-9 years had a significantly higher perception of organizational cynicism than those who had other seniority. It has also been found that there has been a moderate

¹ Doç.Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Malatya/Türkiye, necdet.konan@inonu.edu.tr

² Lisansüstü Öğrencisi vd., Milli Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa/Türkiye, ali.63.44@hotmail.com

relationship, which is on the negativeside, between teachers' perceptions of organizational health and cynicism.

Keywords: Organizational Health, Cynicism, OrganizationalCynicism, Teacher

Giriş

Örgütlerin, sadece var olmaları değil, varlıklarını istenilen nitelikte sürdürebilmeleri için de dikkat etmeleri gerekenler bulunmaktadır. Bunlar, örgütün amacını gerçekleştirme derecesi, çevresel beklentileri karşılama ve onlara sağlıklı biçimde uyum olabileceği gibi, örgüt içi ilişkilerin niteliği, yoğunluğu ve yönü olarak da ele alınabilir. Özellikle örgüt içi ilişkilerin niteliği, örgütün olası dış risklere karşı da bağışıklık sistemi rolünü üstlenebilmektedir. Örgütün amacına hizmet etme derecesi sağlıklı bir örgütsel yapıyla açıklanmaktadır. Aksi takdirde örgütün birtakım problemler yaşayacağı açıktır. Yaşanabilecek problemlerden biri de işgörenlerin örgütlerine karşı negatif tutumlar içinde olmalarıdır ki bu durum örgütsel sinizm olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın çıkış noktası, eğitim örgütlerinin örgüt sağlığı düzeyleri ile algılanan örgütsel sinizm arasında negatif yönlü bir ilişkinin olabileceğidir.

Örgüt Sağlığı

Örgütsel açıdan, örgütün sağlıklı olması ifadesi; amaçlarına ulaşması, hedeflerini gerçekleştirmesi, büyümesi, gelişmesi ve yaşamını sürdürmesiyle birlikte (Şişman, 2014), sağlıklı bireylerdeki üç ayaklı yapıyla yani fiziksel, psikolojik ve ruhsal özelliklerle, genel olarak üyelerinin işlerinin kolaylaştırıldığı ve desteklendiğini çağrıştırmaktadır (Quick, Frey ve Cooper, 2007). Miles'a (1969) göre bir örgütün sağlıklı olabilmesi, sadece kendi sınırları içerisinde yaşamını sürdürebilmesi ile değil, çevresiyle sürekli iletişim kurması, çevreden girdi alıp çevresine çıktı vermesi, bu süreçte yaşamını sürdürme ve zorlukların üstesinden gelme becerilerini daima kullanması ile gerçekleşir (Korkmaz, 2005). Örgütsel sağlık, fiziksel ve psikolojik (örgüt iklimi, örgüt kültürü) bakımdan, örgütte genel bir iyilik ve esenlik halini ifade etmektedir (Tutar, 2010). Genel olarak örgüt sağlığı, örgütsel davranışların, örgütün amaçlarını yerine getirebilecek şekilde gerçekleşmesi olarak ifade edilebilir. Örgütlerin sağlığı için üç temel ölçüt dikkate alınarak nitelermelerde bulunulabilir. Sağlıklı örgütlerin şu özelliklere sahip olması beklenir (Quick, Frey ve Cooper, 2007):

Örgütsel amaçlar: Misyon ve hedeflerin açıklığı, hesap verilebilirlik, dürüstlük, kalite odaklılık, ilkelik olma, büyüme için fırsatlar sunma, başarı.

İlişkiler: Açık, dürüst iletişim, uygulamalarda adil olma, fırsatlar, güven, ait olma duygusu, becerileri ve fikir çeşitliliğini teşvik, bağlılık, grup başarıları, çalışmalarda özerklik.

Öz saygı ve profesyonellik: Dengeyi teşvik, büyüme fırsatları, sorunlar için destek sistemleri, uygun fiziksel çalışma ortamı, yüksek güvenlik.

Bir örgütün sağlıklı bir düzeye ulaşması, sağlıklı örgüt olarak nitelenebilmesi örgütsel amaçlar, ilişkiler, öz saygı ve profesyonellik açılarından belirtilen bu özellikleri, olabildiğince örgütün tüm birimlerinde gösterebilmesi ile olanaklıdır. Eğitim örgütlerinin de sağlıklı örgüt olma hususunda bir takım göstergelerinin olacağı söylenebilir. Hoy ve Feldman (1987) örgüt sağlığı envanterini 7 alt boyut altında düzenlemişlerdir. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır (Akt: Cemaloğlu, 2007: 171):

Örgütsel Bütünlük: Okulda görevli olan işgörenlerin okulun amaçlarını kabul etmeleri, bu amaçlarla bütünleşmeleri, okulun programını ve vizyonunu benimsemeleri, okul çevresindeki gruplarla iletişim içerisinde olmaları ve okul yönetiminin işgörenleri çevreden gelen baskılara karşı korumasını ifade etmektedir.

İnisiyatif Yapısı: Okul yönetiminin yönetsel anlamdaki başarısını ifade eder. Okul yöneticisinin, okulun amaçlarına ulaşması için çalışması ve öğretmenlerin de onu desteklemesidir.

Saygı: Okul yöneticisinin öğretmenlere ve diğer personele karşı gösterdiği dostça, samimi, içten, destekleyici ve açık iletişimini ifade etmektedir.

Okul Yöneticisinin Etkisi: Okul yöneticisinin bir lider olarak kendisini izleyenleri etkilemesini ifade eder. Okul yöneticisi, daha verimli eğitim faaliyetleri için, öğretmenlere örnek olur, onları yönlendirir ve teşvik eder.

Kaynak Desteği: Okulda yeterli öğretim materyalinin bulunmasını, bu materyallere ulaşmanın ve materyalleri kullanmanın kolay olmasını ifade eder.

Moral: Öğretmenlerin birbirleriyle ve okul yöneticileriyle iletişimlerinde açık, dürüst ve güvenilir olmalarını ifade eder.

Akademik Önem: Okulun akademik başarısı kapsamında iyi bir öğrenme çevresi oluşturulmasını ifade eder.

Bu boyutlar genel olarak ele alındığında, okulun amacının öğretmenler ve yöneticiler tarafından benimsenmesinin, etkili yönetimin, ilişkilerin, iletişimin, fiziksel donanımın ve akademik başarının okulun sağlıklı bir örgüt olma derecesini etkilediğini söylemek mümkündür.

Örgütsel Sinizm

Oxford İngilizce Sözlüğü bir bireydeki sinizm durumunu, motivasyon ve eylemlerinin pozitif yönde olmaması durumu olarak tanımlar (Bakker, 2007: 123). Sinizm, bir nesneyle ilişkilendirileceği gibi birden çok nesneyle de ilişkilendirilebilir. Bu açıdan sinizmin genel veya spesifik bir tutum olarak görüldüğü söylenebilir. Sinizm, bir kişi, grup, ideoloji veya toplumsal kuruma karşı hayal kırıklığı, olumsuz duygular ve güvensizliktir (Andersson ve Bateman, 1997: 450). Ancak modern toplumlarda sinizmle ilgili yeterli bir anlayışa ulaşmak için bu tanımlama yetersiz kalacaktır (Bakker, 2007: 123). Modern toplumlarda insanların uyku dışındaki zamanlarının önemli bir kısmını örgütlerde geçirdiklerinden hareketle sinizm kavramının örgütlerle ilişkisine değinmek önemli görülmektedir.

Örgüt yöneticilerinin liderlik biçimleri, hatalı uygulamaları ve adaletsiz tutumlarının sonucu olarak ortaya çıkan örgütsel problemler, kriz ve skandallar, işgörenlerde örgütlerine yönelik güvensizlik, yılma, monotonluk, tedirginlik, kuşku, yabancılaşma, adaletsizlik, tükenmişlik ve benzeri bir takım olumsuz düşünce, tutum ve davranışların gelişmesine neden olmaktadır (Gül ve Ağıröz, 2011: 28; Sağır ve Oğuz, 2012: 1095). Bu olumsuz düşünce ve tutumların işgörenler tarafından sergilenmesi örgütsel sinizm kavramı ile açıklanmaktadır. Örgütsel sinizm, genel olarak işgörenin çalıştığı örgüte yönelik yaşadığı negatif tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998: 341). Bir başka tanıma göre ise örgütsel sinizm iş görenlerin örgütün kararlarına karşı bir inançsızlık ve niyetlerine güvenmeme ve yöneticilerinin gerçek karakterlerini yansıtmamaları inancıdır (Helvacı ve Çetin, 2012: 1477). Örgütün dürüstlükten yoksun olduğu inancı, olumsuz etki ve davranışlarda küçümseme eğilimi sinizmin üç önemli bileşenidir (Dean, vd. 1998: 345).

Örgütsel sinizm eğitim örgütleri açısından ele alındığında, okulun geleceği açısından sorun yaratabilecek sinik tutumların oluşumunun engellenmesi veya asgari seviyeye düşürülmesi için yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullara karşı olumlu tutumlar içinde olmaları önemlidir (Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016: 199). Okullar, girdisi ve çıktı insan olan dinamik bir yapıya sahiptir. Her örgütte olduğu gibi okullar da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutumları, ilgileri, yaşam biçimleri, kültürleri, inanç sistemleri, değerleri ve kişilik özellikleri gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Kalağan ve Güzeller, 2010: 84). Bu etkileşimler olumsuz olması durumunda öğretmenlerin düşük düzeyde performans gösterebileceği söylenebilir. Kötü performans gösterme durumunun sinizmin habercisi olduğundan (Andersson ve Bateman, 1997: 449) hareketle bu örgütlerde gelişim ve örgütün amacına ulaşma becerisi düşük düzeyde olacaktır (Köybaşı, Uğurlu ve Öncel, 2017: 7). Böylesi bir durumun yöneticiler tarafından istenilmeyeceği aşikârdır. Bu bağlamda sinizmin işgörenler üzerindeki etkileri

veya kuruma yönelik etkilerinin ne düzeyde olduğu, bu etkinin ne kadar olumsuzluk yarattığı önemlidir (Brown ve Cregan: 2008: 669).

Örgüt Sağlığı ve Sinizm İlişkisi

Örgüt sağlığının, örgütün problemlerle baş edebilmesi, amaçlarına ulaşması, büyümesi ve gelişmesini ifade ettiği, örgütsel sinizmin ise işgörenlerde örgütlerine yönelik güvensizlik, yılma, monotonluk, tedirginlik, kuşku, yabancılaşma, adaletsizlik ve tükenmişlik gibi olumsuz düşünce, tutum ve davranışlarla olduğu alan yazında açıklanmaktadır. Örgütlerin sağlıklı olma durumları ile o örgütlerde yaşanan stres, tükenmişlik ve iletişim gibi sorunların birbirlerini etkileyebileceklerinden (Cemaloğlu, 2007) bu olumsuz tutumlarla paralellik gösteren sinizm duygusu ile örgüt sağlığı arasında da bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim örgütleri sağlık açısından değerlendirildiğinde, birtakım özelliklerin okul sağlığını etkileyebileceği söylenebilir. Akbaba (1997)'ya göre sağlıklı okul, velilerin ve toplumun baskısını kırmıştır. Bu okullarda okul müdürü etkili olup, öğretmenleri desteklemektedir. Öğretmenler; öğrenciler için ulaşılabilir hedefler koyarlar ve yüksek performans gösterirler. Öğrenciler ise çok çalışırlar, güdülenmeleri yüksektir. Sağlıksız okul ise çevreden gelen etkilere karşı kırılgandır. Okul müdürü etkisizdir. Öğretmenler olumlu duygular hissetmezler. Hem öğretmenler hem öğrenciler eğitim faaliyetlerini önemsemezler. Buna göre okulların sağlıksız olma durumunda barındıracağı olumsuz özelliklerle birlikte sinizm duygusunun yaşanabileceği ve bu durumda örgüt sağlığı ve sinizm arasında bir ilişkinin olabileceği bu araştırmanın gerçekleştirilme nedeni olarak görülebilir.

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algıları arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları; cinsiyet, en son tamamlanan öğrenim kurumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları; cinsiyet, en son tamamlanan öğrenim kurumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algıları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları bir konu ya da bir olaya yönelik olarak katılımcıların görüş, ilgi, tutum, yetenek veya becerilerinin belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012:177).

Evren ve Örneklem

Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde toplam 10395 öğretmen görev yapmaktadır. Örneklem grubu oluşturulurken okullar kolayda ulaşılabilir örnekleme yoluyla, öğretmenler ise tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi kapsamında uygulanan 340 veri toplama aracının 309'u (% 90.8) geri dönmüş, bunların içinden sağlıklı doldurulmadığı tespit edilen beşi çıkarılmış, geri kalan 304 (% 89.4) veri toplama aracı ile analiz işlemleri yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sağlık algılarının düzeyini belirlemek üzere Hoy ve Miskel (1991) tarafından geliştirilen daha sonra Licata ve Harper (2001) tarafından düzenlenen dörtlü likert tipi

Örgüt Sağlığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Cemaloğlu (2007) tarafından gerçekleştirilmiş ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçek yedi boyut ve 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek üzere Nadiren (1), Bazen (2), Sık sık (3) ve Genellikle (4) dereceleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının düzeyini belirlemek üzere ise Vance, Brooks ve Tesluk (1997) tarafından geliştirilen, altısı olumlu, üçü olumsuz madde olmak üzere dokuz maddeden oluşan, tek boyutlu, beşli likert tipi *Örgütsel Sinizm Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Güzeller ve Kalağan (2008) tarafından gerçekleştirilmiş ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek üzere Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) dereceleri kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS istatistik 16,0 programı kullanılmıştır. Verilerinin gruplar arasında normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden, araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Analizlerde $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapmalardan (Ss) yararlanılmıştır. Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede t-testi kullanılmıştır. En son tamamlanan öğrenim kurumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi ve Tukey testlerinden, örgüt sağlığı ve sinizm algısı arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyini belirlemede ise korelasyon testinden yararlanılmıştır.

Tablo 1’de Örgüt sağlığı ölçeğinde yer alan sınırlar ve düzey kategorileri yer almaktadır.

Tablo 1. Örgüt sağlığı ölçeğinde yer alan sınırlar ve düzey kategorileri

Seçenekler	Sınırlar	Düzy
Nadiren	1	1.00-1.74
Bazen	2	1.75-2.49
Sık sık	3	2.50-3.24
Genellikle	4	3.25-4.00

Tablo 2’de Örgütsel Sinizm ölçeğinde yer alan sınırlar ve düzey kategorileri yer almaktadır.

Tablo 2. Örgütsel sinizm ölçeğinde yer alan sınırlar ve düzey kategorileri

Seçenekler	Sınırlar	Düzyeler
Hiç katılmıyorum	1	1.00-1.79
Katılmıyorum	2	1.80-2.59
Kısmen katılıyorum	3	2.60-3.39
Katılıyorum	4	3.40-4.19
Tamamen katılıyorum	5	4.20-5.00

Tablo 1 ve Tablo 2’deki sınırlar araştırmadaki bulguların düzeyini belirlemek üzere dikkate alınmıştır. Dörtlü likert ölçeğinde $4/4-1 = 0.75$, beşli likert ölçeğinde ise $5/5-1 = 0.80$ aralığı baz alınmıştır (bkz. Büyüköztürk vd. 2012).

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel değişkenlerine ilişkin bilgilere, örgüt sağlığı ve sinizm algılarının düzeyine, örgüt sağlığı ve sinizm algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ve son olarak örgüt sağlığı ile sinizm arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine İlişkin Bilgiler

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel değişkenlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel değişkenlerine ilişkin bilgiler

Özellik		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	156	51.3
	Erkek	148	48.7
En Son Tamamlanan Öğrenim Kurumu	Eğitim Fakültesi	237	78.0
	Diğer Fakülteler	67	22.0
Mesleki Kıdem	5 yıl veya daha az	130	42.8
	6-10 yıl	72	23.7
	11 yıl veya daha fazla	102	33.6

Tablo 3'teki bilgilere göre araştırmaya katılan 304 öğretmenin 156'sı (% 51.3) kadın, 148'i (% 48.7) erkektir. Bu öğretmenlerin 237'si (% 78.0) Eğitim Fakültesinden mezun olurken 67'si (% 22.0) diğer fakültelerden mezun olmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin 130'u (% 42.8) 5 yıl veya daha az mesleki kıdeme sahipken 72'si (% 23.7) 6 ile 10 yıl arası mesleki kıdeme, 102'si (% 33.6) ise 11 yıl veya daha fazla mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı ve Sinizm Algılarının Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sağlık ve sinizm algılarının düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin örgütsel sağlık ve sinizm algılarının düzeyine ilişkin bulgular

	N	$\bar{X}$	Ss
Örgüt Sağlığı	304	2.65	0.45
Örgütsel Sinizm	304	2.40	0.68

Tablo 4'te öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının orta düzeyde ($\bar{X}=2.65$), örgütsel sinizm algılarının ise düşük düzeyde ($\bar{X}=2.40$) olduğu görülmektedir.

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı ve Sinizm Algılarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla t-testi yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete göre öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algılarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar/Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Örgüt Sağlığı	Kadın	156	2.59	0.49	302	2.720	0.007*
	Erkek	148	2.73	0.41			
Örgütsel Sinizm	Kadın	156	2.44	0.68	302	1.004	0.316
	Erkek	148	2.36	0.68			

*p<.05

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [t(302)= 2.720, p>.05]. Kadın öğretmenlere ait aritmetik ortalamanın ($\bar{X}$ =2.59), erkek öğretmenlere ait aritmetik ortalamadan ($\bar{X}$ =2.73) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 5’teki t-testi sonuçları, öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ortaya çıkarmaktadır [t(302)= 1.004, p>.05].

En Son Tamamlanan Öğrenim Kurumuna Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı ve Sinizm Algılarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algılarının en son tamamladıkları öğrenim kurumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla t-testi yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. En son tamamlanan öğrenim kurumuna göre öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algılarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar/Değişkenler	En son tamamlanan öğrenim kurumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Örgüt Sağlığı	Eğitim Fakültesi	237	2.61	0.44	302	3.383	0.001*
	Diğer fakülteler	67	2.82	0.48			
Örgütsel Sinizm	Eğitim Fakültesi	237	2.45	0.64	302	2.443	0.015*
	Diğer fakülteler	67	2.22	0.77			

*p<.05

Tablo 6’da öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının en son tamamladıkları öğrenim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır [t(302)= 3.383, p>.05]. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlere ait aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =2.61), diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere ait aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =2.82) olduğundan bu farklılığın diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının en son tamamladıkları öğrenim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği Tablo 6’da görülmektedir [t(302)=2.443, p>.05]. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlere ait aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =2.45), diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere ait aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =2.22) olduğundan bu farklılığın Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı ve Sinizm Algılarına Yönelik Bulgular

Tablo 7’de mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	P	Fark
Mesleki Kıdem	(1) 5 yıl veya daha az	130	2.69	0.46	G. Arası	1.729	2	4.181	0.016*	1-2
	(2) 5-9 yıl	72	2.52	0.49	G. İçi	62.237	301			2-3
	(3) 10 yıl veya daha fazla	102	2.71	0.41	Toplam	63.967	303			
	Toplam	304	2.65	0.45						

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre de bu farklılığın 5-9 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin kedemi 5 yıl veya daha az olan öğretmenler ile 10 yıl veya daha fazla olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük örgüt sağlığı algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 8’de mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir

Tablo 8. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	F	P	Fark
Mesleki Kıdem	(1) 5 yıl veya daha az	130	2.32	0.65	G. Arası	4.393	2	4.821	0.009*	2/1-3
	(2) 5-9 yıl	72	2.62	0.66	G. İçi	137.155	301			
	(3) 10 yıl veya daha fazla	102	2.36	0.70	Toplam	141.549	303			
	Toplam	304	2.40	0.68						

*p<.05

Tablo 8’de öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki veriler, öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin kıdemi 5 yıl veya daha az olan öğretmenler ile 10 yıl veya daha fazla olan öğretmenlerden anlamlı biçimde yüksek düzeyde olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı ile Örgütsel Sinizm Algılarına İlişkin Korelasyon Testi Bulguları

Tablo 9’da öğretmenlerin örgüt sağlığı ölçeğinin alt boyutları ve geneli ile örgütsel sinizm algıları arasında ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla yapılan korelasyon testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 9. Örgüt sağlığı ve alt boyutları ile örgütsel sinizme ait korelasyon testi sonuçları

	Örgüt Sağlığı	Örgütsel Sinizm
Örgüt Sağlığı	1	-. 656
Örgütsel Sinizm	-. 656	1

*.05

Tablo 9’da öğretmenlerin örgüt sağlığı ve örgütsel sinizm algıları arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -0.656$, $p < 0.05$) bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının orta düzeyde, örgütsel sinizm algılarının ise düşük düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Benzer şekilde Argon ve Ekinci (2016); Demirtaş, Özdemir ve Küçük (2016), Korkut ve Aslan (2016), Akın (2015), Yıldız (2013) ile Helvacı ve Çetin (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin sinizm düzeylerinin düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu durum birlikte ele alındığında; okulların hammaddesinin insan olması ve özellikle çocukların dünyalarının öğretmenlerin mesleklerine ve görev yaptıkları okullara daha olumlu tutumlara sahip olmalarını etkileyebileceği, bu durumun okulun sağlıklı algılanma derecesini yükseltebileceği, sinizm algısının da düşük düzeyde olabileceği şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kadın öğretmenlerin daha hassas olmaları, daha duygusal ve daha kırılğan olmaları ile açıklanabilir. Kadın öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz durumlar, onların düşünce ve tutumlarını erkeklere göre daha fazla etkileyebilir. Bu etkiler neticesinde onların örgüt sağlığı algıları erkeklere göre daha düşük düzeyde gerçekleşmiş olabilir. Duyarlılıkları ve farkındalıklarının yüksek olması da bu sonucun nedenleri arasında sayılabilir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya paralel olan araştırma bulguları da mevcuttur (Altınkurt ve Yılmaz, 2016; Helvacı ve Çetin, 2012, Kalağan ve Güzeller, 2010).

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının en son tamamlanan öğrenim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılığın diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğrenim süresi boyunca eğitime, okula ve öğretmenliğe odaklanması, zihninde bunlarla ilgili imaj oluşturmaları ve bir nevi beklentilerinin yüksek olması, ancak uygulamada yaşanan durumların o beklentileri karşılayamaması ve o zihnindeki imajın zedelenmesiyle birlikte, örgüt sağlığı algılarının da düşük düzeyde olması şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının en son tamamlanan öğrenim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının daha yüksek düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin beklentileri, zihinlerindeki okul ve öğretmen imajı ile uygulamada yaşanan bazı durumların uyuşmamasının böyle bir algıya neden olabileceği ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının, mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları, kıdemi 5 yıl veya daha az olan öğretmenler ile kıdemi 10 yıl veya daha fazla olan öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha düşük düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 5-9 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları, kıdemi 5 yıl veya daha az olan öğretmenler ile kıdemi 10 yıl veya daha fazla olan öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek düzeydedir. Korkut ve Aslan (2016), Kalağan ve Güzeller (2010) çalışmalarında da öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının mesleki kıdeme göre farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Bu iki bulgunun birbiriyle örtüştüğü ve birlikte yorumlandığında birbirini tamamladığı söylenebilir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında daha idealist olmaları, meslekleri ve çalıştıkları kuruma karşı daha olumlu tutumlar içinde olmaları ancak karşılaştıkları sıkıntılar ve problemler nedeniyle bu iyi ve sağlıklı hallerin giderek zayıfladığı, hayal kırıklığı yaşandığı söylenebilir. Mesleğin ilerleyen yıllarında ise genel olarak bu durumun alışkanlığa dönüştüğü ve normalleşme olarak kabul edildiği ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algıları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öngörülen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Zira iletişimin güçlü olması, işgörenlerin psikolojik durumlarının iyi olması, örgütün amacına hizmet edebilmesi gibi sağlıklı örgüt göstergelerinin olduğu bir örgütte işgörenlerin olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri yani sinizm yaşamaları ihtimalinin düşük olacağı ileri sürülebilir.

Örgüt sağlığı ve örgütsel sinizmin kavramsal alt yapısı ve araştırmanın bulguları ışığında aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Okulların amacına daha iyi hizmet etmesi için çalışmaların yapılması, işgörenler arası iletişimin artırılması, öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasına yönelik etkinliklerin yapılması önerilebilir.

2. Alınan karar ve faaliyetlere öğretmenleri de katarak onların da kurumun işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaları, kuruma yabancılaşmamaları, önemli olduklarını hissetmeleri sağlanabilir.
3. Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algılarının daha çok yöneticilerin tutum ve davranışlarından etkilendiği göz önüne alınırsa, yöneticilere yönelik insan ilişkileri, örgüt psikolojisi ve motivasyon gibi konularda eğitimlerin yapılması önerilebilir.
4. Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algıları, nitel araştırma yöntemleri ile derinlemesine araştırılabilir.
5. Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve sinizm algılarını iyileştirmeye dönük eğitim programlarının hazırlanıp uygulandığı deneysel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (1997). *Ortaöğretim kurumlarının örgüt sağlığı*, Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Ankara.
- Andersson, L. M. and Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5),449-469.
- Bakker, E. D. (2007). Integrity and cynicism: Possibilities and constraints of moral communication. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, (20),119–136.
- Brown, M. and Cregan, C. (2008). Organizational change cynicism: The role of employee involvement. *Human Resource Management*, 47(4),667–686.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 165-194.
- Dean, J. W., Brandes, P. and Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 193-216.
- Gül, H. ve Ağıröz, A. (2011). Mobbing ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler: Hemşireler üzerinde bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 13(2),27-47.
- Güzeller, C.O. ve Kalağan, G. (2008). Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi. *16.Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Kitabı*. ss. 87-93, Antalya: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Helvacı, M. A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3),1475-1497.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27,83-97.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 529-548.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Öncel, A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 01-14.

- Quick, J.C, Frey, M.M. and Cooper, C.L. (2007). Managerial dimensions of organizational health: The healthy leader at work. *Journal of Management Studies*, 44(2), 189-204.
- Sağır, T ve Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1094-1106.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 65(1),175-204.

BİLİM ve SANAT MERKEZİ ÖĞRENCİLERİNİN DEVAMSIZLIK SORUNU

THE PROBLEM OF ABSENTEEISM OF SCIENCE AND ARTS CENTER STUDENTS

Hasan DEMİRTAŞ³, Ali CULHA⁴

Özet

Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin ve çözüm önerilerinin öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan iki yönetici ve yedi öğretmenin görüşü, merkeze kayıtlı olan ve devamsızlık yapan yedi öğrenci görüşü ile merkeze devamsızlık yapan sekiz öğrenci velisinin görüşü yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak alınmıştır. Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucu yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada, katılımcılara yöneltilen birinci soru “Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevleri nelerdir?” şeklindedir. En sık tekrarlanan olumlu kodların yaratıcı etkinlik, geliştirme ve eğlence kodları olduğu söylenebilir. Çalışmada, katılımcılara yöneltilen ikinci soru “Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soru kapsamında en çok tekrarlanan kodların sınav, ulaşım sıkıntısı, zaman problemi ve yoğunluk olduğu söylenebilir. Son olarak katılımcılara yöneltilen üçüncü soru “Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlıklarına yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Bu soru kapsamında da en sık tekrarlanan kodların somut katkı, ulaşım desteği ve okula paralellik olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, Bilim ve Sanat Merkezi, Devamsızlık

Abstract

The aim of this research is to investigate the reasons of absenteeism of students who are attending The Science and Art Center and the solutions proposed by students, teachers, school administrators and parents. In this qualitative research, semi-structured interview forms were used. The research included the views of seven students, eight parents, two administrators and seven teachers working at The Science and Art Center during the 2016-2017 academic year. The data obtained were analysed by content analysis method. During the research, the first question directed to the participants was "What are the functions of The Science and Art Centers?". As a reply to this question the most frequently repeated positive codes are creative activities, development and entertainment. The second question directed to the participants was "What are the reasons for absenteeism of students who are attending the Scienceand Art Center?". For this question, the most repetitive codes are exam, transportation problem, time problem and intensity. Finally, the third question directed to the participants was "What are your suggestions for solving the absenteeism of the students who are attending the Science and Art Center?". As a reply to this question the most frequently repeated codes are concrete contribution, transportation support and parallel to the school.

Keywords: Special Education, Science and Arts Center, Absenteeism

Giriş

Mükemmel bir canlı olarak geliştirilebilir bir potansiyele sahip olan insanın, içinde bulunduğu ortam, bu ortama ait kültür ve yaşantıların zenginliğine göre eğitimi ve çeşitli yönlerden gelişimi

³ Doç.Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Malatya/Türkiye, hasan.demirtas@inonu.edu.tr

⁴ Lisansüstü Öğrencisi vd., Milli Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa/Türkiye, ali.63.44@hotmail.com

farklılaşmaktadır (Şişman, 2007: 1). Bu bağlamda özellikleri ve gereksinimleri bakımından akranlarından belirgin olarak farklı özellikler gösteren üstün zekâlı veya üstün yetenekli bireylerin tanınması ve normal müfredat dışında farklı eğitici programlarla desteklenmeleri önemlidir (Renzulli, 1999: 5). Toplumsal açıdan ise bir ülkenin refahı, büyümesi ve geleceği yaratıcı ve yetenekli insanların potansiyeli ile ilişkilidir. Bir toplumun yenilikler konusunda rekabetçi bir güç olması özel yetenekliler dahil tüm bireylerin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarının karşılanması ile olanaklıdır (Fraser Seeto, 2013: 29). Üstün zekâlı veya üstün yetenekli bireylere yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde bu bireylerin yaratıcılık, zekâ, liderlik, sanat ve akademik alanlarda akranlarına kıyasla daha üst düzeyde performans gösterdikleri, bu nedenle özel eğitime ihtiyaç duydukları öne çıkmaktadır (Alkan, 2013: 25).

Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Üstün yetenekli bireylerin doğuştan var olan olağanüstü potansiyellerini geliştirerek kapasitelerinin en iyisini ortaya koyabilmelerini sağlamak çok önemlidir. Çünkü bu bireyler geleceğin bilim insanları, liderleri ve sanatçıları olacağı için eğitimleriyle ilgili önlemler alınmadığı takdirde ülkelerin geleceği tehlikeye atılmış olur (Bakioğlu ve Levent, 2013: 34). Dolayısıyla bu bireylerin özelliklerinin görmezden gelinemeyeceği açıktır. Teknolojiden geziye, müzikten edebiyata, ilaç sanayisinden sinemaya her alanda yaptıkları katkılardan dolayı dünyanın bu bireylerin yaratıcılıklarına ihtiyacı olduğu açıktır (Robinson, Shore ve Enersen, 2007: 77).

Üstün yetenekli bireylerin uygun programlar ve yöntemlerle eğitilmemeleri halinde onların psikolojik sorunlarla karşılaşma ve topluma zarar verebilecek bireyler haline gelme olasılıkları yüksektir. Bu nedenle bu bireylerin özel eğitim programları ile eğitilmeleri gerekmektedir (Gökdere ve Çepni, 2003: 147). Çünkü üstün yetenekli birey yetenek alanıyla güçlü bir bağlantı kurma fırsatı yakaladığında ve başarısını ifade etmek için bir çıkış ortamı elde ettiğinde yetenek gelişimi hızlanmaktadır. Dolayısıyla bu gelişime yönelik desteklemenin yapılması gerekir (Robinson, Shore ve Enersen, 2007: 45). Üstün zekâlı çocuklar yaygın bir şekilde, benzer yetenekte çocuklarla birlikte aynı sınıfta belirli bir miktar zaman geçirirler. Eğitim programları kendi gelişme hızlarında ilerlemelerini sağlamaya yönelik tasarlanır. Açık, esnek ortamlar öğrencilere seçimler için fırsatlar sunar, bağımsızlık ve yaratıcılıklarını geliştirir (Silverman, 1992).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)

Dünyada özel yetenekli öğrencilerin tespit edilip bu öğrencilere yönelik farklı uygulamaların yapılması yönünde artan eğilimle birlikte Türkiye’de de Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinden sonra öğrencilerin mevcut olan özel yeteneklerini geliştirerek bilimsel düşünme ve problem çözme becerisi kazanmaları, üretken olmaları, gerçek yaşamda öğrenme imkanı bulmaları, mevcut potansiyellerini açığa çıkarmaları ve bu potansiyeli geliştirmeleri amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Bilim ve Sanat Merkezleri açılmıştır (Bildiren ve Türkkan, 2013: 131). Not verme, sınıf geçme, yazılı ve sözlü sınavlar gibi örgün eğitimde yer alan değerlendirme öğeleri Bilim ve Sanat Merkezlerinde bulunmamaktadır. Bilim ve Sanat Merkezlerinde bireysel eğitim modeli esas alınarak proje tabanlı öğretim modeline göre eğitim verilmekte ve belirli dönemlerin ardından proje üretilmesi hedeflenmektedir. Öğrenciler bireysel veya 3-5 kişilik gruplar halinde proje çalışmalarına katılırlar. Öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla bireysel eğitim modelleriyle gerçekleştirilen programlarda, herhangi bir alanda, üst düzeyde ve derinlemesine bilgi ve beceri kazandırmak amaçlanır (Ülger, Uçar ve Özgür, 2014: 1100; Demirel Gürbüz ve Ayas: 2014, 397). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan çerçeve bir eğitim programı ve etkinlik kitapları Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin faydalanması için bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenler uygun gördükleri farklı etkinlikleri de yapabilmektedir. Her öğrencinin gelişimi önemlidir ve bu nedenle öğretmenler belirli aralıklarla öğrencilerine yönelik gözlem raporu sunarlar.

Bilim ve Sanat Merkezleri'nin Amaçları

MEB (2016: 451) tarafından yayımlanan yönergeye göre Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin; a) Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemeleri; ailesini, vatanını, milletini sevmesi, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilmeleri, bunları davranış hâline getirmiş bireyler olarak yetiştirilmeleri, b) Ülkesinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimsemeleri, korumaları ve geliştirmeleri; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip olmaları; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmeleri, c) Bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları, ç) Yaratıcı düşünce, keşif, icat, sosyal ilişkilerde başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları, d) Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanır.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğretmenler aracılığı projelerin hazırlanma ve geliştirilme aşamalarında bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik uygulamalar ve gerekli ön öğrenmeler sağlanarak proje yönergeleri hazırlanır. Proje konularının belirlenmesi ve sonuçlarının değerlendirilip geliştirilmesinde çevredeki iş yerleri, üniversiteler, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır (Baykoç Dönmez, 2009: 297).

Bilim ve Sanat Merkezleri'ne Öğrenci Seçimi

Milli Eğitim Bakanlığı ve illerdeki Bilim ve Sanat Merkezleri aracılığıyla tüm ilkokullara öğrenci tanılama sürecine yönelik işlemlerin duyurusu yapılır. Sınıf öğretmenleri ilkokul 1, 2 ve 3. sınıfa devam eden öğrencilerden yaşlılarından farklı özellikler gösteren ve özel yeteneğe sahip olduklarını düşündükleri öğrencilerin e-okul sisteminde bulunan Bilim ve Sanat Merkezi tanılama modülünden girişlerini yapar. Giriş aşamasında çocuğunun özel yetenekli olduğunu düşünen ailelerinde istekleri sınıf öğretmenleri tarafından dikkate alınır. Bu modülde resim, müzik ve genel yetenek olmak üzere üç alan bulunmaktadır. Öğrenci bu alanlardan en fazla iki tanesinden aday gösterilebilir. Giriş işlemi tamamlandıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği bir takvimde aday öğrenciler tablet uygulamasıyla gerçekleşen birinci aşama grup tarama sınavına tabi tutulurlar. Bu aşamada yine Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği kriterlere göre başarılı kabul edilen öğrenciler ikinci aşama sınavına girmeye hak kazanırlar. İkinci aşamada genel yetenek alanından aday olan öğrencilere Rehberlik ve Araştırma Merkezi uzmanları tarafından zeka testi, görsel sanatlar ve müzik alanlarından aday olan öğrencilere o alanla ilgili uygulamalı sınav, alanın öğretmenleri tarafından yapılır. Bu aşamada da genel yetenek alanından aday olan öğrencilerden kullanılan bireysel zeka testinden belirlenen bir eşiğin üzerinde zeka puanına sahip olan öğrenciler başarılı kabul edilir ve BİLSEM'lere yönlendirilir. Resim ve müzik alanlarından aday olan öğrencilerden Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği kriterlere göre başarılı kabul edilen öğrenciler özel yetenekli olarak kabul edilerek Bilim ve Sanat Merkezine kayıt yapma hakkı kazanırlar.

Bilim ve Sanat Merkezlerinin Sorunları ve Devamsızlık Sorunu

Bilim ve Sanat Merkezi modelinin, Türkiye için uygulanabilir ve geliştirilebilir bir model olmasının yanında, bir takım sorunlarının da olduğu görülmektedir. Sisteme giriş açısından en önemli sorun özel yetenekli öğrencilere ulaşmaya yönelik öğrenci tanılanması sorunudur. Öğrenci seçimi aşamalarını başarı ile tamamlayıp merkeze kayıt yaptıran öğrencilerde ise devamsızlık sorunu yaşanmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri şehir merkezlerinde bulunmalarına ve öğrencilerin okul dışı saatlerde bu merkezlere gelerek eğitim alıyor olmalarına rağmen devamsızlık sorunu yaşanmaktadır. Ayrıca merkezi sınavlara girecek öğrencilerin de bu merkezlerdeki eğitimlerini sonlandırdıkları ve merkezlerden ayrıldıkları görülmektedir. Öğretmenler açısından ise merkezin amacına yönelik hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen niteliklerinin artırılmasında sorunlar yaşanmaktadır (MEB, 2013: 56). Bu

sorunlar; öğrenciler açısından ele alındığında merkeze gelmeden önce yaşanan sorunlar ve merkeze geldikten sonra yaşanan sorunlar olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Merkeze gelmeden önce özel yetenekli öğrencilerin tanınması, hedef kitleye ulaşılması bu merkezlerin var olma nedeni olduğundan önemli bir sorun olarak açıklanabilir. Merkeze geldikten sonra hammadde insan olan her yerde yaşanması mümkün olan bazı sorunların bu merkezlerde de yaşanmasının mümkün olabileceği, hatta merkezin hitap ettiği kesimin özel yetenekli bireyler olduğu göz önüne alındığında daha farklı sorunların da yaşanabileceği söylenebilir. Bu sorunlardan somut bir örnek olarak devamsızlık sorunu gündeme gelmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerine yapılan devamsızlık okul devamsızlığından farklı bir şekilde ele alınmalıdır. Çünkü okul devamsızlığına ilişkin sebepler Bilim ve Sanat Merkezlerindeki devamsızlık için geçerli değildir (bkz. Özbaş, 2010; Şanlı Kula ve Yıldız, 2014). Kendine özgü devamsızlık nedenlerinin olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin ve çözüm önerilerinin; öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerine göre incelenmesidir. Bu temel amaca paralel olarak oluşturulan alt amaçlar ise şunlardır:

1. Öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerine göre Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevleri nelerdir?
2. Öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerine göre Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenleri nelerdir?
3. Öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerine göre Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlıklarına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Birinci alt amaç kapsamında, katılımcıların Bilim ve Sanat Merkezi hakkındaki görüşleri alınarak Bilim ve Sanat Merkezine yönelik düşüncelerle yaşanan devamsızlık sorunu arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. İkinci alt amaç kapsamında devamsızlığın nedenlerine, üçüncü alt amaç kapsamında ise çözüm önerilerine yönelik görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Bu çalışma özel yetenekli öğrencilerin okullarının yanında kendi yetenekleri doğrultusunda eğitim aldıkları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen ve ücretsiz olarak hizmet veren Bilim ve Sanat Merkezlerinin eğitim faaliyetlerini daha verimli bir şekilde yapması, hedef kitlesine daha iyi ulaşması ve nihayetinde amacına daha iyi hizmet etmesini sağlama noktasında önemli görülmektedir. Bu kurumları kazanma başarısı gösteren özel yetenekli öğrencilerin belirli dönemlerde veya çoğu zaman farklı gerekçelerle eğitim faaliyetlerine katılmamalarının bu öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varmamaları, bu potansiyeli geliştirmemeleri ve kullanmamaları ile sonuçlanabileceği düşünülmektedir. Bu noktada öğrencilerin bu kurumlardaki eğitim faaliyetlerine düzenli bir şekilde katılmamalarının (devamsızlık yapmalarının) nedenlerinin araştırılması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, verilerin analizi ile geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin ve çözüm önerilerinin öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel yöntemler kullanılmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum veya belirli bir zaman dilimindeki çoklu durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, mülakatlar, materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığı ile derinlemesine bilgi topladığı ve bir durum betimlemesi yaptığı nitel bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013: 97). Katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak alınmıştır. Bu görüşme formunda çalışmanın problem durumu

çerçevesinde Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevleri, Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ve devamsızlık nedenlerine ilişkin çözüm önerilerine yönelik katılımcıların görüşlerini bildirebilecekleri üç soru yer almıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenleri araştırılırken bu konudaki problemle ilişkili ve dolayısıyla fikir beyan edebilecek olan paydaşlarla bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin amacı, oluşturulan örnekleme mümkün olduğu kadar probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 108). Çalışma grubunda Bilim ve Sanat Merkezi yöneticilerinin tamamı, kurumda en bir yıldan beri görev yapan öğretmenler, sürekli devamsızlık yapan öğrenciler ve sürekli devamsızlık yapan öğrenci velileri yer almıştır. Öğrenciler ve veliler arasından kolay ulaşılabilir olanlar tercih edilmiştir. Gönüllülük ilkesi göz önüne alınarak oluşturulan çalışma grubunda iki Bilim ve Sanat Merkezi yöneticisi, yedi Bilim ve Sanat Merkezi öğretmeni, yedi Bilim ve Sanat Merkezine devamsızlık yapan öğrenci ve sekiz Bilim ve Sanat Merkezine devamsızlık yapan öğrenci velisi olmak üzere toplam 24 katılımcı yer almıştır.

Veri Toplama Teknikleri

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcıların; Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerini değerlendirebilecekleri, öğrencilerin bu merkezlere yaptıkları devamsızlığın nedenlerini ve devamsızlığa ilişkin varsa çözüm önerilerini sunabilecekleri üç sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorular hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların etkilenmemeleri ve yönlendirilmemelerine özen gösterilerek araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca katılımcılar arasında çeşitlilik sağlanarak araştırmanın geçerliğinin artırılması hedeflenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucu yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi hacim olarak kapsamlı olan nitel materyali, temel anlamları ve tutarlılıkları belirlemek üzere indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır (Patton, 2014: 453). Çalışmada içerik analizinin ilk aşaması olarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada verilerle ilişkili olacak ve kodları belirli gruplarda toplayabilecek şekilde temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada oluşturulan bu kod ve temalara göre veriler düzenlenmiştir. Son aşamada ise bulgular yorumlanarak değerlendirme yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliği kapsamında, çalışma grubu tüm paydaşları içerecek şekilde (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) çeşitlendirilmiş, katılımcıların özellikleri açıklanmış, katılımcılara yöneltilen sorular ile elde edilen bulguların tutarlı olduğu belirlenmiş, veri analizi sürecinin nasıl yürütüldüğü açıklanmıştır. Çalışmanın güvenilirliği kapsamında Yarı yapılandırılmış görüşme formları ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiş ve verilerin bir kısmı doğrudan sunulmuştur. Katılımcılara kodlar verilmiş, kod ve temaların oluşumunda iki uzmanın görüşü alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevleri, öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ve devamsızlığa ilişkin çözüm önerilerine dair Bilim ve Sanat Merkezi yöneticilerinin, öğretmenlerinin, devamsızlık yapan öğrencilerin ve devamsızlık yapan öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler, araştırma sorularına cevap olacak şekilde kodlar ve temalar kullanılarak aşağıda verilmiştir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinin İşlevlerine İlişkin Bulgular

Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerine ilişkin katılımcı görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler olarak değerlendirilmiştir. Tablo 1’de, yapılan analizlere göre Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerine ilişkin katılımcıların olumlu görüşlerinden oluşturulan temalar ve bu temalar kapsamında kodlar yer almaktadır.

Tablo 1. Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerine ilişkin olumlu temalar ve kodlar

Olumlu		Frekans(f)				
Temalar	Kodlar	Yönetici	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Genel
Giriş	Seçme	1	2	-	1	4
Süreç	Yaratıcı Etkinlik	-	1	6	-	7
	İmkân	-	2	-	1	3
	İlgi ve Yetenek	-	1	-	1	2
	Uygulamalı Eğitim	-	1	-	-	1
	Eğlence	-	-	5	1	6
Sonuç	Geliştirme	-	4	-	2	7
	Katkı	1	-	3	1	5
	Fark ettirme	2	2	-	-	4
	Motivasyon	-	1	-	-	1

Tablo 1’de, Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerine yönelik olumlu anlamda giriş, süreç ve sonuç temaları oluşturulmuştur. Giriş teması kapsamında; seçme kodu, süreç teması kapsamında yaratıcı etkinlik, imkân, ilgi ve yetenek, uygulamalı eğitim ve eğlence kodları, sonuç teması kapsamında ise geliştirme, katkı, fark ettirme ve motivasyon kodları ortaya çıkmıştır.

Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerine yönelik genel olarak olumlu görüş bildiren bazı katılımcıların görüşleri her temadan en az bir tane olmak üzere aşağıda yer almaktadır:

Bilim ve Sanat Merkezi, öğrencilerin tanılanıp sonrasında eğitim aldıkları bir kurumdur. Seçilen öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirici etkinlikler yapılmaktadır (Öğretmen 4).

Bilim ve Sanat Merkezi diğer okullara nazaran imkanları iyi olan bir kurum. Çocuğum okuldan çoğu zaman şikayet ediyor, ancak BİLSEM’i çok seviyor (Veli 1).

Bilim ve Sanat Merkezini faydalı, mantığı geliştirici ve yaratıcı etkinliklerin yapıldığı, okula katkısı olan bir yer olarak görüyorum (Öğrenci 7).

Yapılan analizlere göre Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerine ilişkin oluşturulan olumsuz temalar ve bu temalar kapsamındaki kodlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerine ilişkin olumsuz temalar ve kodlar

Olumsuz		Frekans(f)				
Temalar	Kodlar	Yönetici	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Genel
İnsan	Öğretmen Devamsızlığı	-	-	-	2	2
Kurum	Katkısızlık	-	-	-	2	2
	Zaman Problemi	-	-	-	2	2
	Beklentileri Karşılamama	-	-	-	2	2
	Ayrıştırma	-	1	-	-	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerine yönelik olumsuz anlamda insan ve kurum temaları oluşturulmuştur. İnsan teması kapsamında öğretmen devamsızlığı kodu oluşturulmuştur. Kurum teması altında ise katkısızlık, zaman problemi, beklentileri karşılamama ve ayrıştırma kodları oluşturulmuştur.

Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerine yönelik genel olarak olumsuz görüş bildiren bazı katılımcı görüşleri aşağıda aktarılmıştır:

Bilim ve Sanat merkezi ders dışı bazı etkinliklerin yapıldığı, okuldaki derslere pek bir katkısı olmayan, öğrencilerin gelişimlerini destekleyen deney gibi uygulamaların yapıldığı bir kurumdur. Öğrencilerin zamanını aldığı için, zaman problemi yaşıyor. Ayrıca öğretmenler de fazla devamsızlık yapıyor (Veli 7).

Çocuğumun BİLSEM’i kazanmasını çok istiyordum. Ancak kazandıktan sonra okul derslerine daha az zaman ayırmak zorunda kaldı. Aslında BİLSEM’i çok seviyor, ancak ben derslerine pek faydasını göremedim. Daha faydalı olacağını bekliyordum (Veli 4).

Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3’te Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin oluşturulan temalar ve bu temalar kapsamındaki kodlar yer almaktadır.

Tablo 3. Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin temalar ve kodlar

Temalar	Kodlar	Frekans(f)				
		Yönetici	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Genel
İnsan	Yoğunluk	-	-	4	3	7
	Yorgunluk	-	3	1	1	5
	Negatif Etki	-	-	1	2	3
	Okul Sonrası Eğitim	-	2	-	-	2
	Beklentiler	-	2	-	-	2
	Zaman Kaybı	-	2	-	-	2
	Gelecek Kaygısı	-	1	-	-	1
Sistem	Sınav	1	4	2	2	9
	Ulaşım Sıkıntısı	1	2	2	4	9
	Zaman Problemi	1	1	1	4	7
	Katkısızlık	2	1	-	1	4

Tablo 3’te gösterildiği gibi Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine yönelik,insan ve sistem temaları oluşturulmuştur. İnsan teması kapsamında yoğunluk, yorgunluk, negatif etki, okul sonrası eğitim, beklentiler, zaman kaybı ve gelecek kaygısı kodları oluşturulmuştur. Sistem teması kapsamında ise sınav, ulaşım sıkıntısı, zaman problemi ve katkısızlık kodları oluşturulmuştur.

Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Özellikle özel okullara giden öğrenciler okul çıkışı merkeze geldiklerinden çok yorgun oluyorlar. Bu da devamsızlığa neden oluyor. Küçük çocuklar da bu sıkıntıyı yaşıyorlar ama pek dile getirmiyorlar. Yaşları arttıkça gelecek kaygısı yaşamaya başlıyorlar, kurumu sevseler de vakit ayırmakta güçlük çekiyorlar (Öğretmen 3).

Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileri hem okula hem de merkeze geldiklerinden dolayı zaman problemi yaşamaktadırlar. Bunun yanında öğrencilere TEOG, YGS ve LYS gibi

sınavlarda ek puan veya kontenjan gibi herhangi bir somut katkı verilmediğinden özellikle sınava girecek öğrenciler devamsızlık yapmaktadır. Ayrıca ulaşım olarak da çoğu öğrenci sıkıntı yaşamaktadır. Bu da devamsızlığı etkilemektedir (Yönetici 2).

8. sınıf öğrencisiyim ve TEOG'a hazırlanıyorum. Sınava daha iyi hazırlanmak ve zaman sıkıntısı yaşamamak için, Bilim ve Sanat Merkezini sevmeme rağmen gelemiyorum (Öğrenci 2).

İlçede ikamet ediyoruz. İlçenin ile uzaklığı 100 km. Bu nedenle haftada 2-3 gün okul çıkışı gelip tekrar dönmemiz mümkün olmuyor (Veli 2).

Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Devamsızlıklarına Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlıklarına önlemeye yönelik çözüm önerilerine ilişkin oluşturulan temalar ve bu temalar kapsamındaki kodlar yer Tablo 4'te almaktadır.

Tablo 4. Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlıklarına yönelik çözüm önerilerine ilişkin temalar ve kodlar

Temalar	Kodlar	Olumsuz Frekans(f)				
		Yönetici	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Genel
Fiziki	Ulaşım Desteği	1	1	1	2	5
Düzenlemeler	Yaygınlaştırma	-	-	1	1	2
	Somut Katkı	1	4	-	3	8
Yapısal	Okula Paralellik	1	-	1	3	5
Düzenlemeler	Zorunluluk	1	3	-	-	4
	Bilinçlendirme	1	1	-	-	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlıklarına yönelik çözüm önerilerine ilişkin fiziki düzenlemeler ve yapısal düzenlemeler olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Fiziki düzenlemeler teması kapsamında ulaşım desteği veya yaygınlaştırmakodları oluşturulmuştur. Yapısal düzenlemeler teması kapsamında somut katkı, okula paralellik, zorunluluk, bilinçlendirme ve hafta sonu eğitim kodları oluşturulmuştur.

Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlıklarına yönelik çözüm önerilerine ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrencilere ulaşım desteği sağlanabilir. Ücretini yine veliler ödesin, ancak çocukları okullarından alıp BİLSEM'e götürebilecek servis gerekli (Veli 5).

Öğrencilerin devamsızlıklarına yönelik çözüm mevcut uygulamanın tam tersinin yapılmasıyla olabilir. Yani öğrenci eğitiminin önemli bir kısmını Bilim ve Sanat Merkezinde sürdürmeli, belirli günlerde okula gitmelidir (Yönetici 1).

Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerine TEOG, YGS ve LYS gibi sınavlarda birtakım avantajlar sağlanabilir. Ayrıca velilerin de merkez, merkezin amacı, faaliyetleri ve uzun vadedeki katkıları hakkında bilinçlendirilmeleri daha olumlu bir imaj yaratabilir. Dolayısıyla çocuklarının devamı konusunda daha hassas davranabilirler (Öğretmen7).

Çözüm olarak okuldaki dersler ile Bilim ve Sanat merkezindeki derslerin paralel, birbirini destekler nitelikte olması önerilebilir. Öğrenci BİLSEM'in etkinlikleri ve okul dersleri arasında ikilem yaşıyor (Veli7).

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın amacına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Çalışmada, katılımcılara yöneltilen birinci soru “Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yönelik olumlu anlamda giriş, süreç ve sonuç temaları oluşturulmuştur. Giriş teması kapsamında seçme kodu, süreç teması kapsamında yaratıcı etkinlik, imkan, ilgi ve yetenek, uygulamalı eğitim ve eğlence kodları, sonuç teması kapsamında ise geliştirme, katkı, fark ettirme ve motivasyon kodları oluşturulmuştur.

Bu bulgular göz önüne alınarak değerlendirildiğinde olumlu kodlar ağırlıkta olmak üzere olumlu ve olumsuz görüşlerin olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerine yönelik 40 kez olumlu kodlar, 9 kez de olumsuz kodlar ifade edilmiştir. En sık tekrarlanan olumlu kodların yaratıcı etkinlik, geliştirme ve eğlence kodları olduğu söylenebilir. Olumsuz kodların da genel olarak eş sıklıkta olduğu ifade edilebilir. Bu bilgilerden hareketle Bilim ve Sanat Merkezleri ile yakından ilişkili olan paydaşlardan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin kuruma yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Kazu ve Şenol (2012: 27) tarafından yapılan araştırmada da BİLSEM’lerde uygulanan üstün yetenekliler eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Yöneticilerin kurumu daha çok özel yetenekleri fark ettirici rolünde gördükleri, öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin mevcut potansiyelini geliştiren kurum olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Çelik Şahin (2014: 112) tarafından yapılan araştırma bulguları da BİLSEM’lerin öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve bilimsel çalışma becerilerine katkı sağladığı şeklindedir. Kazu ve Şenol (2012: 27) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin görüşlerine göre BİLSEM’lerin öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkındalığını arttırmaya ve geliştirmeye katkı sağladığı bulgusu elde edilmiştir.

Öğrencilerin BİLSEM’i daha çok yaratıcı etkinliklerin yapıldığı eğlenceli bir kurum olarak gördükleri ifade edilebilir. Çelik Şahin (2014: 114) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin BİLSEM’i bilgilenmelerine, sosyalleşmelerine, zeka ve yetenek gelişimlerine katkı sağlayan etkinliklerin yapıldığı ve bu etkinliklerin hoşlarına gittiği bir yer olarak gördükleri bulgularına ulaşılmıştır. Bildiren ve Türkkani’nin (2013: 132) yaptıkları araştırmada araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu BİLSEM’de uygulanan derslerden hoşlandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Atlı ve Balay’ın (2016: 202) araştırmasında ise öğrenciler BİLSEM’deki eğitim faaliyetlerinin kendilerini mutlu ettiğini ifade etmişlerdir. Kunt ve Tortop (2013: 125) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin BİLSEM hakkındaki görüşleri bilgi kaynağı ve aktarıcısı, eğlenceli öğrenme ortamı gibi metaforlar yoluyla açıklanmıştır. Bu bulgulara yönelik yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre BİLSEM’lerin olumlu bir imaja sahip olduğu, yapılan etkinliklerin öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı ve bunu yaparken de öğrencileri sıkmadığı ileri sürülebilir. Ayrıca literatürde özel yetenekli öğrencilerin hızlı öğrenmeleri ve bundan hoşlanmaları, meraklı olmaları, problem çözme becerilerinin gelişmiş olması gibi özellikler konusunda yaygın bir görüş birliği olduğu göz önüne alınırsa BİLSEM’lerde yapılan etkinliklerin ve derslerin genel olarak öğrencilerin özelliklerine uygun olarak tasarlandığı, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebildiği söylenebilir.

Velilerin Bilim ve Sanat Merkezlerinin işlevlerine yönelik görüşleri dikkat çekicidir. Veliler tarafından yedi kez olumlu kodlar tekrarlanırken sekiz kez de olumsuz kodlar tekrarlanmıştır. Ayrıca olumsuz kodların tamamına yakınının veliler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Buradan hareketle Bilim ve Sanat Merkezlerine yönelik en olumsuz algının velilerde olduğu söylenebilir. Bu durumun Bilim ve Sanat merkezlerinin amaçları ve işlevleriyle velilerin beklentilerinin farklı göstermesinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Çalışmada, katılımcılara yöneltilen ikinci soru “Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin insan ve sistem temaları oluşturulmuştur. İnsan teması kapsamında yoğunluk, yorgunluk, negatif etki, okul sonrası eğitim, beklentiler, zaman kaybı ve gelecek kaygısı kodları oluşturulmuştur. Sistem teması kapsamında ise sınav, ulaşım sıkıntısı, zaman problemi ve katkısızlık kodları oluşturulmuştur.

Bu sonuçlara dayanarak en çok tekrarlanan kodların sınav, ulaşım sıkıntısı, zaman problemi ve yoğunluk olduğu söylenebilir. Ayrıca Bilim ve Sanat Merkezine yönelik devamsızlığın nedenlerine ilişkin kodlar incelendiğinde sistem teması kapsamındaki kodların 29 kez, insan teması kapsamındaki kodların 21 kez ifade edildiği görülmektedir. Bu bilgiden hareketle devamsızlık nedenlerinin daha çok sistemsel olmakla birlikte hem sistem hem de insan ögesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan yöneticilerin devamsızlık nedenlerini daha çok merkezin somut katkılarının olmamasıyla, öğretmenlerin daha çok sınavlar ve öğrencilerin yorgunluklarıyla, öğrencilerin daha çok yoğunluklarıyla, velilerin ise daha çok ulaşım sıkıntısı ve zaman problemi ile ilişkilendirdikleri söylenebilir.

Sınavlarla ilgili olarak birçok araştırmada sınavların öğrencilerin BİLSEM’deki etkinliklere katılımlarını olumsuz etkilediği, psikolojik yönden baskı kurduğu, zaman problemine ve yoğunluğa neden olduğu yönünde bulgular bulunmaktadır (Atlı ve Balay, 2016: 202; Çelik Şahin, 2014: 112; Kurdaş, 2012: 178; Karakuş, 2010: 137; Özkan, 2009: 188). Kurdaş (2012: 178), yaptığı araştırmada BİLSEM’de programlar ilerledikçe öğrencilerin merkeze devamlılıklarının azaldığını, hatta bir noktadan sonra merkezle ilişkilerin koptuğunu ifade etmiştir. Araştırmada böyle birdurumun yaşanmasındaki en büyük etkenin öğrencilerin girdikleri sınavlar olduğu, öğrencilerin bir yandan okula, bir yandan dersane veya özel derslere devam ederken isteseler dahi BİLSEM’e devam edemedikleri öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Ulaşım sıkıntısı ile ilgili olarak elde edilen bulgular, ilçede veya köyde ikamet etmekten dolayı yaşanan sıkıntılar ve evin ya da okulun BİLSEM’e uzak olmasından dolayı yaşanan sıkıntılar olarak iki kısımda incelenebilir. İlçelerde ve köylerde ikamet eden özel yetenekli öğrencilerin uzaklıktan dolayı gelemedikleri aşîkârdır. Dolayısıyla BİLSEM’lerin ilçelerde ve köylerde ikamet eden özel yetenekli öğrencilerin büyük bir bölümüne hizmet veremediği açıktır (Kurnaz, 2013). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili olarak BİLSEM’lerin yaygınlaştırılması, yeni modellerin geliştirilmesi ve tüm özel yetenekli öğrencilerin kendilerine uygun eğitim imkânına kavuşturulması gerekmektedir (Kurnaz, 2014: 19). MEB (2010: 12), okul ve kurumlarda, yaşlılarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler için uygun araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılacağını belirtmiştir. Bu öğrencilerin kendi okullarında destek eğitimi odalarında aldıkları eğitimin olumlu katkısının yanında BİLSEM’in yerini alamayacağı söylenebilir. Nitekim Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere’nin (2015) yaptıkları Özel Yetenekli Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Değerlendirilmesi isimli araştırmada, bu öğrencilere uygulanan destek eğitim hizmetlerindeki faaliyetlerin başladığı ancak birtakım eksikliklerin halen mevcut olduğu belirlenmiştir.

Evin ya da okulun BİLSEM’e uzak olmasından dolayı öğrencilerin zaman probleminin olduğu, yoğunluk yaşadıkları ve yorgun oldukları söylenebilir. Bildiren ve Türkkani (2013: 133) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%29) bu sıkıntıyı BİLSEM’in hoş olmayan özellikleri arasında göstermişlerdir. Karakuş (2010: 142) yaptığı araştırmada BİLSEM’e devam konusundaki en büyük sıkıntı ulaşımından kaynaklandığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgulara paralel olarak Sarı ve Öğülmüş’ün (2014: 261) yaptıkları çalışmada elde edilen bulgulara göre BİLSEM öğrencilerinin en çok karşılaştıkları sorunların başında zaman problemi yer almaktadır. Bu bağlamda öğrenciler, okulla BİLSEM’in birbirine uzak olduğu için zamanlarının çoğunun yolda geçtiğini ve bu nedenle bazı dersleri kaçırdıklarını ifade etmişlerdir. Yine aynı çalışmada öğrenciler programlarının aşırı yoğun olmasından dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler de ödevlerinin yoğunluğundan dolayı BİLSEM’deki dersleri takip etmede zorluk yaşadıklarını ifade

etmişlerdir. Çelik Şahin (2014: 112) tarafından yapılan araştırmada da öğrenci görüşlerine göre özel yetenekli öğrencilerin büyük bir bölümü ulaşım sıkıntısı ve zaman problemi yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmada, katılımcılara yöneltilen üçüncü soru “Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlıklarına yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin fiziki düzenlemeler ve yapısal düzenlemeler olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Fiziki düzenlemeler teması kapsamında ulaşım desteği ve yaygınlaştırmaları oluşturulmuştur. Yapısal düzenlemeler teması kapsamında somut katkı, okula paralellik, zorunluluk, bilinçlendirme ve hafta sonu eğitim kodları oluşturulmuştur.

Bu bulgulara göre en sık tekrarlanan kodların somut katkı, ulaşım desteği ve okula paralellik olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ve velilerin daha çok Bilim ve Sanat Merkezlerinin öğrenciye sağlayacağı somut katkılarla devamsızlık sorununun düzelebileceğine yönelik görüş belirttikleri söylenebilir. Çavuşoğlu ve Semerci'nin (2015: 334) yaptıkları araştırmada da velilerin çocuklarına yönelik bazı özel hakların ya da imtiyazların tanınması yönünde beklentileri olduğu bulgusu elde edilmiştir. Veliler açısından, bu beklentinin çocukların BİLSEM’de eğitim görmesi için yaşadıkları ulaşım, ders programı, takviye kursları (özel ders vs.) gibi yaşadıkları sıkıntıların bir karşılığını alma isteğinden kaynaklandığı söylenebilir. BİLSEM’de yapılan etkinliklerin sınavlarla daha az ilişkili olduğu ve daha çok uzun vadede öğrencinin gelişimine katkı sağladığı kabul edildiğinde böyle bir beklentinin oluşmasının da normal olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler açısından ise yapılabilecek somut katkılarla öğrencilerin daha da motive olacakları, bunun da kuruma olan bağlılığı arttıracığı, devamsızlığı azaltacağı düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca velilerin Bilim ve Sanat Merkezlerindeki eğitim ile okuldaki eğitim arasında bir paralellik bekledikleri, bununda öğrencilerin devamsızlık durumlarında bir iyileşmeyi sağlayacağını düşündükleri de ifade edilebilir. Özkan (2010: 208) çalışmasında BİLSEM’deki eğitim programları ile okuldaki programın birbiri ile bütünlük sağlamadığı yönünde bulgular elde etmiştir.

Öneriler

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgulara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Çalışmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Çalışmada veliler tarafından BİLSEM’in işlevlerine yönelik belirtilen olumsuz görüşler nedeniyle velilerle iletişimin artırılması, BİLSEM’de yapılan faaliyetlerle ilgili daha fazla bilgilendirilmeleri, BİLSEM’in amaçlarını, hedeflerini ve katkılarını aktarabilecek etkinlikler düzenlenebilir.

Devamsızlığın en önemli nedeni olarak görülen sınavlar ve onun yarattığı yoğunluk ve zaman problemlerine ilişkin olarak, sistemsal bir durum olmakla beraber özellikle sınav grubu öğrencilerine yönelik daha esnek programların düzenlenebilir.

Devamsızlığın bir diğer nedeni olarak görülen ulaşım sıkıntısına yönelik, öğrencilerin BİLSEM’e devam etmelerini sağlamak amacıyla ulaşım desteği verilebilir.

İlçelerde ikamet eden öğrenciler için ebeveynlerin kamu kurumlarında görev yapmaları durumunda il merkezinde görev yapabilmeleri konusunda bazı kolaylıklar sağlanabilir.

Öğrencilerin sınavlar, ulaşım, uzaklık, yorgunluk, yoğunluk gibi nedenlerle BİLSEM’e gelememesi ve zaman kaybına uğramasına yönelik günümüz teknoloji imkânlarından yararlanılabilir. Bu çerçevede uzaktan eğitim, video konferans gibi teknolojilerle öğrencilerle etkinlikler yapılabilir, projeler üretilebilir.

BİLSEM’lerin ilçelerde yaygınlaştırılması için gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Alan yazında Bilim ve Sanat Merkezlerinin sorunları ile ilgili bazı araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmada spesifik olarak Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin devamsızlık sorunları araştırılmıştır. Benzer şekilde Bilim ve Sanat Merkezlerinin diğer sorunlarına yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

Çalışmada özel yetenekli öğrenci velilerinin Bilim ve Sanat Merkezlerine yönelik diğer paydaşlara nazaran daha çok olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Buradan hareketle özel yetenekli bireylerin ebeveynlerinin Bilim ve Sanat Merkezlerinden beklentilerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Alkan, A. (2013). Bilim Sanat Merkezine giden öğrencilerde velilerin gördüğü farklılıklar. *Middle Eastern&African Journal of Educational Research*, 5,23-31.
- Atlı, H. ve Balay,R. (2016). Bilim ve Sanat Merkezindeki üstün yetenekliler eğitiminin sürdürülebilirliğine ilişkin öğrenci düşünceleri.*Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2),191-205.
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Baykoç Dönmez, N. (2012). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bildiren, A. ve Türkkani, B. (2013).Üstün yetenekli öğrencilerin perspektifinden Bilim ve Sanat Merkezlerinin hoş ve hoş olmayan özellikleri ve değişiklik talepleri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 128-135.
- Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi.*Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23),159-175.
- Çavuşoğlu, M. ve Semerci, N. (2015). Anne babaların BİLSEM'e devam eden özel yetenekli çocuklarına ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Özel Sayı*,doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOS, Özel sayı, 13220
- Çelik Şahin, Ç. (2014).Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi.*Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*,11-1(21),101-117.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.)Ankara: Siyasal.
- Demirel Gürbüz, Ş. ve Ayas, M. B. (2014). Üstün zekalılar ve eğitimleri. İçinde Vuran, S. (Ed.), *Özel eğitim*, Ankara: Maya Akademi.
- FraserSeeto, K. (2013). Pre-service teacher training in gifted and talented education: an Australian perspective. *Journal of Student Engagement: Education Matters*. 3(1),29-38.
- Gökdere,M.,Çepni,S. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 1303-6521.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştığı güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kazu, İ. Y. ve Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği). *e-international journal of educational research*, 3(2),13-35.

- Kunt, K. ve Tortop, H. S. (2013). Türkiye’deki üstün yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Özel Sayı, 117-127.
- Kurnaz, A. (2013) Kop bölgesi illerinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminin mevcut durumu ve ileriye yönelik öneriler. *Ulusal Kop Bölgesel Kalkınma Sempozyumunda sunuldu*, Konya.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında Bilim ve Sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-22.
- Kurtdaş, M. Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi örneği). *Hikmet Yurdu*, 5(10), 151 – 181.
- MEB, (2010). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Erişim tarihi: 25.02.2017, www.meb.gov.tr/mevzuat
- MEB, (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013 – 2017. Erişim tarihi: 25.02.2017, www.meb.gov.tr/mevzuat
- MEB, (2016). Bilim ve Sanat Merkezi yönergesi, Milli Eğitim Bakanlığı *Tebliğler Dergisi*, 79(2710), 449-473. Erişim tarihi: 26.02.2017, tebligler.meb.gov.tr
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Özkan, D. (2009). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: a develop mental model for promoting creative producivity. Erişim tarihi: 11.03.2017, <https://gifted.uconn.edu>
- Robinson, A., Shore, B.M. and Enersen, D.L. (2007). *Üstün zekalıların eğitiminde en iyi uygulamalar*. (Ü. Oğurlu ve F. Kaya, Çev.) Ankara: Nobel.
- Sarı, H. ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde (Bilsem) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Şanlı Kula, K. ve Yıldız, M. (2014). İlköğretim okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 251-266.
- Silverman, L. K. (1992). How parents can support gifted children. Erişim tarihi: 28. 02. 2017, <http://www.ericdigests.org>.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Pegem.
- Ülger, B. B., Uçar, S. ve Özgür, İ. (2014). İdareci, öğretmen ve öğrencilerin bakış açısından Bilim Sanat Merkezlerinde uygulanan fen eğitimi programları. *İlköğretim Online*, 13(3), 1098-1121.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İLE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUĞU TANIMA VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ⁵

INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS AND PRE-SERVICE PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS REGARDING THE PROCESS OF RECOGNITION AND EVALUATION OF THE CHILD

Bengü TÜRKÖĞLÜ⁶

Özet

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 25 okul öncesi öğretmeni ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde öğrenim gören 25 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış “Okul Öncesi Öğretmeni Görüşme Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmen Adayı Görüşme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu çocuğu tanıma ve değerlendirmenin en önemli amacının “çocuk gelişimini takip etme” olduğunu düşünmektedir. Çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi konusunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “çocuğun kendini tanımasına fırsat verme” yönünde fikir beyan etmiştir. Çocuğun tanınması gereken öncelikli özellikleri konusunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “davranışsal özellikleri” yönünde görüş belirtmiştir. Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test tekniği öğretmenlerin çoğunluğuna göre “zekâ testleri”, öğretmen adaylarının çoğunluğuna göre ise “gelişim testleri”dir. Ayrıca çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test dışı teknik öğretmenlerin çoğunluğuna göre “gözleme dayalı teknikler”, öğretmen adaylarının çoğunluğuna göre ise “etkileşime dayalı teknikler”dir.

Anahtar Sözcükler: Tanıma ve değerlendirme, tanıma teknikleri, okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adayları

Abstract

This study, which was carried out to determine the opinions of preschool teachers and pre-service preschool teachers regarding the process of recognition and evaluation of the child, is a qualitative study. The case study design was used in the study. The study group of the research consists of 25 preschool teachers working at independent kindergartens and nursery classes in different socio-economic levels affiliated to Konya Provincial Directorate of National Education and 25 final-grade students studying at Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Preschool Education. The semi-structured “Preschool Teacher Interview Form” and “Pre-service Preschool Teachers Interview Form” consisting of open-ended questions was used as a data collection tool in the study. The content analysis was used in the data analysis. According to the results of the research; the majority of the teachers and pre-service teachers who participated in the interview think that the most important purpose of the child's recognition and evaluation is "to follow child development". The majority of teachers and pre-service teachers have expressed the opinion that “giving the child the opportunity to identify himself” on the importance of recognizing and evaluating the child.

⁵ Bu çalışmanın bir bölümü 19-21 Ekim 2017 tarihlerinde Ankara’da düzenlenen Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu 8 – EYFOR 8’ de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

⁶ Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Konya, bturkoglu@konya.edu.tr

The majority of teachers and preservice teachers have expressed their views on the "behavioral characteristics" of the priority characteristics of the child to be recognized. The most effective test technique that should be used to recognize and evaluate the child is "intelligence tests" for the majority of the teacher and "development tests" for the majority of the pre-service teachers. Besides the most effective non-test technique that should be used to recognize and evaluate the child is "observation-based techniques" for the majority of the teachers and "interaction-based techniques" for the majority of the pre-service teachers.

Keywords: Recognition and evaluation, recognition techniques, preschool education, preschool teachers, pre-service preschool teachers

Giriş

Erken çocukluk yılları kuşkusuz bireyin gelişim aşamaları içerisindeki en önemli dönemi ifade eder. Çünkü bireyin tüm gelişim alanlarındaki becerilerinin temelleri bu dönemde atılır. Bu açıdan bu kritik dönemde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak bireyin tüm gelişim alanlarında doğru bir şekilde desteklenmesi hayati önem taşır.

Her çocuğun parmak izi kadar özel ve biricik olmasından hareketle; her birinin gelişimsel özelliklerinin, yeteneklerinin, ilgilerinin, ihtiyaçlarının, bilgi ve beceri düzeylerinin, tutum ve değerlerinin birbirinden oldukça farklı olması kaçınılmaz bir gerçektir. Bu farklılıklar her öğrencinin öğrenme sürecine de doğrudan etki etmektedir. Aile ve eğitim ortamlarında çocuğun yetersiz olduğu gelişim alanlarında desteklenmesi ancak çocuğun tanınması, bu farklılıkların ayrıntılı bir şekilde tespit edilip bilinmesiyle mümkün olabilecektir.

Çocukları tanıma ve değerlendirme; çocukla ilgili tüm bilgilerin, objektif, esnek fakat tutarlı bir şekilde çok çeşitli araçlar yardımıyla sistematik olarak toplanması, kayıt altına alınması ve bunları birbiri ile birleştirerek anlamlı ve güvenilir bir karar verme sürecidir (MEB, 2013). Çocuğu tanımanın asıl amacı; çocuğun kendisini tanımasına yardımcı olmaktır (Yeşilyaprak, Güngör ve Kurç, 1996, MEB, 2013).

Okulöncesi eğitimde çocukları tanıma ve değerlendirmenin beş temel amacı vardır. Bunlar:

1. Çocukların gelişimini ve öğrenmesini takip etmek,
2. Çocukların gelişimi ile ilgili olarak aileleri ve uzmanları bilgilendirmek, işbirliği yapmak,
3. Planları hazırlamada faydalanmak,
4. Sağlık hizmetlerinden ya da özel servislerden faydalanmaya ihtiyaç duyan çocukları belirlemek,
5. Çocukların performans düzeylerini izleme ve uygulanan eğitim programının değerlendirmesidir (Ören, 2011).

Çocukları en iyi şekilde geleceğe hazırlamanın en etkili yolu onları her yönüyle tanımaktan geçer. Çocukların yakından tanınması gereken özellikleri; beden yapıları ve sağlıkları, genel ve özel yetenekleri, ilgi alanları, güdüler, bilgi ve beceri düzeyleri, başarı durumları, tutum ve değerleri, kişilik özellikleri, tercih ve beklentileri, benlik tasarımları, duygusal ve sosyal uyumları, ailelerinin yapısı, ailelerinin eğitim anlayışı, tutumları, sosyo-kültürel ve ekonomik durumları ve yaşadıkları çevrenin olanakları ve özellikleridir. Çocukların bütün bu yönleriyle ayrıntılı olarak tanınması, onların eksikliklerinin zamanında belirlenerek ortadan kaldırılması, öğrenme deneyimlerini duruma uygun planlanabilmesi, uygun eğitsel programlar hazırlanması ve materyallerin gereksinimlerine göre seçilebilmesinde çok önemlidir (Alver, 2015; Forman ve Hall, 2005; Gülsar, 2008; Şahin 2015; McAfee ve Leong, 2007; Özçelik, 1992; Yeşilyaprak, Güngör ve Kurç, 1996).

Ören (2011), okul öncesi eğitimde çocukları tanıma ve değerlendirmenin temel ilkelerini şu şekilde sıralamıştır: tanıma ve değerlendirme çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemelidir,

eğitimin içeriğine ve yaşa uygun olmalıdır, kullanılan araçlar sadece geliştirildiği amaç için kullanılmalıdır, çocukların yaş ve gelişimlerine uygun teknik ve araçlar kullanılmalıdır, düzenli aralıklarla farklı teknikler kullanılmalıdır, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır, ailelerle iletişim ve işbirliği halinde olunmalıdır, objektif olunmalıdır ve etik davranışlar sergilenmelidir. Bu ilkelerin yanı sıra tanıma ve değerlendirme hizmetleri istisnasız tüm çocukları kapsamalıdır, elde edilen tüm bilgiler bir arada yorumlanmalıdır, teknikler hem sınıflama hem de çeşit açısından farklılık göstermelidir, özel bir ölçme aracı kullanılacaksa çocuk çok iyi güdülenmelidir ve çocuklar etiketlenmemelidir (MEB, 2015, Tagay, 2014).

Tanım ve değerlendirme teknikleri “test teknikleri” ve “test dışı teknikler” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. “yetenek testleri”, “zekâ testleri”, “başarı testleri”, “ilgi envanterleri”, “kişilik testleri” ve “tutum ölçekleri” test teknikleri grubunda; “gözleme dayalı teknikler”, “kendini anlatmaya dayalı teknikler”, “başkalarının görüşlerine dayalı teknikler”, “etkileşime dayalı teknikler” ve vak’a incelemesi, öğrenci gelişim dosyası gibi diğer teknikler ise test dışı teknikler grubunda yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin tanıma ve değerlendirmenin amacını kavraması, çocuk üzerindeki önemine inanması, tüm teknikleri detaylı bir şekilde bilmesi, teknikleri bireylere ve koşullara göre farklılaşan tarzda uygulayabilmesi çok önemlidir. Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi öğretmenin tanıma ve değerlendirme tekniklerindeki yeterliliği ile yakından ilişkilidir (Özgüven, 2016; Şahin 2015).

Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda çalışmanın temel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini niteliksel olarak değerlendirmektir.

Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir;

1. Çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacı nedir?
2. Çocuğu tanıma ve değerlendirme neden önemlidir?
3. Çocuğun tanınması gereken öncelikli özelliği sizce nedir? Neden?
4. Size göre çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test tekniği nedir? Neden?
5. Size göre çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test dışı teknik nedir? Neden?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, verilerin detaylı olarak toplanmasını ve yine detaylı olarak ortaya konulmasını sağlayan, varılan sonuçların da zengin ve betimleyici nitelikte olduğu, olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Seggie ve Bayyurt, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma tarama modelinde betimsel araştırma yöntemleri arasında yer alan örnek olay (case study) ile desenlenmiştir. Örnek olay çalışmaları, bir kişi, olay veya kurumu derinlemesine inceleyen, derinlikli betimlemeler yapan, tematik temelde mantıksal çıkarımlarla örüntüler oluşturan, bir olaya ya da bir olaydan bir kategoriye genelleme olanağı sağlayan, analiz eden ve bütüncül yorumlar getiren özgün çalışmalardır ve farklı olguları betimlemek, açıklamak ve değerlendirmek amacıyla yapılır (Cohen, Manion 1994; Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007; Çepni, 2012; Seggie ve Bayyurt, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 1984).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 25 okul öncesi öğretmeni ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde öğrenim gören 25 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin 15'i (%60) bağımsız anaokullarında, 10'u (%40) ilkokul bünyesinde hizmet veren anasınıflarında görev yapmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin 22'si (%88) kadın, 3'ü (%12) erkek; okul öncesi eğitimi bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin 20'si (%80) kadın, 5'i (%20) erkektir. Okul öncesi öğretmenlerinin 6'sı (%24) 26-30, 12'si (%48) 31-35, 7'si (%28) 36-40 yaş; okul öncesi eğitimi son sınıf öğrencilerinin tümü (%100) ise 21-25 yaş aralığındadır. Okul öncesi öğretmenlerinin 20'si (%80) lisans, 5'i (%20) yüksek lisans mezunudur. Okul öncesi öğretmenlerinin 9'u (%36) 1-10 yıllık, 14'ü (%56) 11-20 yıllık, 2'si (%8) ise 21-30 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma grubunun seçiminde olasılığa dayalı olmayan örneklem seçim teknikleri arasında yer alan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, örneklem problem durumuyla ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin seçiminde araştırmacı tarafından belirlenen temel ölçüt, farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapmaları iken okul öncesi öğretmen adayları için ise son sınıf öğrencisi olmalarıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yönelik soruları içeren “Kişisel Bilgi Formu” ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış “Okul Öncesi Öğretmeni Görüşme Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmen Adayı Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu; okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları okul türü; okul öncesi öğretmen adaylarının ise cinsiyet ve yaşına dair bilgileri inceleyen soruları içermektedir. Okul Öncesi Öğretmeni ve Okul Öncesi Öğretmen Adayı Görüşme Formları; çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacı, önemi, çocuğun tanınması gereken öncelikli özelliği, çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test tekniğinin ve test dışı tekniğin neler olduğuna dair sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular önceden hazırlanır ve görüşme sırasında sorular yeniden düzenlenebilir yani sorular esnektir. Bu sorularla veriler derinlemesine toplanmaya çalışılır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir (Büyüköztürk, 2009; Ekiz, 2009; Karasar, 2009; Lichtman, 2006; Merriam, 2009). Görüşme soruları alanyazın taraması yapılarak hazırlanmıştır. Kapsam geçerliğini sağlayabilmek için 3 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılmayan 2 okul öncesi öğretmeni ve 2 öğretmen adayı ile görüşme sorularının ön uygulaması yapılmış, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının kontrolü için yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiş ve bir uzmandan sorular ve görüşme kayıtlarını inceleyerek soruların temel amaca hizmet edip etmediğini kontrol etmesi istenmiştir. Böylece soru maddelerinin iç geçerliği de sağlanmıştır. Araştırmanın yapı geçerliliğini arttırmak için birden fazla veri toplama yöntemi (bireysel görüşme, doküman analizi) kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliği sağlandıktan sonra okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşmelere geçilmiş ve verilen cevaplar araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken öncelikle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına araştırmada katılımcı olmaya ilişkin gönüllü olup olmadıkları sorulmuş, gönüllü olan 25 okul öncesi öğretmeni ve 25 okul öncesi öğretmen adayının her biriyle farklı tarihlerde ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 01 Mayıs-05 Haziran 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına araştırmanın amacı açıklanmış ve görüşme formundaki sorulara samimi cevap vermelerinin araştırmanın amacına ulaşabilmesi için çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler ve öğretmen

adaylarıyla görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından görüşme formları üzerine notlar alınmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından alınan notları doğrulamak amacıyla öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından görüşme formlarını yazılı olarak da doldurmaları istenmiştir. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşme formundan elde edilen cevapların analizi, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan “içerik analizi” kullanılarak yapılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektiren ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasında kullanılmaktadır (Çepni, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada önce temalar ve temaları oluşturan alt temalar oluşturulmuş, tema ve alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük, dolayısıyla iç geçerlik sağlanmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvurulmuş okul öncesi öğretmenlerine (Ö1, Ö2, Ö3...), okul öncesi öğretmen adaylarına (ÖA1, ÖA2, ÖA3...) şeklinde kod numarası verilmiş isimler doğrudan kullanılmamıştır. Bulgular frekans ve yüzde değerleriyle ortaya konulmuştur. Bulguların anlamlılığı ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir. İç güvenilirliği yani bulguların tutarlılığını sağlamak amacıyla bulgular yorum yapılmadan doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı ve alanda uzman bir akademisyen tarafından ayrı ayrı incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Yapılan hesaplamalar sonucunda güvenilirlik; 1. Soruda 0.92; 2. Soruda 0.88; 3. Soruda 0.92; 4. Soruda 0.89; 5. Soruda 0.91 olarak bulunmuştur. Ayrıca temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğer temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılarak dış güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmadaki tüm süreçler yani araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının hazırlanma, veri toplama, verilerin çözümleme sürecinin ve konu ile ilgili yapılmış farklı çalışmalarla yapılan karşılaştırmaların detaylarıyla açıklanmasının amacı dış geçerliği sağlamaktır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan görüşme formlarından elde edilen görüşlerin çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının her bir soruya verdikleri cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak sunulmuştur.

1. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Amacı

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacı öğretmenlere göre “çocuk gelişimini takip etme” ve “ihtiyaca uygun eğitim olanağı sağlama” iken, öğretmen adaylarına göre “çocuk gelişimini takip etme”, “ihtiyaca uygun eğitim olanağı sağlama” ve “özel gereksinimli çocukları tespit etme”dir.

Tablo 1. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Amacı

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Amacı	Grup*	n	f	%
Çocuk Gelişimini Takip Etme	1	25	15	60

	2	25	11	44
Özel Gereksinimli Çocukları Tespit Etme	1	25	0	0
	2	25	5	20
İhtiyaca Uygun Eğitim Olanağı Sağlama	1	25	10	40
	2	25	9	36

* 1=Öğretmenler 2=Öğretmen Adayları

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu çocuğu tanıma ve değerlendirmenin en önemli amacının “çocuk gelişimini takip etme” daha sonra “ihtiyaca uygun eğitim olanağı sağlama” olduğuna inanmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları “özel gereksinimli çocukları tespit etmenin” de çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacı olduğunu düşünmektedir.

Çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacının çocuk gelişimini takip etme olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Tanıma ve değerlendirme vasıtasıyla öğretmen çocuğun gelişimini yakından takip eder ve bu sayede çocuğun neyi yapıp neyi yapamayacağını bilir.” (Ö8)

“Öğretmen çocukları değerlendirmeler yoluyla tanıyarak gelişim düzeyini belirlemeli ve etkinliklerini bu doğrultuda düzenlemelidir.” (ÖA16)

Çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacının ihtiyaca uygun eğitim olanağı sağlama olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Çocukların farklılaşan gereksinimlerine uygun etkili eğitim programlarının hazırlanması ancak çocukları ayrı ayrı tanıma ve değerlendirmeye mümkün olabilir.” (Ö22)

“Öğretmen yaptığı değerlendirmeler sonucunda kullandığı yöntem, materyal ve etkinlikleri çocuklardaki farklılıklara göre bireyselleştirebilir.” (ÖA4)

Çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacının özel gereksinimli çocukları tespit etme olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Tanıma ve değerlendirme vasıtasıyla gelişim geriliği gösteren, özel sağlık hizmetlerinden yararlanmaya ihtiyaç duyan çocuklar kolaylıkla tespit edilebilir.” (ÖA15)

“Öğretmen değerlendirmeleri neticesinde çocukların gelişim alanlarındaki ilerlemeleri ve gecikmeleri izler böylece gecikmelere kolaylıkla müdahale edilebilir.” (ÖA25)

2. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Önemi

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi öğretmenlere göre “çocuğun kendini tanımasına fırsat yaratma” ve “çocuğun güçlü ve yetersiz yönlerinin tespit edilmesi” iken, öğretmen adaylarına göre “çocuğun kendini tanımasına fırsat verme”, “çocuğun güçlü ve yetersiz yönlerinin tespit edilmesi” ve “çocuğun özelliklerine uygun öğrenme yöntem ve tekniklerinin seçimi”dir.

Tablo 2. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Önemi

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Önemi	Grup	n	f	%
---	------	---	---	---

Çocuğun Kendini Tanımasına Fırsat Verme	1	25	14	56
	2	25	12	48
Çocuğun Güçlü ve Yetersiz Yönlerinin Tespit Edilmesi	1	25	11	44
	2	25	6	24
Çocuğun Özelliklerine Uygun Öğrenme Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi	1	25	0	0
	2	25	7	28

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “çocuğun kendini tanımasına fırsat verme” yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca öğretmenler “çocuğun güçlü ve yetersiz yönlerinin tespit edilmesi”; öğretmen adayları ise “çocuğun özelliklerine uygun öğrenme yöntem ve tekniklerinin seçimi” ve “çocuğun güçlü ve yetersiz yönlerinin tespit edilmesi” açılarından da çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemli olduğunu düşünmektedir.

Çocuğun kendini tanımasına fırsat verme açısından çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemli olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Öğretmenler çocuğu yakından tanıyabilmek amacıyla değerlendirmeler yaparlar, aslında değerlendirme çocuğun kendini, yeteneklerini ve geliştirilmeye muhtaç yönlerini tanıması açısından çok önemlidir.” (Ö20)

“Değerlendirmeler yoluyla çocuğu tanıyan öğretmenler aynı zamanda çocuğun kendisini tanımasına da yardımcı olmuş olurlar.” (ÖA6)

Çocuğun güçlü ve yetersiz yönlerinin tespit edilmesi açısından çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemli olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Çocuğun güçlü ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönlerinin ortaya çıkarılması için tanıma ve değerlendirme çok önemlidir.” (Ö1)

“Çocukların gelişmiş ve yetersiz becerilerinin tespit edilmesi öğretmenlerin ve ailelerin gereksiz beklentilerinin de önüne geçeceği için tanıma ve değerlendirme çok önemlidir.” (ÖA13)

Çocuğun özelliklerine uygun öğrenme yöntem ve tekniklerinin seçimi açısından çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemli olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Çocukların ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için çocukların değerlendirmeler yoluyla tanınması ön koşuldur.” (ÖA7)

“Çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak etkili eğitim programlarında kullanılacak yöntem, teknik ve materyal seçimleri ancak çocukları tanılama ve değerlendirme sonrasında yapılmalıdır.” (ÖA19)

3. Çocuğun Tanınması Gereken Öncelikli Özelliği

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde çocuğun tanınması gereken öncelikli özellikleri öğretmenlere ve öğretmen adaylarına göre “davranışsal özellikleri”, “fiziksel ve biyolojik özellikleri” ve “sosyo-kültürel özellikleri”dir.

Tablo 3. Çocuğun Tanınması Gereken Öncelikli Özelliği

Çocuğun Tanınması Gereken Öncelikli Özelliği	Grup	n	f	%
Davranışsal Özellikleri	1	25	15	60
	2	25	12	48

Fiziksel ve Biyolojik Özellikleri	1	25	7	28
	2	25	4	16
Sosyo-kültürel Özellikleri	1	25	3	12
	2	25	9	36

Tablo 3'ten de anlaşılabacağı üzere çocuğun tanınması gereken öncelikli özellikleri konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “davranışsal özellikleri” yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca öğretmenler ve öğretmen adayları çocukların “fiziksel ve biyolojik özelliklerinin” ve “sosyo-kültürel özelliklerinin” de tanınması gereken öncelikli özellikleri olduğunu düşünmektedir.

Çocuğun tanınması gereken öncelikli özelliğinin davranışsal özellikleri olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Öncelikle çocukların genel ve özel yetenekleri, ilgileri ve ihtiyaçları tanınmalıdır.”
(Ö4)

“Çocukları tanımaya onların bilgi ve beceri düzeyleri, tutum ve değerleri, duygusal ve sosyal uyumlarıyla başlamalıyız.” (ÖA24)

Çocuğun tanınması gereken öncelikli özelliğinin fiziksel ve biyolojik özellikleri olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Bence çocukların beden sağlığı öncelikle üzerinde durulması ve tanınması gereken ilk özellikleridir.” (Ö18)

“Çocuğun bedensel gelişimi ile ilgili özelliklerinin öncelikle tanınması gerekir.” (ÖA3)

Çocuğun tanınması gereken öncelikli özelliğinin sosyo-kültürel özellikleri olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Çocuk ailesinin bir göstergesi olduğu için öncelikle aile yapısı ve ailenin çocuğa karşı tutumları incelenerek çocuk tanınmaya çalışılmalıdır.” (Ö11)

“Çocuğun ailesinin eğitim durumu, meslekleri, kültürel yaşantıları ilk olarak tanınması gereken özelliklerdir.” (ÖA25)

4. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Kullanılması Gereken En Etkin Test Tekniği

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test tekniği öğretmenlere ve öğretmen adaylarına göre, “zekâ testleri” ve “gelişim testleri”dir.

Tablo 4. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Kullanılması Gereken En Etkin Test Tekniği

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Kullanılması Gereken En Etkin Test Tekniği	Grup	n	f	%
Zekâ Testleri	1	25	15	60
	2	25	7	28
Gelişim Testleri	1	25	10	40
	2	25	18	72

Tablo 4'ten de anlaşılabacağı üzere çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test tekniği konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu “zekâ testleri”, öğretmen adaylarının çoğunluğu ise “gelişim testleri” yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler “gelişim testlerinin”; bazı öğretmen adayları “zekâ testlerinin” de çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken etkin test teknikleri olduğunu düşünmektedirler.

Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test tekniğinin zekâ testleri olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Çocukların gelişim düzeylerini belirlememizde en etkili yol zekâ testleridir çünkü zekâ testleri bize çocukların yeterlikleri ve yetersizlikleri ile ilgili birçok bilgi verir.” (Ö6)

“WISC-R, Stanford-Binet gibi testler yoluyla çocukları değerlendirip tanılamak çok yaygın ve etkin yöntemlerdir.” (ÖA8)

Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test tekniğinin gelişim testleri olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Çocukların çeşitli beceri alanlarındaki gelişim düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılması gereken en önemli testler gelişim testleridir. Örneğin ben Denver Gelişim Tarama Testini ve Ankara Gelişim Tarama Envanterini öğrencilerimi tanıma amaçlı muhakkak kullanıyorum.” (Ö13)

“Çocukların farklı gelişim alanlarında değerlendirilmesi bence en önemlisi, çünkü herhangi bir gelişim alanındaki yetersizliğe zamanında müdahale edilememesi çocuğun ilerleyen yaşantısında çok daha sıkıntılı durumlara yol açabilir.” (ÖA20)

5. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Kullanılması Gereken En Etkin Test Dışı Teknik

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test dışı teknikler öğretmenlere göre “gözleme dayalı teknikler” ve “etkileşime dayalı teknikler”; öğretmen adaylarına göre ise, “gözleme dayalı teknikler”, “etkileşime dayalı teknikler” ve “başkalarının görüşlerine dayalı teknikler”dir.

Tablo 5. Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Kullanılması Gereken En Etkin Test Dışı Teknik

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmede Kullanılması Gereken En Etkin Test Dışı Teknik	Grup	n	f	%
Gözleme Dayalı Teknikler	1	25	18	72
	2	25	6	24
Etkileşime Dayalı Teknikler	1	25	7	28
	2	25	15	60
Başkalarının Görüşlerine Dayalı Teknikler	1	25	0	0
	2	25	4	16

Tablo 5’ten de anlaşılacağı üzere çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test dışı teknik konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu “gözleme dayalı teknikler”, öğretmen adaylarının çoğunluğu ise “etkileşime dayalı teknikler” yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler “etkileşime dayalı tekniklerin”; bazı öğretmen adayları “gözleme dayalı tekniklerin” ve “başkalarının görüşlerine dayalı tekniklerin” de çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken etkin test dışı teknikler olduğunu düşünmektedirler.

Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test dışı tekniğin gözleme dayalı teknikler olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Öğretmenler gelişim gözlem formları vasıtasıyla çocukların gelişim alanlarındaki gelişim ve değişimlerini muhakkak kayıt altına almalıdır.” (Ö23)

“Her çocuk tanıma ve değerlendirme amaçlı olarak gözlemlenmeli ve tespitler kesinlikle yazılı olarak kaydedilmelidir.” (ÖA19)

Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test dışı tekniğin etkileşime dayalı teknikler olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Çocukla ve veli ile görüşmeler yaparak, ev ziyaretleri yoluyla çocuğun tanımak en yaygın test dışı yöntemlerdir.” (Ö3)

“Bana göre çocuğu tanıma ve değerlendirmede en etkili yöntem oyun terapisi, çünkü o ortamda çocukla baş başasınız ve çocukta doğal ortamındadır.” (ÖA9)

Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test dışı tekniğin başkalarının görüşlerine dayalı teknikler olduğunu belirten yanıtlara örnek:

“Çocuğu değerlendirirken arkadaşlarının görüşlerini almanın oldukça etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum.” (ÖA19)

“Muhakkak sosyometri tekniğiyle çocukları değerlendirmeliyiz, çünkü çocukların birbirleriyle ilgili yorumları onları tanımaya çalışan yetişkinler için oldukça önemli veriler sağlıyor.” (ÖA22)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini niteliksel olarak değerlendirme amacına yönelik olarak gerçekleştirilen araştırma kapsamındaki sorular, öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından verilen yanıtlar ayrı ayrı sunulmuş ve literatür ışığında tartışılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu çocuğu tanıma ve değerlendirmenin en önemli amacının “çocuk gelişimini takip etme” daha sonra “ihtiyaca uygun eğitim olanağı sağlama” olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmen adayları “özel gereksinimli çocukları tespit etmenin” de çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacı olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Portfolyo, gözlem formları, anekdot kayıtları, kazanım değerlendirme formları, gelişim raporları, görüşmeler çocukların gelişim seviyelerini takip etmeyi kolaylaştırır ve program ile ilişkilendirilmesi açısından büyük önem taşır (Epstein, Schweinhart, DeBruin-Paraacki, Robin ve Robin, 2004). Çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacı olarak özel gereksinimli çocukların tespit edilmesi fikrinin öğretmen adaylarından gelmesi onların özel eğitime verdikleri önemin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi konusunda okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “çocuğun kendini tanımasına fırsat verme” yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca öğretmenler “çocuğun güçlü ve yetersiz yönlerinin tespit edilmesi”; öğretmen adayları ise “çocuğun özelliklerine uygun öğrenme yöntem ve tekniklerinin seçimi” ve “çocuğun güçlü ve yetersiz yönlerinin tespit edilmesi” açılarından da çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Topuz ve Kaya (2016), araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme sürecini gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. Gündoğdu, Turan, Kızıltaş, Çimen ve Kayserili (2008) yaptıkları çalışmalarında bazı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğine vurgu yaparken bazılarının da programda bulunan değerlendirme araçlarının çok ayrıntılı ve gereksiz olduğundan bahsettiklerini ifade etmişlerdir.

Çocuğun tanınması gereken öncelikli özellikleri konusunda görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “davranışsal özellikler” yönünde görüş beyan etmiştir. Ayrıca öğretmenler ve öğretmen adayları çocukların “fiziksel ve biyolojik özelliklerinin” ve “sosyo-kültürel özelliklerinin” de tanınması gereken öncelikli özellikler arasında olduğunu düşünmektedir. Şıvgın (2005), çalışmasında öğretmenlerin, programda yer alan gözlem formlarını yetersiz bulduklarını, çocukları tanıma ve değerlendirmede farklı tekniklerin de programa dahil edilmesi gerektiğini düşündüklerini ve hizmet içi eğitimler konusunda da kararsız kaldıklarını tespit etmiştir.

Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test tekniği konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu “zekâ testleri”, öğretmen adaylarının çoğunluğu ise “gelişim testleri” yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler “gelişim testlerinin”; bazı öğretmen adayları “zekâ testlerinin” de çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken etkin test teknikleri olduğunu düşünmektedirler. Ancak görüşmelerde öğretmenler de öğretmen adayları da kendilerini tanıma ve değerlendirme noktasında yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Smith (1997), araştırmasında erken çocukluk dönemi aday öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre gelişim-bazlı uygulamalara daha çok önem verdiği, ilköğretim öğretmenlerinin ise erken çocukluk dönemi aday öğretmenlerine göre daha geleneksel uygulamalara önem verdiklerini tespit etmiştir. Erdemir (2007); yaptığı çalışmada ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin değerlendirme teknikleri uygulamalarından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken en etkin test dışı teknik konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu “gözleme dayalı teknikler”, öğretmen adaylarının çoğunluğu ise “etkileşime dayalı teknikler” yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler “etkileşime dayalı tekniklerin”; bazı öğretmen adayları “gözleme dayalı tekniklerin” ve “başkalarının görüşlerine dayalı tekniklerin” de çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılması gereken etkin test dışı teknikler olduğunu düşünmektedirler. Koçak (2005), Taner (2005), Topuz ve Kaya (2016) çalışmasına katılan okul öncesi öğretmenlerinin en çok uyguladıkları tanıma tekniklerinin gözlem ve görüşme olduğunu ifade etmiştir. Küçük yaş gruplarında çocukların tanınıp değerlendirilme sürecinde oyun temelli değerlendirme tercih sebebi olmaktadır çünkü oyun çocuğun en doğal ortamıdır (Van Hoorn ve diğerleri, 2007’den aktaran Ören, 2011).

Araştırma bulgularının genel olarak diğer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik daha güncel fikirlere sahip oldukları ancak öğretmenlerin daha geleneksel fikirlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun sebebinin ise öğretmenlerin tanıma ve değerlendirmeye yönelik bilgi düzeylerinin yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenler çocuk sayısının fazlalığı, zaman kısıtlılığı, ailelerin ilgisizliği ve bilgiyi kayıt etme gibi zorluklarla karşılaştıkları için de çocukları tanıma ve değerlendirme sürecini çok üretken geçiremediklerini ifade etmişlerdir (Taner, 2005; Aypay, 2009). Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin sözel ifadelerinin belirlenmesi açısından literatüre katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak çeşitli öneriler sunulabilir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin lisans eğitim düzeyinde okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirme konulu derslerin seçmeli değil zorunlu olması sağlanabilir, ayrıca lisansüstü eğitim düzeyinde ise çocuğu tanıma ve değerlendirme konulu derslere yer verilebilir. Okul öncesi eğitimi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin, staj sürelerinde, tanıma tekniklerini çocuklar üzerinde uygulayarak pekiştirmeleri ve sonuçları üniversitede danışman öğretmenleri ile paylaşmaları dolayısıyla değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlere çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin hizmet içi eğitimler, seminerler verilebilir. Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirmeye yönelik olan kaynaklara kolay ulaşmaları konusunda destek sağlanabilir. Rehberlik Araştırma Merkezleri öğretmenleri okul öncesi dönemde uygulanabilir tanıma teknikleri konusunda bilgilendirebilir. Çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinin ayrılmaz parçası aileler olduğu için ebeveynlere yönelik eğitim seminerleri düzenlenebilir. Tanıma teknikleri sonucunda ulaşılan bilgilerin muhakkak aile ve bir sonraki eğitim kademesinde bulunan öğretmenlere ulaştırılması konusunda öğretmenler bilinçlendirilebilir. Araştırmacılara farklı araştırma yöntemlerini ya da farklı çalışma gruplarını içeren çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

Alver, B. (2015). Bireyi tanıma teknikleri. C. Şahin (Ed.) *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (213-263). Ankara: Pegem Akademi.

- Aypay, A. (2009). Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimlerini Değerlendirmeleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9, 3, 1087-1123.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (10. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün Ö. E, Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. and Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Childhood Research.
- Erdemir, Z. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Forman, G. ve Hall, E. (2005). Wondering with children: The importance of observation in early education. *Early Childhood Research&Practice*, 7(2).
- Gülsar, A. (2008). *Rehberlik hizmetleri ve bireyi tanıma teknikleri*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Gündoğdu, T.; Turan, S.; Kızıltaş, E.; Çimen, N.; Kayserili, T. (2008). 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programlarında yer alan değişikliklerin öğretmen algılarına göre karşılaştırılması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-71.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koçak, N. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publications.
- McAfee, O. ve Leong, D. J. (2007). *Assessing and guiding young children's development and learning*. (4th Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis-A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Çocukları tanıma teknikleri*. http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2013_hbo_program_modulleri/%C3%87ocuklar%C4%B1%20Tan%C4%B1ma%20Teknikleri.pdf, Erişim Tarihi:10.03.2017.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Çocukları tanıma/değerlendirme*. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C3%87ocuklar%C4%B1%20Tan%C4%B1ma%20-%20De%C4%9Ferlendirme.pdf, Erişim Tarihi:10.03.2017.

- Ören, M. (2011). Okulöncesi eğitimde çocukları tanıma ve değerlendirme. A. A. Ceyhan, M. Ören (Ed.), *Çocukları tanıma teknikleri* içinde (1-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim ve öğretim*. (3. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2016). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırmaya giriş. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (1-9). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, K. E. (1997). Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: Pattern, stability, and the influence of locus of control. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 221–243.
- Şahin, C. (2015). Bireyi tanıma. C. Şahin (Ed.), *Bireyi tanıma teknikleri* içinde (3-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tagay, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s.1-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Taner, G. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topuz, G.Y. ve Kaya, Ö.M. (2016). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1).
- Yeşilyaprak, B., Güngör, A. ve Kurç, G. (1996). *Eğitsel ve mesleki rehberlik*. (2. Baskı). Ankara: Varan Matbaacılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ: MEVCUT DURUM VE UYGULAMALAR

TEACHING PROFESSION: CURRENT SITUATION AND PRACTICES

Ertuğ CAN⁷

Özet

Öğretmenlik mesleği, görev ve sorumlulukları yasalarla belirlenmiş profesyonel bir meslektir. Statüsü, saygınlığı, çalışma koşulları ve eğitim olanakları ülkelere göre farklılık gösteren öğretmenlik mesleği, son yıllarda Türkiye’de en çok tercih edilen meslek grupları arasında yer almaktadır. Profesyonellik ve uzmanlık gerektiren, doğrudan insan eğitimi ile ilgili bir mesleği yerine getiren öğretmenlerin meslekî eğitimi, yetiştirilmeleri, bazı yeterliliklere sahip olmaları büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik mesleğinin mevcut durumunu ve bu alandaki uygulamaların genel bir değerlendirmesini yapmak ve öğretmenlik mesleğinin gelişmesine yönelik öneriler geliştirebilmektir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yetiştirilmesi, niteliklerinin artırılması ve meslekî statülerinin yükseltilmesi ihtiyacı öncelikli konulardan biridir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının seçilmesi, yetiştirilmesi, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının yeterliliği, öğretim programlarının içeriği, yapısı, öğretim üyelerinin niteliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle, eğitim politikası, öğretmenlik mesleğine hazırlanma koşulları, öğretmen yetiştirme programları, öğretmen yetiştirme kurumları, öğretmenlerin yetkinleştirilmesi, öğretmenlik mesleğine giriş, ilerleme ve yükselme koşullarının yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi, öğretmenlik mesleğinin gelişmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin statüsü.

Abstract

The teaching profession is a professional occupation with the duties and responsibilities which are established by law. The teaching profession, whose status, prestige, working conditions and training opportunities differ among countries in recent years, is among the most preferred professions in Turkey. To have vocational training and some qualifications are of great importance for teachers whose professionalism and expertise are vital and who are directly involved in human education. The aim of this research is to make a general assessment of the current situation of the teaching profession and the practices in this area, and to propose suggestions for the development of the teaching profession. Thesis, reports, statistical data and online sources were used for the literature review of this research.

According to the findings, the need to train teachers, increase their qualifications and raise their professional status is one of the priority issues. The selection and training of teacher candidates, the sufficiency of higher education institutions that educate teachers, the content and structure of teaching programs and the qualifications of professors should be improved in pre-service teacher education. In particular, education policy, conditions for the preparation of teaching profession, teacher training programs, teacher training institutions, improving competency of teachers, entering the teaching profession, revision and regulation of progress and promotion conditions could provide important contributions to the development of the teaching profession.

Keywords: Teacher, teacher training, teaching profession, teacher's status.

Problem Durumu

⁷ Yrd.Doç.Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kırklareli, ertugcan@gmail.com

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel öğelerinden biridir. Öğretmenlerin niteliği, eğitim sisteminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içinde sağlanan eğitimin niteliği, eğitim hizmetlerinin niteliğini de belirleyen önemli bir faktördür. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde önceden belirlenen öğretimsel amaçları öğrencilerine kazandırabilmek için değişik yöntem ve teknikler kullanarak etkileşimde bulunan kişidir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleği görev ve sorumlulukları yasalarla belirlenmiş profesyonel bir meslektir. Profesyonellik ve uzmanlık gerektiren, doğrudan insan eğitimi ile ilgili bir mesleği yerine getirecek kişilerin yani öğretmenlerin meslekî eğitimi, yetiştirilmeleri, bazı yeterliliklere sahip olmaları büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler aynı zamanda, donanımlı bireyler yetiştirmek suretiyle toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına da önemli katkılar sağlamaktadırlar. Statüsü, saygınlığı, çalışma koşulları ve eğitim olanakları ülkelere göre farklılık gösteren öğretmenlik mesleği KPSS'ye giren aday sayıları dikkate alındığında (ÖSYM, 2017) son yıllarda Türkiye'de en çok tercih edilen meslek grupları arasında yer almaktadır. ÖSYM (2017) verilerine göre, 2017 yılında KPSS ÖABT sınavı için 308.125 öğretmen adayı müracaat etmiştir. 2003-2016 yılları arasında Öğretmen olmak amacıyla KPSS'ye giren toplam aday sayısı 3.525.159 olup, bu adaylardan 532.353 kişinin ataması yapılmıştır. Bu sayısal veriler, öğretmenlik mesleğinin değişik nedenlerle fazla tercih edilen bir meslek olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, bir yandan devletin eğitim politikasını uygulayan, diğer yandan eğitim politikalarından doğrudan etkilenen ve eğitim ile ilgili tartışmaların merkezinde yer alan kişilerdir.

Meslek olarak öğretmenlik, toplumu yeniden inşa etme işleviyle saygınlığını sürdürürken iktidar ve maddî karşılıklar bakımından yetersiz olmasıyla da saygıya dönük değer yitimi ile karşı karşıyadır (Celep, 2004). Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi; öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin bilinmesi, daha sonra bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına ve görev yapan öğretmenlere kazandırılması ile sağlanabilir.

Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Öğretmenlik, değişik meslek grupları içinde, kendisinden en çok görev ve sorumluluk üstlenmesi ve yerine getirmesi beklenen mesleklerden biridir. Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin yasal dayanağını oluşturan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1973), öğretmenlik mesleğinin özellikleri, işlevleri ile öğretmenliğin aynı zamanda bir uzmanlık alanı olduğu ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon ile sağlanabileceği, belirtilmektedir (Can, 2014: 52). Türkiye'de öğretmenliğin meslekleşmesini sağlayan başlıca koşullar şunlardır (Celep vd. , 2004):

- Örgün meslekî eğitimden geçme/uzmanlık bilgisine sahip olma.
- Mesleksel kültüre sahip olma.
- Mesleğe girişte belirli bir seçim ve denetimden geçme.
- Toplumca ve devletçe meslek olarak tanınma ve kabul görme.
- Mesleğin gerektirdiği temel değerler ya da meslek etik kurallarına sahip olma. Görüldüğü gibi, öğretmenlik mesleği belli özellikleri olan ve uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslektir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununu 43. maddesine göre (MEB, 1973): “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir”. Bu kanun maddesi, öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren özel bir alan olduğunu, mesleğe hazırlık

için genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitiminin gerekli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin genel özellikleri (Tezcan, 1996; Ünal ve Ada, 1999; Şişman, 2000; Yaşar, 2001; Çeliköz, 2003; Gündüz, 2003; Erden, 2005; Yaşar, 2008) incelendiğinde; genel olarak, sevgi ve özveri mesleği olarak toplumsal statüsünün ve gelirin düşük, kariyer yapma ve meslekî gelişim olanaklarının sınırlı, meslekten ayrılma oranlarının ise yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğunun devlet memuru olduğu, tüm ülkelerde yaygın olarak görülen mesleklerden biri olduğu, kadınların yoğun olarak çalıştığı meslek grubu içinde yer aldığı, gelir düzeyi orta ve alt grupta yer alan bireylerin tercih ettiği meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüldüğü gibi, öğretmenlik mesleği yürütülen işin niteliği, çalışma koşulları, çalışma ortamları, meslekî gelişim ve kariyer yapma olanakları, tercih edilme nedenleri ve toplumsal statüsü vb. yönlerden diğer mesleklerden farklılık göstermektedir. Türkiye’de ise öğretmenlik mesleğinde ilerleme ve yükselme olanaklarının kısıtlı, az seçenekli ve öznel koşullara bağlı olduğu, öğretmenlerin öğretme görevleri yanında yönetim görevlerinin de bulunduğu söylenebilir.

Eğitimin niteliği de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetişmesi ve yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önemlidir (Celep, 2004).

Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan meslekî bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu (MEB, 2008:11) olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi; öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin bilinmesi, daha sonra bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına ve görev yapan öğretmenlere kazandırılması ile sağlanabilir (MEB, 2008: 13).

Geçmişten bugüne kadar öğretmenlik mesleği sürekli sorgulanmakta ve öğretmenlerin görev ve niteliklerinin geliştirilmesi gerektiği üzerine tartışmalar yapılmaktadır. Türkiye’de de öğretmenlik mesleğinin niteliği ve statüsünü geliştirmek için toplumsal beklentileri karşılamak, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinde açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, öğrenciler, veliler ve toplum için kalite güvencesi sağlamak gibi amaçlarla ilk defa Yüksek Öğretim Kurulu(YÖK: 1998) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB: 2006) tarafından öğretmen yeterlikleri tanımlanmıştır.

MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” tarafından 1999 yılında belirlenen ve 2002 yılında yürürlüğe konulan “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” ana başlıklarından oluşan yeterliklerin amaçları (MEB, 2002:4), öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, öğretmenlerin seçimi, öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, olarak belirlenmiştir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün Koordinatörlüğünde (MEB ve Üniversiteler) 2008 yılında tamamlanan “Öğretmen Yeterlilikleri” ise (MEB:2008), eğitme- öğretme yeterlikleri, genel kültür bilgisi ve becerileri ile özel alan bilgi ve becerileri olarak tanımlanmıştır.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017), 01/12/2017 tarih ve 20525423 sayılı Bakanlık Oluru ile öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini güncelleyerek meslekî bilgi, meslekî beceri, tutum ve değerler olmak üzere 3 yeterlik alanı altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 gösterge belirlemiştir.



Şekil.1 Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017:9).

Şekil.1’de görüldüğü gibi(MEB, 2017:9), Türkiye’de öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik belirleme sürecinde, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kullanım alanları, öğretmen yetiştirmeye yönelik programların düzenlenmesi, öğretmen istihdamı, adaylık ve yetiştirme süreçleri, öğretmenin öz değerlendirme yapması, öğretmen performans değerlendirme, kariyer gelişimi ve ödüllendirme, hizmetiçi eğitim programları, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri göstergeleri üzerinde durulmuştur.

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının hizmet öncesinden başlayarak etkili bir şekilde yetiştirilmeleri, istihdamları ile mesleğe başladıktan sonra kariyer gelişimlerinin sağlanması hedeflenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar ve MEB tarafından etkili bir şekilde uygulanması halinde nitelikli öğretmen yetiştirmeye önemli katkılar sağlayabileceği görülmektedir.

Öğretmenlerin Kişisel ve Meslekî Nitelikleri

Öğretmenlik mesleği pek çok kişisel ve meslekî niteliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Nitekim bazı araştırmalarda (Özdemir ve Yalın, 1998; Gürkan, 2001; Eskicumalı, 2002; Sünbül, 2003; Demirel, 2004; Erden, 2005), öğretmenlerin meslekî yönden gelişmeleri ve başarılarının kişisel nitelikleri ile ilişkili olduğu belirtilmekte ve öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel nitelikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Hoşgörülü, sabırlı ve anlayışlı olma,
- Açık düşünceli ve esnek olma,
- Sevecen ve esprili olma,
- Başarıya odaklanma/Yüksek başarı beklentisi içinde olma, destekleyici güvenilir özgür bir sınıf ortamı yaratma,
- Güdüleyici, cesaretlendirici, coşkulu, içten ve destekleyici olma.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde verimi artırmak, öğrencilerle etkili iletişim kurmak, daha nitelikli insan gücü yetiştirmek için bazı kişisel niteliklerin yanı sıra meslekî yeterlik ve niteliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken bu meslekî nitelikler, kişisel niteliklerin aksine eğitim yoluyla kazandırılabilir ve geliştirilebilir (Yaşar, 2008:188). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken meslekî nitelikler ise değişik araştırmalarda (Demirel 2004; Gürkan 2001; Aktaran: Yaşar, 2008:188): Öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve

tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrenmeyi değerlendirme, rehberlik yapma şeklinde sıralanmaktadır. Görüldüğü gibi, eğitim öğretimin daha etkili yürütülebilmesi için öğretmenlerin bazı önemli meslekî niteliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik mesleğinin mevcut durumunu ve bu alandaki uygulamaların genel bir değerlendirmesini yapmaktır. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin gelişmesine yönelik öneriler sunabilmektir.

Yöntem

Araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Böylece, konu alanı ile ilgili var olan durum veya gerçeklik, olduğu gibi araştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma bir derleme çalışması olup, doküman incelemesi yapılmış, literatür tarama yöntemi kapsamında bu alanda yapılan bilimsel araştırmalar, tezler, raporlar ile istatistiksel verilerden ve online kaynaklardan yararlanılmıştır. Literatür taramasının temel amacı, okuyucuyu konu hakkındaki kuramsal tartışmalar, uygulamalar ve araştırma bulgularından haberdar ederek var olan çalışmaların aydınlatıldığı ve eksik bıraktığı yönleri ortaya koymaktır. Literatür tarama yöntemi kullanılarak alandaki güncel tartışmaların belirlenmesi, elde edilen sonuçların karşılaştırılması, toplu değerlendirmelerin yapılması hedeflenmiştir. Literatür tarama kapsamında birincil kaynaklar ile ikincil kaynaklardan yararlanılmıştır. Türkiye’de Tanzimat’tan günümüze kadar öğretmen yetiştirme modelleri ve uygulamaları incelenmiştir. 2014 yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme sistemi incelenmiş ve mevcut durum “Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi” raporu esas alınarak değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Geçmişten günümüze kadar öğretmenlik mesleği sürekli sorgulanmakta, öğretmenlerin görev ve niteliklerinin geliştirilmesi gerektiği üzerine tartışmalar yapılmaktadır. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin niteliği ve statüsünü geliştirmek için toplumsal beklentileri karşılamak, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinde açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, öğrenciler, veliler ve toplum için kalite güvencesi sağlamak gibi amaçlarla YÖK ve MEB tarafından öğretmen yeterlikleri hazırlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri ve özel alan yeterlilikleri incelendiğinde (MEB, 2008, MEB; 2017); öğretmenin temel görevinin, "ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanıyla ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri her bireyin gereksinimlerini dikkate alarak yetiştirmek" olarak tanımlandığı görülmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin yaklaşık 170 yıllık tarihi incelendiğinde, Tanzimat döneminde başlayan öğretmen eğitime yönelik uygulamaların günümüze kadar farklı model ve yapıda devam ettiği ve değişik kademelere öğretmen yetiştirmenin de farklı şekillerde olduğu görülmektedir. Ancak, YÖK’ün 28.04.2014 tarihli kararı ile 360 farklı lisans programı öğrencileri ile mezunlarına açık ve uzaktan eğitim seçenekleri de kullanılarak pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararı alınmıştır (YÖK, 2014). Farklı lisans programında öğrenim gören ve mezun olan öğrenciler 2.050 TL ücret karşılığında pedagojik formasyon eğitimini Eğitim Fakültelerinin bulunduğu Üniversitelerden alabilmektedir. Ancak, Yükseköğretim Kurulu aldığı bir karar (YÖK, 2017) ile İlahiyat/İslami İlimler/İslam ve Din Bilimleri Fakültelerinde formasyon derslerinin halen eğitime devam eden tüm öğrencilere verilebileceğini duyurmuş ve bu uygulama 2017-2018 Güz yarıyılında tüm ilahiyat fakültelerinde uygulanmaya başlamıştır. Bu karar ile İlahiyat Fakültelerinde eğitimlerine devam eden hazırlık ve birinci sınıf öğrencileri için de formasyon derslerinin lisans eğitimi içerisinde verilebileceği belirtilmiştir. Böylece, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede sürekli değişen ve birbiri ile uyumlu olmayan uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Bir yanda 2.050 TL ücret karşılığında Fen-Edebiyat Fakülteleri başta olmak üzere diğer fakülte öğrencileri ve mezunlarının almış olduğu pedagojik formasyon eğitimi, diğer yanda ise İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin almış olduğu ücretsiz eğitim yer almaktadır. Görüldüğü gibi birbiriyle tutarlı olmayan öğretmen yetiştirme uygulamalarının daha sağlıklı bir planlama ile

düzenlenmesi ihtiyacı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına seçiminden, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının nasıl geliştirileceği ile ilgili hususlara kadar pek çok konuyu ele alan ve farklı paydaşların görüşleriyle şekillenen Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesinin etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve Gelişmeler

Öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkışı, toplumlarda okulların ortaya çıkması ile başlamıştır. Bilgiye sahip olan bireylerin, bilgilerini yeni yetişen bireylere aktarması ya da yeni yetişen bireylerin, bilgisi olan bireyleri gözleyerek ve taklit ederek bilgileri ve davranışları edinme etkinliği olarak başlayan bireyden bireye eğitim, zamanla yetersiz kalmıştır. İnsanların bir toplumsal düzen içinde yaşamaya başlamalarıyla birlikte, giderek artan bilgi birikiminin, yeni yetişen kuşaklara aktarılmasında yetersiz kalınması, örgütlenmiş eğitimi, başka bir deyişle, bilgiye sahip olanların (öğretmenlerin) bilgilerini yeni yetişen bireylere öğretmesinin amaçlandığı okulların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Sağlam, 2008: 202).

Eğitim sisteminin bir alt sistemi olarak okul kurumunun ortaya çıkması ile birlikte toplumu oluşturan bireylerin her yönden eğitilmesi, geliştirilmesi okulların en temel fonksiyonu haline gelmiştir. Okullarda ise toplumun amaçlarını gerçekleştirme ve bireyleri eğitime görevi öğretmen olarak adlandırılan uzmanlara verilmiştir. Okulların bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayabilmeleri, istenilen bilgi, beceri, tutum ve davranışları bireylere kazandırabilmeleri için öğretme görevini yerine getiren ve öğretmen olarak tanımlanan kişilerin alanlarında iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin görev aldıkları okullarda kendilerinden beklenen amaca uygun hizmet edebilmeleri, eğitim öğretim etkinliklerini planlamaları, uygulamaları ve değerlendirebilmeleri için planlanmış etkinliklerle eğitilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmeleri devletin temel görevleri arasında yer almaktadır. Ancak, son yıllarda öğretmenlerin eğitiminde nitelik konusu gündeme gelmekte ve tartışılmaktadır. Eğitimde nicelikten çok nitelik sorunu bulunduğu ilişkin görüşler ön plana çıkmaktadır.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin başarılı olabilmesi öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmalarına bağlıdır. Eğitim öğretim sürecinde tüm sorumluluğu öğretmene yüklemek doğru değildir. Öğretmenlerin her yönden yeterliliğinin sağlanması, rehberlik yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim, rehberlik, eğitim yönetimi, müzik vb. alanlarda iyi yetiştirilmeleri, yine bu alanlarda yetiştirilmiş yardımcı personelin öğretmenle birlikte çalışması son derece önemlidir.

Türkiye’de Tanzimat döneminde başlayan öğretmen eğitimine yönelik uygulamalar, bugüne kadar farklı model ve yapıda devam etmiştir. Değişik kademelere öğretmen yetiştirmenin de farklı şekillerde olduğu görülmektedir. Örneğin, okulöncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenleri farklı türde kurumlardan yetiştirilmişlerdir.

Öğretmen eğitimindeki uygulamalar incelendiğinde (Sağlam, 2008: 207-215; Şişman, 2013: 257-263), farklı kademelerdeki öğretmenlerin değişik kurumlar aracılığıyla yetiştirildikleri görülmektedir:

Okulöncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme:

Ana Muallim Mektebi(1927-1933), Kız Teknik Yüksek öğretmen Okulu(1935-1982), Kız Enstitüsü/Kız Meslek Lisesi(1963-1973), Eğitim Yüksekokulları(1982-1992), Eğitim Fakülteleri(1993-.....), Açıköğretim Fakültesi(2000-2012).

İlköğretim Birinci Kademeye Sınıf Öğretmeni Yetiştirme:

Köy Öğretmen Okulları(1927-1933/1937-1940), Eğitim Kursları(1937-1946), Köy Enstitüleri(1940-1954), İlköğretmen Okulları(1923-1974), Eğitim Enstitüleri(1974-1982), Eğitim

Yüksekokulları(1982-1992), Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programları(1996-2000), Eğitim Fakülteleri(1993-.....).

İlköğretim İkinci Kademe ve Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme:

Eğitim Enstitüleri(1927-1978), Yüksek Öğretmen Okulları(1923-1982), Eğitim Fakülteleri(1982-.....), Enstitüler-Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı(1998-.....), Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Programı(2014-.....).

Görüldüğü gibi, geçmişten bugüne okulöncesi dönemden ortaöğretim düzeyine kadar sürekli değişen birbirinden farklı kurumlar ile farklı modellerde öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bugün de sürekli değişen bir öğretmen yetiştirme sistemi varlığını sürdürmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin yaklaşık 170 yıllık tarihi incelendiğinde, öğretmen yetiştirmede çok değişik modellerin uygulandığı görülmektedir. Özellikle 1974 yılında başlayan mektupla öğretmen yetiştirme, gece öğretimi, 1978 yılında uygulanan hızlandırılmış programlarla öğretmen yetiştirme, 1986 yılında Açıköğretim Fakültesi lisans tamamlama programlarının başlaması, 2000 yılında yine Açıköğretim Fakültesi bünyesinde 4 yıllık öğretmen yetiştirme programlarının açılması, öğretmen ihtiyacı bulunduğu gerekçesiyle, öğretmen yetiştirmede farklı uygulamalar olarak kendini göstermektedir. YÖK’ün 09.02.2012 tarihli kararıyla açık ve uzaktan eğitim sistemiyle öğretim yapan öğretmenlik lisans programlarına öğrenci alınmaması ve bu programların kapatılması, ayrıca yeni pedagojik formasyon eğitimi programlarının açılmaması ve mevcut programların da kapatılması kararlaştırılmıştır. Ancak, YÖK’ün 28.04.2014 tarihli kararı ile daha önce alınan kararların tersine, öğretmen yetiştirmede yeni bir döneme girilmiş ve tüm lisans öğrencileri ile mezunlarına açık ve uzaktan eğitim seçenekleri de dahil olmak üzere pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır (Can, 2014).

Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Programına İlişkin Usul ve Esaslar, YÖK Genel Kurulunun 25.09.2014 tarihli kararıyla yeniden düzenlenmiş, akademik, idarî ve malî hususlar güncellenmiştir. İlgili kararla Üniversitelerin son sınıflarında öğrenim gören ve mezun öğrencilerin Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi alabilmeleri için 92 üniversitede 62.045 kişilik kontenjan ayrılmıştır.

2014 yılı itibariyle 84 eğitim fakültesinde 226.000, 97 fen-edebiyat fakültesinde ise 298.632 öğrenci öğrenim görmektedir. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren 81 program bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nda aktif olarak sistemde görevli öğretmen sayısı 873.747 olup, bunların yaklaşık 300.000 kadarı farklı alanlarda öğrenim gören farklı şekillerde yetiştirilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın resmî öğretmen ihtiyacı ise en çok 16 farklı alanda olmak üzere 127.118 kişidir (Safran, 2014).

Son yıllarda, meslektaş gözlemi, meslektaş koçluğu, meslektaş danışmanlığı, meslektaş denetimi ve mentorlük gibi kavramlar, öğretmenlerin meslekî gelişiminde yararlanılabilecek yöntemler olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmelerinde öğretmen eğitimi programlarının içeriği, yapısı, süresi, uygulanan model, düzeyi, giriş koşulları gibi faktörler büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarının içeriği incelendiğinde, genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) olarak üç boyuttan meydana geldiği görülmektedir. Ancak, bu boyutların oranı da büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen eğitimi programlarının içeriğini oluşturan genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında yer alan derslerin öğretmen adaylarına verilme biçimine ya da zamanına göre, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde yaygın olarak uygulanan iki program modeli bulunmaktadır. Bunlar, “eşzamanlı” ve “ardışık” program modelidir (Sağlam, 2008:204-205). Eşzamanlı modelde, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri aynı zamanda öğrencilere verilmektedir. Ardışık modelde ise öncelikle genel kültür ve özel alan bilgisi dersleri verilmekte,

öğretmenlik meslek bilgisi dersleri (pedagojik formasyon) ise daha sonra verilmektedir (Sağlam, 2008). Türkiye’de her iki modelin de uygulanmakta olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültelerinde genellikle öğretmen eğitiminde eşzamanlı modelin uygulanmakta olduğu söylenebilir. Eğitim fakültesi dışında farklı lisans programlarından mezun öğrencilerin “Pedagojik Formasyon Sertifika Programı” yoluyla eğitilmeleri ile Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı ise ardışık model olarak adlandırılabilir. Dünya’da gelişmiş pek çok ülkenin öğretmen yetiştirme modelleri incelendiğinde (Abazaoğlu, 2014), ABD, Almanya, İngiltere, Finlandiya, Avusturya, Japonya, Güney Kore ve Çin’de öğretmen eğitiminin daha nitelikli olduğu ve süresi uzatılarak yükseköğretim seviyesinde verildiği görülmektedir. Ayrıca, son dönemlerde yapılan araştırmaların öğretmenlerin yetiştirilmesi ve niteliklerinin artırılması konusuna odaklandığı dikkat çekmektedir. Bu noktada nitelikli öğretmenin tanımlanmasında fayda görülmektedir.

Nitelikli öğretmen; dinamik ve etkin bir kişilik yapısına sahip, yeniliklere açık, öğrenmeyi kolaylaştıran, kendisini güncelleyen, kaynak kullanan, eleştirel düşünebilen ve sorun çözen öğretmendir. Nitelikli öğretmen; alanında gerekli bilgi ve becerilere sahip, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisiyle donanımlı, düşünen, soru soran, eleştiren, gelişmeye ve yeniliklere açık, kendisini sürekli yenileyen, mesleğini seven, topluma ve ülkeye hizmeti temel ilke sayan, dünyayı güzelleştirmek için çaba harcayan, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ile temel ilkelerini benimseyen, Türkiye Cumhuriyetine, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, çağdaş, demokratik ve laik bir dünya görüşüne sahip, mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerini ve sorumluluk duygusunu taşıyan, Türkçeyi doğru ve düzgün kullanan aydın kişidir (Tezbaşaran, 2001; Aktaran: Erişti, 2008: 17).

Son yıllarda, Türkiye’de nitelikli öğretmen yetiştirme ihtiyacı bulunduğu ilişkin araştırma ve tartışmalar ön plana çıkmaktadır. Nitelikli öğretmen yetiştirme konusunun hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olmak üzere iki boyutu bulunduğu dikkate alınmalıdır. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının seçilmesi, yetiştirilmesi, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının yeterliliği, öğretim programlarının içeriği, yapısı, öğretim üyelerinin niteliği gibi faktörler ön plana çıkmaktadır. Nitelikli öğretmen yetiştirme konusu, toplumun sosyal ve ekonomik durumu, çevre, siyasal yapı, eğitim politikaları, eğitim planlaması yaklaşımları, öğretmene sağlanan olanaklar, öğretmenlerin eğitim ile ilgili kararlara katılma durumu, öğretmenlerin örgütlenme durumu ve her türlü yasal düzenleme ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin niteliklerinin sağlanması sadece hizmet öncesi öğretmen eğitimleri ile sağlanamamaktadır. Çünkü, eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Formal eğitim ile öğretmenlere her türlü bilgi, tutum ve davranış kazandırma mümkün olmayabilir. Öğretmenlere göreve başlamalarından sonra ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, tutum ve davranışları, değişen koşullara bağlı olarak kazandırmak gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinliklerinin ihtiyaç ve beklentilere uygun, bilimsel ve pedagojik yaklaşımlarla, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlayabilecek bir düzeyde sunulması gerekmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezî ve bölgesel olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Ancak uygulamalarda, hizmet içi eğitime katılım, programların süresi, içeriği, profesyonel gelişime katkı, atama, yükselme ve özlük haklarına katkı sunma bakımından değişik eleştiriler ve sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesinde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim uygulamalarının yanında, lisansüstü eğitim programlarına kendi çabaları ile gönüllü olarak katılarak kendilerini geliştirmeye çalışmaktadır.

Öğretmen eğitiminde niteliğin sağlanabilmesi için ortak standartların belirlenmesi ve akreditasyon uygulamalarına geçilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Can’ın(2014) araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamının yetersizliği ile yönetici ve öğretmenlerin kariyer planlamasının olmaması, öğretmen örgütlerinin yetersizliği ve aşırı politize olmaları ile denetim sisteminin yetersizliği, eğitimdeki niteliksel gelişmenin engelleri olarak belirtilmektedir.

Öğretmen Adaylarının Seçilmesi

Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarına öğretmen alımlarının merkezî sınav sonuçlarına göre yapılması uygulaması 2001 yılında başlamıştır. Türkiye’de, öğretmen atamaları 18.03.2002 tarihli ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile düzenlenen yönetmelik (R.G. Sayı:24744, 2002) kapsamında, ÖSYM tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS-10) puanına göre yapılmaktadır. Öğretmen Adaylarının seçimi, KPSS kapsamında Genel Yetenek, Genel Kültür, Eğitim Bilimleri ve Alan Bilgisi Testinden elde edilen puan üstünlüğüne göre yapılmaktadır.

Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) kapsamında 2013 yılından beri, bazı branşlarda alan sınavı yapılmaktadır. Bu sınavda, öğretmen adaylarına Alan Bilgisinden 40, Alan Eğitiminden ise 10 soru sorulmaktadır. 2014 yılında öğretmen adayları, Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri sınavına ek olarak 16 farklı branşta alan sınavına girmişlerdir. Öğretmen adaylarına her branş için 50 soru yöneltilmiştir. Bu branşlar ve bunlara ilişkin sınava giren aday sayıları Tablo.1’de sunulmuştur (ÖSYM, 2014:11):

Tablo.1 Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi(ÖABT) Türleri

Alan Testi Türü	Aday Sayısı
1. Türkçe	15.207
2. İlköğretim Matematik	6.614
3. Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	16.484
4. Sosyal Bilgiler	22.267
5. Türk Dili ve Edebiyatı	23.640
6. Tarih	15.547
7. Coğrafya	6.065
8. Matematik (Lise)	17.919
9. Fizik	8.088
10. Kimya	6.473
11. Biyoloji	8.543
12. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	13.381
13. Yabancı Dil (Almanca)	3.880
14. Yabancı Dil (İngilizce)	15.500
15. Rehber Öğretmen	5.092
16. Sınıf Öğretmenliği	25.074

Kaynak: ÖSYM (2014:3).

2014 yılında yapılan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi(ÖABT) sınavına 221.492 kişi müracaat etmiş ve 209.775 kişi sınava girmiştir (ÖSYM, 2014:2). Tablo.1 incelendiğinde en fazla adayın sınıf öğretmenliği alanından sınava girdiği, en az adayın ise Almanca alanında olduğu görülmektedir. ÖSYM(2017) verilerine göre 2017 yılında ise Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi(ÖABT) sınavına 308.125 kişi müracaat etmiş ve 265.646 kişi sınava girmiştir. Bu veriler göstermektedir ki, öğretmen olmak amacıyla sınava giren aday sayısında önemli artış görülmektedir.

Öğretmen adaylarına yönelik olarak gerçekleştirilen sınavın “Eğitim Bilimleri” bölümünün kapsamı incelendiğinde (ÖSYM, 2014:31); testlerin kapsamı ve soru sayıları Tablo.2’de yer almaktadır.

Tablo.2 Öğretmen Adaylarına Uygulanan KPSS Eğitim Bilimleri Testinin Kapsamı

Eğitim Bilimleri Test Alanı	Soru(%)	Soru sayısı
Gelişim Psikolojisi	15	12
Öğrenme Psikolojisi	20	16
Ölçme ve Değerlendirme	15	12
Program Geliştirme	5	4
Öğretim İlke ve Yöntemleri	20	16
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	5	4
Sınıf Yönetimi	5	4
Rehberlik ve Özel Eğitim	15	12
Toplam	100	80

Kaynak: ÖSYM (2014:31).

Tablo.2 incelendiğinde, Öğrenme Psikolojisi ile Öğretim İlke ve Yöntemleri test alanlarında daha çok soru yer almaktadır. Ancak, 2017 yılında uygulanan sınavın kapsamı incelendiğinde (ÖSYM, 2017:37) ise, Öğretim İlke ve Yöntemleri test alanında soru sayısının diğer alanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmen Yetiştirmede Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Programları

17 Nisan 2014 tarihli YÖK Genel kurulunda alınan bir kararla, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar yeniden belirlenmiştir. Böylece, pedagojik formasyon eğitimi, hayat boyu öğrenme kapsamında bir kişisel gelişim programı olarak değerlendirilmiş, lisans mezunları ile lisans öğrencilerine de sunulmasına karar verilmiştir (YÖK, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı kararı ile belirlenen ve öğretmenliğe kaynaklık eden 360 farklı yükseköğretim programından mezun olanlar için geçerli pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının, söz konusu yükseköğretim programlarına devam eden lisans öğrencileri için de açılması, derslerin I. öğretim, II. öğretim, hafta sonu, yaz okulu, açıköğretim ve uzaktan eğitim gibi farklı alternatifler dâhilinde verilebilmesi, teorik derslerin Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nden kredi tamamlama şeklinde alınabileceğinin belirtilmesi ve öğretmen yetiştirme sisteminin sürekli değiştirilmesinin nitelikli öğretmen yetiştirme amacına hizmet etmeyeceği değerlendirilmektedir (Can, 2014: 83). Bu uygulamalar, öğretmenlik mesleğinde niteliksel sorunların devam edeceğini ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarının nitelikten çok niceliği esas aldığını ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin en önemli ve çözüm bekleyen sorun alanlarından biri nitelikli bir öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamı konusudur.

Öğretmenlik mesleğinin gelişebilmesi için öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri alanında niteliğin geliştirilmesi, ortak standartların belirlenmesi, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının, bilimsel bulgular ışığında, sivil toplum ve öğretmen örgütlerinin görüşleri ile eğitimde niteliği esas alacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır (Can, 2014:83).

Eğitim Fakülteleri dışında kalan fakültelerden mezun olan veya öğrenimlerine devam eden lisans öğrencileri için Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına başvuru için genellikle lisans mezuniyeti akademik ortalamaları kullanılmaktadır. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslara (YÖK, 2014) göre, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı üniversitelerin eğitim/edebiyat bilimleri fakültesi veya fen edebiyat fakültelerine bağlı eğitim bilimleri bölümünce güz ve bahar yarıyılı olmak üzere iki dönemde yürütülmektedir. Tablo.3'te Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kapsamında yer alan zorunlu dersler görülmektedir.

Tablo.3 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Zorunlu Dersleri

Teorik Dersler	Teori	Uygulama	Kredi
Eğitim Bilimine Giriş	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Eğitim Psikolojisi	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Seçmeli Ders I	2	0	2
Seçmeli Ders II	2	0	2
Birinci Dönem Toplamı	14	0	14
Uygulamalı Dersler			
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
İkinci Dönem Toplamı	6	10	11
Genel Toplam	20	14	25

Kaynak:(YÖK, 2014).

Tablo.3’de görüldüğü gibi 2014-2015 öğretim yılı güz yarıyılından itibaren uygulanacak olan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kapsamında 2 seçmeli olmak üzere toplam 7 teorik ders, 3 uygulamalı ders yer almaktadır. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında yer alan seçmeli dersler ise Tablo.4’te gösterilmiştir.

Tablo. 4 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Seçmeli Dersleri

Seçmeli Ders I Grubu		Seçmeli Ders II Grubu	Teori- Uygulama- Kredi
Eğitimde Eylem (Aksiyon) Araştırması	2-0-2	Rehberlik	2-0-2
Eğitimde Program Geliştirme	2-0-2	Eğitimde Teknoloji Kullanımı	2-0-2
Eğitim Tarihi	2-0-2	Eğitim Felsefesi	2-0-2
Eğitim Sosyolojisi	2-0-2	Türk Eğitim Tarihi	2-0-2
Gelişim Psikolojisi	2-0-2	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2-0-2
Öğretmenlik Meslek Etiği	2-0-2	Karakter ve Değerler Eğitimi	2-0-2
Yaşam Boyu Öğrenme	2-0-2	Özel Eğitim	2-0-2
Bireyselleştirilmiş Öğretim	2-0-2	Bilgisayar Destekli Öğretim	2-0-2

Kaynak:(YÖK, 2014).

Tablo.4 incelendiğinde, 2014-2015 öğretim yılı güz yarıyılından itibaren uygulanacak olan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kapsamında 16 farklı seçmeli dersten 2 tanesi okutulabilecektir.Seçmeli ders havuzunun kapsamının genişletilmesi, geliştirilmesi daha nitelikli öğretmen yetiştirme bakımından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlik Kariyer Sistemi

Türkiye’de 2004 yılında çıkarılan 5204 sayılı kanun ile öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmış ve adaylık dönemini başarıyla tamamlayanların mesleğe öğretmen olarak atanacakları belirtilmiştir. 2005 yılında Lisans mezunu, 2006 yılında ise önlisans mezunu öğretmenler için Kariyer Basamaklarında Yükselme sınavı yapılmış ve 92 bin 382 öğretmen uzmanlık, 338 öğretmen de başöğretmenlik unvânı almıştır. Ancak, Anayasa Mahkemesi 2008 yılında vermiş olduğu bir kararla 5204 sayılı kanunî düzenlemenin bazı önemli maddelerini iptal etmiş ve böylece öğretmenlik kariyer sisteminin uygulama imkânı kalmamıştır (Can, 2013:71). 2005 ve 2006 yılında gerçekleştirilen sınav uygulamaları sonucunda alınan uzmanlık ve başöğretmenlik unvanları dışında, bugüne kadar öğretmenlerin kariyer gelişimlerini sağlamaya yönelik herhangi bir uygulama gerçekleştirilememiştir. Sınırlı sayıda öğretmenin almış olduğu unvanlar öğretmenlerin atama, yükselme ve yer değiştirme işlemleri ile özlük haklarında beklenen katkıları sağlayamamıştır. Öğretmenlikte üst pozisyon ve makamların daha az olması, maddî getirisinin olmaması kariyer sisteminin durağan olmasına neden olmaktadır. Bakioglu ve Can’ın (2009:259), araştırma bulgularına göre, öğretmenler bürokrasi, finansman, zaman, torpil, iş yoğunluğu, ev işleri ve geçmişteki olumsuz yönetici davranışlarını kariyer gelişimlerinin engelleri olarak görmektedirler. Ayrıca, büyük beklentiler oluşturan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarının öğretmenlerin sosyal ve ekonomik gelişimleri ile özlük haklarında beklenen olumlu etkileri gerçekleştirmediği, bu durumun öğretmen örgütleri başta olmak üzere, eğitim çalışanlarının yoğun eleştirilerine neden olduğu, ancak, eğitim sistemimizde, belli alanlarda eleştiri olduğunda yapılan uygulamaların kaldırılmasının, ülke eğitim politikasının genel özelliği haline geldiği, uygulamanın ortaya çıkış amacını gerçekleştirmekten uzak beklediği için yeni düzenlemelere ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır.

Türkiye’de, uygulanabilir bir öğretmenlik kariyer sistemi için öğretmenlerin meslekî, akademik, sosyal, sportif, kültürel, ekonomik ve toplumsal gelişimini sağlayacak düzenlemelerin hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen Yetiştirme ve Uzaktan Eğitim

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler yoluyla bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde açık ve uzaktan eğitim sistemi, e-öğrenme, mobil öğrenme olanaklarından yararlanılabilir. Ancak, teorik ve uygulamalı eğitimin birbirinin tamamlayıcısı olduğu öğretmen yetiştirmenin doğrudan açık ve uzaktan eğitim sistemi ile kısa sürede, sıkıştırılmış bir sertifika programı ve uygun olmayan altyapı ile yürütülmesi, mevcut niteliksel sorunları daha da arttıracaktır (Can, 2014).

Öğretmenlik mesleğinin sadece sertifika eğitimine dayalı, açık ve uzaktan eğitim sistemine endeksli yürütülemeyeceği dikkate alınmalıdır. Açık ve uzaktan eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmeye yönelik ders içeriklerinin oluşturulması, sunulması ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye yönelik açık ve uzaktan eğitim sistemindeki yetersizlikler dikkate alındığında, öğretmen yetiştirme politikalarının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirmede teorik derslerin açık ve uzaktan eğitim sistemi ile etkili olarak yürütülebilirliğine yönelik pilot uygulama yapılması ve pilot uygulama sonucuna göre hareket edilmesi daha yararlı olacaktır. Öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamı politikaları ihtiyaç analizine göre yeniden geliştirilebilmelidir.

Öğretmenlerin Statüsü

1966’da kurulan ve 1968’den beri toplantılarını sürdüren bağımsız 12 üyeli Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Ortak Komitesi, düzenlediği “Öğretmenlerin Statüsü Hükümetler arası Özel Konferansı”nda Öğretmenlerin statüsünü belirleyen kuralları içeren “Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi” 5 Ekim 1966 tarihinde Paris’te oybirliği ile benimsenmiştir (Gülmez, 2010; Mahiroğlu, 2013: 376).

Öğretmenlerin salt eğitim alanında yani okul içinde değil, toplum içinde de yerine getirdikleri işlevlerin taşıdığı önemi uluslararası düzeyde belgeleyen ve bu yolda çok önemli bir adım oluşturan 1966 Tavsiyesi, onların tüm sorunlarını işleyen, öğretim personelinin statüsünü (durumunu) tüm yönleriyle ayrıntılı biçimde düzenleyen bir belgedir (Gülmez, 2010: 22).

UNESCO Genel Konferansı 11 Kasım 1997 tarihinde ise Yüksek Öğretim Akademik Personelinin Statüsü Tavsiyesini kabul etmiştir (Gülmez, 2010:13).

1966 Tavsiyesi'nde düzenlenen öğretmenlik mesleği ve eğitim ile öğretmenlerin en geniş anlamda çalışma koşullarına ilişkin Türkiye'nin de onayladığı tespitler, düzenlemeler evrensel ve bölgesel ölçeklerde kabul edilmiş insan hakları sözleşmeleri ve yetkili denetim organlarının kararları birincil uluslararası kaynak olma niteliği taşımaktadır.

28 Eylül -2 Ekim 2009 tarihlerinde gerçekleştirilen 10.toplantıda, 1966 ve 1997 Tavsiyelerine ilişkin olmak üzere ele alınan ve her biri konusunda, sorunların niteliğine göre, ILO ve UNESCO'ya üye devletlerin hükümetlerine, öğretmenleri temsil eden sendikalara yönelik çeşitli öneri ve tavsiyelerde bulunulan eğitim ve öğretim ile ilgili temel sorunlar şu altı ana başlık altında toplanmıştır (Gülmez, 2010:16-17):

- Eğitimde sosyal diyalog;
- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde sürekli yetiştirilmesi,
- İstihdam, kariyer, öğretmenlerin ücreti ve öğretim koşulları ve staj;
- Herkes İçin Eğitim çerçevesinde öğretmen açığı, finansman ve hizmete alma güçlüklerin ile öğretmenlerin hizmete alınması;
- Akademik özgürlükler ve yükseköğretim kurumlarının özerkliği;
- Yükseköğretimde istihdam koşulları: Orta öğretim sonrası öğretim hizmetlerinde özel ve kâr amaçlı para yardımıyla bulunanların etkisi.

Tavsiyenin düzenlediği başlıklar içinde öğretimin amaçları ve eğitim politikası, öğretmenlik mesleğine hazırlama, öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdam ve kariyer, öğretmenlerin hakları ve ödevleri, öğretimin etkisi için elverişli koşullar, öğretmenlerin aylıkları, sosyal güvenlik, öğretmen açığı gibi konular dikkat çekmektedir. Tavsiyede, “Öğretmen”, okullarda öğrencilerin eğitimiyle görevli (eğitiminden sorumlu) olan tüm kişiler olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesinin Temel İlkeleri (Mahiroğlu, 2013; Gülmez, 2010) ve literatür incelemelerine göre, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve niteliklerinin arttırılması öncelikli ele alınması gereken bir konudur.

Sonuç

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının seçilmesi, yetiştirilmesi, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının yeterliliği, öğretim programlarının içeriği, yapısı, öğretim üyelerinin niteliği gibi faktörler ön plana çıkmaktadır. Türkiye'nin de onayladığı “Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi”nde yer alan önemli tespitler de dikkate alınarak özellikle, eğitim politikası, öğretmenlik mesleğine hazırlanma koşulları, öğretmen yetiştirme programları, öğretmen yetiştirme kurumları, öğretmenlerin yetkinleştirilmesi, öğretmenlik mesleğine giriş, ilerleme ve yükselme koşullarının yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Türkiye’de eğitimin niteliğinin geliştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının ve öğretmenlerin meslekî yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik ulusal düzeyde tüm kurum ve kuruluşların işbirliği içinde eylem planı çerçevesinde eğitim politikası geliştirmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Öğretmen seçme, atama, istihdamı ve yetiştirmede akreditasyon uygulamalarının hayata geçirilmesi faydalı olabilir.

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ.(2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.Volume 9/5 Spring 2014, p. 1-46,
- Bakioğlu, A. ve Can, E. (2009). Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavının Değerlendirilmesi. *18.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Bildiri Özetleri İçinde, s.259.Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009 İzmir.
- Can, E.(2013).Öğretmenlerin Geliştirilmesi Gereken Yeterlilik Alanı: Araştırma Yapma ve Proje Geliştirme. *Uluslararası Katılımlı 22.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.Bildiri Özetleri İçinde, s.307. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2013 Eskişehir.
- Can, E.(2013). Öğretmenlik Kariyer Sistemi:Sorunlar ve Öneriler.*Eğitim Yönetimi Forumu EYFOR IV*, Bildiri Özet Kitabı İçinde s.71. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, 3-5 Ekim 2014 Balıkesir.
- Can, E.(2014).Türk Eğitim Sisteminde Nitelik: Engeller ve Öneriler. *I. Eurasian Educational Research Congress*.EJER-Istanbul University, 24-26 April 2014, Istanbul-Turkey.
- Can, E.(2014).Öğretmenlerin Meslekî Gelişimleri: Engeller ve Öneriler. *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014*. Bildiriler Kitabı İçinde ss.52-55.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 15-16 Mayıs 2014 Ankara.
- Can, E.(2014).Pedagojik Formasyon Eğitimi Programı Nitelikli Öğretmen Yetiştiriyor Mu?. *23.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kurultayı, Uluslararası Katılımlı*.Bildiri Özetleri İçinde s.83. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 4-6 Eylül 2014, Kocaeli.
- Can, E.(2014). Öğretmen Yetiştirme ve Uzaktan Eğitim. *9.Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*.Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 16-18 Ekim 2014 Edirne.
- Celep, C.(Ed.), Doğan, E. vd. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeliköz, N. (2003). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği*.(Ed. M. Ç. Özdemir). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Asil Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. (7. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, M.(2005).*Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Erişti, B.(2008). “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”.*Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed.M.Gültekin). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.
- Eskicumalı, A. (2002). “Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editör:Y. Özden). Ankara: PegemA Yayıncılık, ss. 2-31.
- Gülmez, M.(2010).*Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi*. Eğitim Sen Yayınları: Ankara.
- Gündüz, H. B. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed: M. D. Karşlı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Gürkan, T. (2001). “Öğretmenin Nitelikleri ve Görevleri”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editör: E. Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 27-38.
- İlğan, A.(2012).*Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi ve Denetimi*. Anı Yayıncılık:Ankara.
- İlğan, A.(2013). Öğretmenler için Etkili Meslekî Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2013). Özel Sayı, 41-56. http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/844587448_ozel_say%c4%b1_2.pdf, web adresinden 13 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

- Mahiroğlu, A.(2013). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Gelişmeler ve Yenilikler. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Editörler: Ö.Demirel ve Z.Kaya). Pegem Akademi, 8.Baskı: Ankara. ss.375-385.
- MEB.(2002). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB.(2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf>, web adresinden 10 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB.(2008). *Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Devlet Kitapları, Birinci Baskı, Ankara.
- MEB.(2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>, Web adresinden 28 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu.(1973). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html,web adresinden 11 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1998). *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Safran, M.(2014). *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014, Açılış Konuşması*.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 15-16 Mayıs 2014 Ankara.
- Sağlam, M. (2008). “Öğretmen Eğitimi”. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed.M.Gültekin). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.
- Sünbül, A. M. (2003). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editörler: Ö. Demirel ve Z. Kaya). (4. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 243-277.
- Şişman, M.(2000).*Öğretmenliğe Giriş*. 2. Basım. Ankara PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M.(2013). *Eğitim Bilimine Giriş*. 11.Baskı .Ankara Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Ünal, S. ve Ada, S.(1999).*Öğretmenlik Mesleğine Giriş*.İstanbul:Marmara Üniversitesi Yayını.
- Yaşar, Ş.(2001). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*.(Ed. E.Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yaşar, Ş.(2008). “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri”. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed.M.Gültekin). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.
- YÖK.(1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*.Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- YÖK.(2014).*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar*. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss>, Web adresinden 11 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK.(2017).*İlahiyat Formasyon Programları*. <http://www.kamuhaber.com/ilahiyat-ogrencilerine-formasyon-kararinda-yeni-duzenleme-62455h.htm>, Web adresinden 28 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Yurdakul, I.K.(2008).*Öğretmenlikte Meslekî Gelişimi Etkileyen Faktörler ve Karşılaşılan Sorunlar. Öğretmenlikte Meslekî Gelişim*.(Ed.I.K.Yurdakul).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:2592.

Resmî Gazete .(2002). 03/05/2002, Sayı:24744. 18.03.2002 tarihli ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu kararı.

ÖSYM.(2014). 2014 Kamu Personeli Seçme Sınavı(KPSS) Lisans Kılavuzu.<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/KPSS/2014KPSSLİSANSKİLAVUZU02052014.pdf>, Web adresinden 11.10.2014 tarihinde edinilmiştir.

ÖSYM.(2014). 2014 -Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi(ÖABT)Sonuçları.<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/KPSS/OABT-SORUYANIT/KPSS-2014-OABTsayisal25072014.pdf>, Web adresinden 11.10.2014 tarihinde edinilmiştir.

ÖSYM.(2017). 2017-Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler.<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/OABT/SayisalBilgiler04082017.pdf>, Web adresinden 28.12.2017 tarihinde edinilmiştir.

ÖSYM.(2017). 2017-KPSS Kılavuzu.<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/KİLAVUZ14062017.pdf>, Web adresinden 28 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.mebpersonel.com/ogretmen-atamaları/yillara-gore-ogretmen-atama-sayilari-h218805.html>, “Yıllara Göre Öğretmen Atama Sayıları”, 28 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

TÜRKİYE VE AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİNDE ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

Rahman ÇAKIR⁸, Fatmanur ÖZEN⁹,

Özet

Sunulan eğitimin kalitesi, öğretimde kullanılan materyaller, bina ve dersliklerin fiziksel koşulları, öğrenim gören öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyi gibi pek çok etmenden etkilenmektedir. Tarafların eğitimden en önemli beklentilerinden biri ise, yetişen öğrencinin başarısının artırılmasıdır. Bugünün okulları kendi öğrencilerini daha başarılı kılabilmek için, öğretmen kalitesini yükseltmeye çalışmaktadır. Öğretmen kalitesinin artırılması ancak öğretmenlerin değerlendirilmesi, mesleki gelişime ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi, okullarda sundukları öğrenme ve öğretme faaliyetlerine ilişkin cevap verebilir hale gelmeleri ile sağlanabilir. Bu durum çok boyutlu bir öğretmen değerlendirme alt yapısı oluşturmasını gerekli kılar. Bu çalışmada, öğretmen değerlendirmeye ilişkin uygulamalar tanıtılmakta; Amerikan Birleşik Devletleri'nde ve Türkiye'de ki öğretmen değerlendirme uygulamalarına yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen değerlendirme, Değer ekleme modeli uygulamaları

Abstract

The quality of the offered education is influenced by many factors such as the materials used in teaching, the physical conditions of buildings and classrooms, and the level of readiness of the students. One of the most important anticipations of education from the parties is to develop the success of the academic achievement of the student. Today's schools are trying to upgrade their teacher qualifications to make their students more successful. Increasing teacher quality can be achieved through the evaluation of teachers, the identification of their needs for professional development, and answerability of them about their teaching activities. This necessitates a multidimensional teacher assessment infrastructure. In this work, practices related to teacher evaluation are introduced; teacher evaluation practices in The United States of America and Turkey examined.

Key Words : Teacher evaluation, Value added models application

Giriş

Öğretmen denetim ve değerlendirmesi, eğitim yöneticileri için önemli bir odak noktasıdır. Eğitime ilişkin tüm tarafların isteği, kaliteli bir eğitim hizmetinin sunulabilmesidir. Sunulan hizmetin kalitesinin, hizmeti öğrenciye sunan öğretmen ile de ilişkili olduğunu bilen taraflar, geçmişte denetim ile sağlamaya çalıştıkları bu kaliteyi, bu gün öğretmen performansına katkı sağlamasını ve mesleki gelişimlerini desteklemesini istedikleri *değerlendirme* uygulamaları ile değiştirme çabası içindedir. MacBeath ve Mortimore (2001) okulların öğretim kapasitesinin geliştirilmesinin beş etmene bağlı olduğunu bildirir. Bu etmenler: “Öğretimsel liderlik, öğrenci başarı verilerine erişebilme, uygun öğretimsel materyaller, hedeflenen mesleki gelişim, uyumlu personelin çalıştırılması” dır (s:132). Bu etmenler, öğretim kapasitesinin geliştirilmesinin çoğunlukla öğretmen ile alakalı olduğunu gösterir ki, bu da öğretmen değerlendirme uygulamalarının değerini bir kat daha artırır.

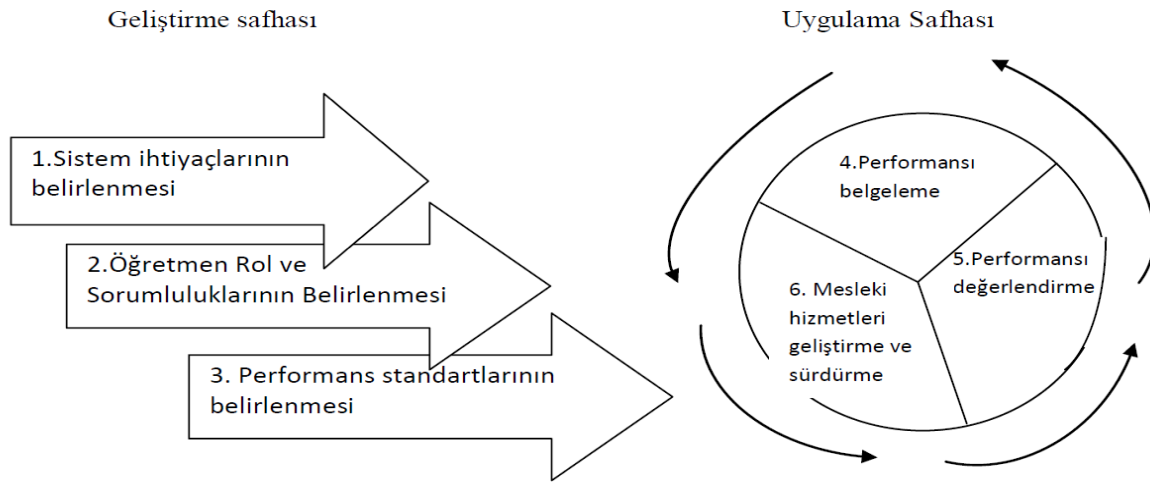
Bu gün öğretmen değerlendirmelerinin maksadı: Etkili öğretmenleri tespit etmek, onları en üst düzey performanslarına ulaştırmak, mesleki gelişimlerine katkı sağlamak, işlerini sevdiklerinden emin olmak, bu öğretmenlerin en iyilerinin öğretmeye devam etmesini sağlarken, etkisiz öğretimin ne olduğunu ortaya çıkarabilmektir (<http://tntp.org/assets/documents/Teacher-Evaluation-Oct10F.pdf>). Bu durum, öğretmen değerlendirme uygulamalarının iki odağı olduğu şeklinde yorumlanabilir. İlk odak

⁸ Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, rahmancakir@hotmail.com

⁹ Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr

*geliştirir*dir. Geliştirme odağı, değerlendirme uygulamalarının öğretmenin hem kişisel, hem de mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılaması; bu gelişimini okul gelişimini desteklemesini gerektirir. Bu öğretmen değerlendirmenin *biçimlendirici* (formative) boyutudur (Stronge ve Tucker, 2003). İkinci boyut, öğretmen değerlendirmenin *hesap verme* odaklı boyutudur. Hesap verme öğretmenin hem kişisel hedeflerini gerçekleştirme durumunu; hem de programın, okulun, bir bütün olarak eğitim örgütünün misyonunu gerçekleştirme durumunu içerir. Böylece öğretmen değerlendirmenin hesap verme odağı performansın adilce ölçülmesi/ölçülebilmesini gerektir ki, bu da öğretmen değerlendirmenin hesap verme odağının, düzey belirleyici (summative) olduğunu gösterir (Stronge, 2006).

Stronge (1995) amaç ve rollerin değerlendirildiği geliştirme ve uygulama safhalarından oluşan bir öğretmen değerlendirme modeli önermektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Amaç ve Rol Değerlendirme Modeli

Kaynak: Stronge , 1995.

Modelin (Şekil 1) geliştirilme safhası sistem ihtiyaçlarının belirlenmesi ile başlar. Bunu öğretmenler açısından, üstelikte her bir öğrenme seviyesi ve öğretim içeriği için ayrı ayrı olmak üzere (okulöncesi öğretmenleri için ayrı, sınıf öğretmenleri için ayrı, branş öğretmenleri için ayrı..) öğretmen için rol ve sorumlulukların belirlenmesi izler. Modelde, performans standartlarının belirlenmesi başarı/başarısızlık durumunun tespiti için gereklidir. Modelin geliştirme safhası bir anlamda öğretmen değerlendirmenin biçimlendirme boyutudur. Öğretmen değerlendirmenin uygulama safhası ise, değerlendirmenin hesap verme boyutuna aittir. Bu boyutta öğretmenlerin performansı değerlendirilir, değerlendirmeye ilişkin tüm veriler belgelenir. Tüm bu süreçte elde edilen veriler ve değerlendirme sonuçları öğretmenler ve sistemi yönetenler açısından öğretmenin verdiği eğitim hizmeti sunumuna ilişkin geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesini sağlar (Stronge, 1995). Model bu haliyle işler görünse de, Amerika Birleşik Devletleri Ortak Eğitim Komitesinin 1988 yılında belirlediği öğretmen değerlendirme standartları, ki bu standartlar şunlardır (akt. Haneman ve diğerleri, 2006):

1. Diploma vermeden ya da tescillemeden, daha mesleğe giriş düzeyinde değerlendirmesi,
2. Mesleğe uygun adayları tanımlaması,
3. Adayların belirlenen görevleri yerine getirebilme özelliklerini değerlendirmesi,
4. İşe alma kararına rehberlik etmesi,
5. Performans değerlendirme ve asaletinin onaylanıp onaylanmayacağına ya da terfi alıp almayacağına karar verilmesi,
6. Ödüllendirilmesi gereken çalışanlara karar verilmesi,
7. Taraflara (yönetici, öğretmen yetiştiren akademisyenler) güçlü yanlar ve geliştirilmesi gereken alanlarla ilgili bilgi sunması,

8. Anlamalı çalışan geliştirme etkinlikleri planlanmasını sağlaması,
9. İyileştirme hedefleri ve etkinlikleri sağlaması,
10. Adil, geçerli yasal kararlar alınabilmesini sağlamalıdır.

Söz konusu standartlar göz önünde bulundurulduğunda, kurgulanacak öğretmen değerlendirme sisteminin öğretmenlik mesleğine seçilecek adayların seçilmeye ilişkin özelliklerinin belirlenmesi ile başlaması gerektiğini göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmen değerlendirme sistemi, aynı zamanda kimlerin öğretmenlik yapabileceğini de belirlemelidir.

Madley ve Shannon (1994) öğretmen değerlendirmenin iki aşamada gerçekleştiğini dile getirir. Birinci aşamada, öğretmen ile ilgili bilgi toplama, ikinci aşamada ise toplanan bu bilgiler ile öğretmene ilişkin değerlendirme yapılmaktadır. Öğretmenin değerlendirilmesinde hangi bilgilerin kullanılacağı ve bu bilgilerin hangi yollarla toplanacağı, yapılan değerlendirmenin geçerliliğinin ve doğruluğunun da sorgulanmasını gerektirir. Scriven (1994, Akt: Wheeler ve Scriven, 2006) öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütlerin şunlar olması gerektiğini bildirir (s:37):

Konu bilgisi: Öğretmen kendi alanı ile ilgili bilgilere sahip olmalıdır ve bu bilgiyi diğer alanlarla ilişkilendirebilecek kadar da diğer alanlar hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Öğretimsel yeterlilik: Bu yeterlilik altında iletişim ve yönetim becerileri yer almakta; yönetim becerileri ayrıca süreç, gelişme ve acil durum yönetimini kapsamaktadır.

Ders düzenleme ve geliştirme becerileri: Bu beceriler dersi planlamayı, materyal seçme ve geliştirmeyi ve mevcut kaynakları (yerel, yazılı basın, konunun uzmanları) kullanabilmeyi içerir.

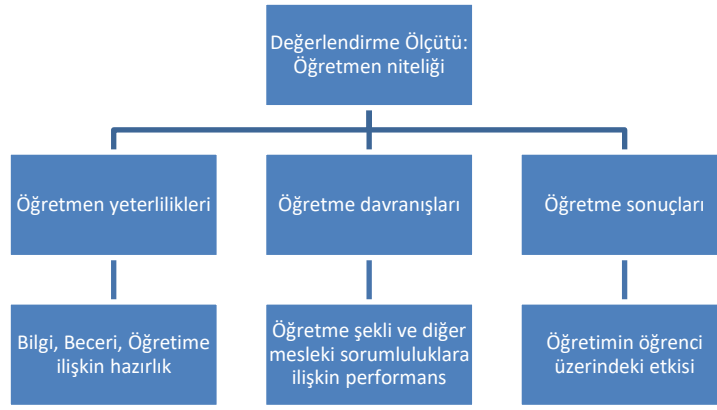
Dersi, öğretimini, kullanılan materyalleri ve öğretim programını değerlendirme: Değerlendirme becerileri, öğrenci değerlendirme bilgisini, sınav düzenleme/sınav idare etme becerilerini, not verme (grading)/sıralama (ranking)/puanlandırma (scoring) uygulamalarını içerir.

Öğrenci başarısını kayıt altına alma ve raporlama: Öğretmenlerin başarıyı raporlama bilgisine sahip olması gerekir. Ötesinde öğretmen bu raporu öğrenciye, yöneticilerine, velilere ve diğer ilgili birimlerle paylaşmalıdır.

Profesyonellik: Öğretmenlerin profesyonelliği mesleki etik, tutum, mesleki gelişme ve meslek bilgisi ile değerlendirilir.

Okula ve topluma karşı diğer yükümlülükler: Kapsamında öğretmenin kurul çalışmaları, topluma hizmet çalışmaları ve okulda verilen diğer görevlerde (koçluk, nöbet görevleri v.s) gösterdiği performansı değerlendirilir.

Medley ve Shannon (1994) öğretmen değerlendirme ölçütleri göz önünde bulundurulduğunda, iki aşamadan oluşan değerlendirme sürecinin, öğretmen değerlendirmenin uygun adayların öğretmenlik mesleğine seçilmesi sürecini içermediği gözlenmektedir. Ancak model Dunkin'in (1997) öğretmen değerlendirmeye ilişkin görüşleri ile desteklenerek geliştirilebilir. Böylece, öğretmen değerlendirmenin hem biçimlendirme, hem de hesap verme özellikleri göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin niteliklerinin yeterlilik, öğretme davranışı, öğretme sonuçlarına göre değerlendirebileceği bir karma model kurgulanabilir (Şekil 2). Bu değerlendirmede öğretmen yeterlilikleri ve öğretme davranışlarının değerlendirilmesi değerlendirmenin *biçimlendirici*; öğretme sonuçlarının öğrenci başarı ölçümlerine dayalı değerlendirilmesi ise *hesap verme* boyutuna aittir.



Değerlendirme Stratejileri		
-Öğretmenlere uygulanan sınav sonuçları, üniversite mezuniyet başarı puanı	-Gözlem Sınıf Diğer alanlar	-Öğrenci başarı ölçümleri
-İçerik değerlendirmeleri	-Seçki dosyası	-Öğrenci performansları (örneğin: müzik)
-Öğretmenle yapılan mülakat	-Öğretmene ilişkin veli, öğrenci görüşleri anket sonuçları	-Seçki dosyası değerlendirme (örneğin: yazma)
-Formasyon sertifikası	-Öz-değerlendirme	-Öğrenci anketleri
		-Öğrenci başarıları

Kaynak: Medley ve Shannon (1994) ve Dunkin (1997) uyarlanmıştır.

Şekil 2. Öğretmen niteliklerini değerlendirme

Öğretmen yeterlilikleri, bir anlamada öğretmenlik mesleğine giriş hatta başlama koşullarını oluşturmaktadır. Bu aşamada öğretmenin bilgi, beceri ve öğretime ilişkin hazırbulunuşluk düzeyi yoklanmaktadır. Bu aşamada Dunkin (1997) değerlendirmede öğretmene uygulanan sınav sonuçlarından, diploma başarı notlarından ve öğretmenle yapılan mülakat sonuçlarından yararlanılabileceğini dile getirmektedir. Öğretmenin öğretim davranışlarına ilişkin öğretim şekli ve diğer mesleki sorumluluklara ilişkin performansı ise sınıf gözlemlerine, öğrenci ve veli anketlerine, öğretmenin oluşturduğu seçki (ürün) dosyasına ve öz-değerlendirmeye dayandırılabilir. Öğretmenin öğretim sonuçları, başka bir deyişle öğretimin öğrenci üzerinde etkisi ise, öğrenci akademik başarı performansına dayalı ölçümler ile sağlanabilir.

ABD’de Öğretmen Değerlendirme Uygulamaları

Elli eyaletten oluşan Ülkede her eyalet öğretmen değerlendirme ilişkin farklı uygulamalara yer verse de federal hükümet öğretmen değerlendirmede bazı prensipler belirlemiştir (Akt. Tucker ve DeSander, 2006). Bu prensipler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen değerlendirmede yasal prensipler

No	Prensip	Açıklaması
1.	Yazılı politika	Değerlendirmeye ilişkin tüm kriterler ve usule ilişkin uygulamalar yazılı sunulmalıdır.
2.	Yasal uygunluk	Uygulanan politika yasalara ve toplu pazarlık hükümlerine uygun olmalıdır.
3.	Önceden bildirim	Tüm çalışanlar değerlendirmede kullanılacak kriterlere ilişkin bilgilendirilmeli, çalışana değerlendirme süreci başlamadan uygulama usulleri açıklanmış olmalıdır.

4. Eğitimli değerlendiriciler	Değerlendiriciler işlerinin gerektirdiği bilgiye sahip olmalı, politikanın öngördüğü verileri toplayacak şekilde eğitilmiş olmalıdır.
5. İşe ilişkin kriterler	Değerlendirme kriterleri olabildiğince objektif olmalı, işin gerekliliklerini ve okul sisteminin amaçlarını yansıtmalıdır.
6. Eşit muamele	Değerlendirme uygulamaları Ülke ve yerel gereksinimleri karşılamalı, tüm çalışanlara eşit uygulanmalıdır.
7. Performans örüntüsü	Çalışanın davranış kalıp ya da kalıplarını (davranış örüntüsü) tanımlamak için çalışanın görev ve sorumluluklarına ilişkin performansı, bu manada geniş bir örneklem oluşturularak, yeterli süre boyunca izlenmelidir.
8. Belgeleme	Performans değerlendirmeye ilişkin tüm süreç yazılı hale getirilmeli, yazılı belgeler muhafaza edilmelidir
9. Gelişme fırsatı	İşe ilişkin performans yeterli ya da tatmin edici değil ise, endişe bildirilmeli, gelişim için net bir yön belirlenmeli, gelişim-iyileşme için yardım sağlanmalıdır.
10. Karar için kanıt	Değerlendirme özetleri, personelle ilişkin kararını doğrulamak için yeterli belge ile sunulmalıdır.

Tablo 1 göz önünde bulundurulduğunda federal hükümetin öğretmen değerlendirmede özellikle değerlendirme ölçütlerinin açık olması, değerlendiricilerin uzman olması ve değerlendirme sonuçlarının belgelere dayandırılması hususlarında hassasiyet gösterilmesi gerektiğini vurguladığı anlaşılmaktadır.

ABD’de 50 eyalet öğretmen değerlendirme de farklı uygulamalara yer verse de, pek çok eyaletin öğretmen değerlendirme uygulamalarına öğretmenler daha sistemde yer almadan, yeterlilik sürecinde başlattığı ve öğretmen adaylarına yeterlilik sınavlarının uygulandığı anlaşılmaktadır. Farklı eyaletler farklı öğretmen yeterlilik sınavları uygulasa da Praxis gibi öğretmenlerin temel akademik becerilerini, konu bilgisi ve içerik öğretim bilgisini ölçen yeterlilik sınavları (<https://www.ets.org/praxis/about>) ile branş öğretmenlerine yönelik daha özeldir hazırlanmış sınavlar (Örneğin, yabancı dil öğretmenlerine uygulanan -The American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL]-, öğretmen adaylarının öğretecekleri dilde konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini ayrı ayrı ölçmekte ve yeterliliklerini belgelemektedir, <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>), lisans diploması, öğretmenlik sertifikasıyla birlikte öğretmen adaylarından daha başvurularında talep edilmektedir. Aşağıda ABD Eğitim Departmanının sunduğu bazı okul bölgelerinde kullanılan öğretmen değerlendirme uygulamalarına ilişkin genel bilgileri yer almaktadır (<https://www.ed.gov/labor-management-collaboration/conference/teacher-evaluation>) :

ABC Birleştirilmiş Okul Bölgesi: Öğretmen değerlendirme belgesi öğretmenler ve yöneticiler tarafından ortaklaşa geliştirilir. Bölgede öğretmenler kendi performanslarını geliştirmek için Meslektaş Destek Sisteminden (The Peer Assistance Support System [PASS]) ek destek ya da koçluk talep edebilmektedirler.

Baltimore: Öğretmenler, olumlu değerlendirmeler de dahil olmak üzere bir dizi başarı ve etkinlik yoluyla “başarı üniteleri” (Achievement Units [AU]) kazanır; Kazanılan AU'lar maaş artışlarına neden olur. Bütün öğretmenler yılda bir kez değerlendirilir ve eyalet yasası değerlendirmenin yüzde 50'sini öğrenci akademik başarılarına (akademik gelişme verilerine) dayandırır.

Denver: Bölgede yeni tasarlanan öğretmen gözlem ve değerlendirme pilot uygulaması yapılmaktadır. Pilot uygulamada, öğretmenler gözlemlenmekte, hem meslektaşlarından, hem meslektaş gözlemcilerinden; hem de okul müdürlerinden geribildirimler alınmaktadır.

Douglas Vilayeti: Performans iyileştirme planlarına ilişkin öğretmenler, dört idareci ve beş meslektaştan oluşan bir ekipten destek almaktadır. Vilayette öğretmenler yılda iki kez değerlendirilir. Öğretmen değerlendirmeleri, öğretmene ait seçki dosyasının incelenmesini içerir.

Hillsborough Vilayeti: Vilayette üç bileşene dayanan bir öğretmen değerlendirme sistemi kullanılmaktadır. Sistemin üç bileşenini: Öğrencilerin öğrenme kazanımları (%40), müdür tarafından derecelendirme (%30) ve meslektaş konumunda bir usta öğretmen tarafından derecelendirme (% 30) oluşturur. Değerlendirme sistemi, öğretmenlerin ihtiyaçlarını en iyi karşılayan destekleri alması için mesleki gelişim ile uyumludur.

Montgomery Vilayeti: Eğitim birimi ve öğretmenler birliği, Jon Saphier'in Becerikli Öğretmen (The Skillful Teacher) dayalı öğretim için bir çerçeve geliştirmiştir. Vilayette öğretmen değerlendirmede kullanılan Mesleki Büyüme Sisteminde (Professional Growth System [PGS]) performans standartları, Ulusal Mesleki Eğitim Standartları Kurulunun (National Board for Professional Teaching Standards) temel önermelerinden türetilen altı standart temel alınmıştır. Değerlendirmelerde, sunulması gereken kanıtların bir parçası olarak öğrenci performans verileri kullanılır. PGS, değerlendirme amaçlı bir yılı takip eden ve hedeflenen mesleki gelişime ayrılmış iki yıllık bir mesleki büyüme döngüsünü önermektedir. Bir meslektaş ve incelemeci, acemi ve düşük performans gösteren öğretmene destek sağlar. Desteğe rağmen standardı karşılamayan öğretmenler görevden alınır.

New Haven: Sendika ve eğitim birimi, bu yıl öğrenci öğrenmesi, sınıf gözlemi ve mesleki değerlerdeki büyümeyi dikkate alan yeni bir değerlendirme sistemi başlatmıştır. Öğrencilerin öğrenmedeki gelişimi öğrenciye birden fazla yıl uygulanan sınavlar arasında tutarlılığa bağlı değerlendirilir. Süreçte, müdür ile öğretmen arasındaki mesleki ilişkiyi güçlendirecek konferanslara yer verilmektedir. Süreçte, “geliştirilmeli” ya da “örnek” öğretmen olarak tespit edilebilmesi için öğretmenlerin performansları, üçüncü tarafça da doğrulanmalıdır.

Plattsburgh: Bölgede, yeni öğretmenlere de yardım sağlaması için genişletilen Akran Yardımı ve İncelemesi (Peer Assistance and Review [PAR]) programı denenmektedir. Yeni öğretmenlerin tümü, değerlendirme için tam sorumluluğu bulunan bir "danışman öğretmen" ile birlikte çalışmaktadır. Okul yöneticileri resmi olmayan değerlendirmeler yapabilir. Nihai kararlar PAR panelinde tespit edilir.

St. Francis: Başlatılan Öğrenci Performansı İyileştirme Programı (Student Performance Improvement Program), öğretmen değerlendirmenin yanı sıra, meslektaş değerlendirme, işe alma ve tazminatları hesaplamada da araç olarak hizmet etmektedir. Her öğretmenin iki kariyer danışmanı (bir takım lideri ve bir uzman) ve bir yöneticiden oluşan bir performans değerlendirme ekibi vardır. Ekibin öğretmenin yıllık büyüme hedefi belirlemesini sağlar, öğretmeni sınıfta dört kez gözlemler, öğretmenin öğrenci gelişimine ilişkin kanıtlarını gözden geçirmesine yardımcı olur. Performans değerlendirme ekibi öğretmene yıllık derece sağlar ve bu derece öğretmenin maaş takdirinde kullanılır. Ayrıca ekip, öğretmenin bir sonraki mesleki gelişim odağını planlar.

ABD’de öğretmen değerlendirme uygulamalarına yukarıda verilen örnekler birlikte değerlendirildiğinde Ülkede, öğretmen değerlendirmelerinde değerlendirmeyi yapanların öğretmenlerin ya okul yöneticileri ya da meslektaşları olduğu; değerlendirmede kullanılan en genel bileşenin ise, öğrenci akademik başarı değerlendirmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Ülkede, öğretmenler öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde önemli etkiye sahip kabul edildiğinden (Mendro, 1998; Nye, Konstantopoulos ve Hedges, 2004; Sanders ve Horn, 1998) öğrenci akademik başarıları yaygın biçimde öğretmen değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu uygulamayı Ülkede meşrulaştıran bir diğer nedense 2001 yılında yürürlüğe giren Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind [NCLB]) Yasasıdır. NCLB Yasası, öğrenmeye ilişkin durumu ne olursa olsun öğretmenleri tüm öğrencilerini Ülkede her akademik düzey için belirlenmiş standartlara ulaştırma ile sorumlu kılmış; merkezi yapılan sınav sonuçlarından elde edilen öğrenci akademik başarı sonuçlarını da, hem okullarının hem de öğretmenlerinin değerlendirilmesinde kullanılmasını meşrulaştırmıştır (Anderson, 2005).

Bu gün ABD’nin pek çok eyaletinde öğretmen değerlendirmelerinde Değer Ekleme Modeli (Value-Added Model = [VAM]) kullanılmaktadır. Öğrenci başarısını doğrudan etkileyen ancak okulun ya da okulda sunulan eğitimin sağlamadığı etmenlerden (örneğin öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik

durumu, ailesinin eğitim düzeyi gibi) izole edilerek değerlendirildiği modelde, öğrencinin merkezi uygulanan sınav sonuçları istatistiksel olarak analiz edilmekte, öğrencinin başarısındaki her değişim öğretmenin öğretimi ile ilişkilendirilmektedir (McCaffrey, Lockwood, Koretz ve Hamilton, 2003, iii, xi, Kupermintz, 2003). Model ayrıca, ABD’de okul başarı değerlendirmelerinde de kullanılmaktadır (Goldschmidt ve Choi, 2007). Aşağıda ABD’de farklı öğretim bölgelerinde kullanılan ve VAM dayalı öğretmen değerlendirme uygulamalarını içeren bir özet tablo (Tablo 2) sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenci başarı ölçümlerinin öğretmen değerlendirilmesinde kullanıldığı modellere ilişkin özet tablosu (farklı değer ekleme model uygulamaları)

Özellik	Oregon: Çalışma Örneği Metodoloji Modeli	Thompson Okul Bölgesi: Standartlara Dayalı Model	Alexandria Okul Bölgesi: Öğrenci Başarı Hedefleri Koyma Modeli	Tennessee : Değer Ekleme Değerlendirme Sistemi
Öğrencilerin öğrenmeleri nasıl ölçülür?	Öğrenci gelişimi öğretim öncesi ve öğretim sonrası ölçümlerle ölçülmektedir. Ölçmede konuya ya da kazanıma özel hazırlanmış sorular ya da öğretmence seçilmekte ya da öğretmence geliştirilmektedir.	Öğrenci öğrenme hedef ölçütleri standart sınavlarla tespit edildikten sonra performansı belirlemek üzere öğrenme öncesi ve sonrası performans ölçülür.	Öğrenci öğrenmeleri öğretmenlerin birincil öğretim hedeflerine göre tespit edilir. Böylece müfredata dayalı yapılan değerlendirme farklı seçenekler sağlar.	Öğrenci başarıları her yıl uygulanan Tennessee Kapsamlı Değerlendirme Programınca ölçülür ve kazanımlar öğrencinin bir önceki yıl gelişimi ile mukayese edilir.
Bu bilgi öğretmen değerlendirmesinde nasıl kullanılır?	Oregon bu uygulamayı bu güne kadar öğretmenlerin başlama lisansı için kullanmaktadır. Bu uygulamanın öğretmenliğe giriş uygulaması olarak uygun bir araç olduğu kanıtlanmıştır.	Öğretmen performans standartları açıkça betimlenir, kısmen öğrenci öğrenmelerine göre değerlendirilir ve sonrasında mesleki gelişimle ilişkilendirilir.	Hedef belirleme süreci, tüm öğretmen değerlendirme sisteminin en önemli kısmını oluşturur. Öğrenci öğrenmelerinin geliştirilmesi önemsenir ancak, asıl odak mesleki gelişimdir.	Sınav sonuçları okul müdürüncle öğretmen ile paylaşılır ve bu veriler kestirimsel değerlendirmede kullanılır. Değerlendirme verileri gerektiğinde iyileştirme için kullanılır.

Bu bilgi mesleki gelişmede nasıl kullanılır?	Model öğretmenlerin bireysel eleştirel analizleri, yansıtmaya dayalı öz değerlendirilmeleri ni teşvik etmek için tasarlanmıştır.	Tüm performans değerlendirmeleri öğretmenin mesleki gelişim ihtiyacına rehberlik eder.	Öğretmenlerle çalışan uzmanlar onlara gelişme hedeflerini bireysel olarak bildirir, öğrencilerinin öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için öğretmenleri destekler ve ulaşılabilir kaynaklar hakkında bilgilendirir	Öğretmen sınıfındaki öğrenci başarılarını artırma ve mesleki gelişim için okul müdürleri ile çalışırlar.
--	--	--	--	--

Kaynak: Stronge, 2006, s: 161.

VAM, öğrenci başarısında öğretmenin etkisine ilişkin somut veriler sağlandığından öğretmenlerin değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesinde, hatta öğretmenlerin sözleşmelerinin yenilenmesinde ve iptal edilmesinde geçerli bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır (Darling-Hammond, 2015; Kupermintz, 2003; McCaffrey, Lockwood, Koretz ve Hamilton, 2003).

Türkiye’de Öğretmen Değerlendirme Uygulamaları

Türkiye’de eğitim öğretim hizmetlerinin sunumundan sorumlu öğretmenler genellikle Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Ülke resmi okullarında ya da Bakanlığın denetimi altında ki özel okullarda çalışmaktadırlar. Bakanlık en büyük işveren olarak nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili 2017-2023 yıllarını kapsayan bir strateji belgesi hazırlamıştır (<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi-yayimlandi/icerik/406>). Belgeye göre Bakanlığın gözünden mevcut eğitim sistemini iyileştirmenin ön önemli adımlarından biri *yüksek nitelikli, iyi yetiştirilmiş ve mesleğe uygun* bireylerin öğretmen olarak seçilmesidir. Böylece Bakanlık sınıfta ders vermesi gereken öğretmenleri ile ilgili sınır değerleri tespit etmiştir. İşveren olarak MEB çalıştıracığı öğretmenlerde lisans belgesi sahibi olma, Kamu Personeli Seçme Sınavında kendi branşı içinde sıralamaya girme, yapılan mülakat sınavında başarılı olma, göreve başladığı ilk yıl staj programını başarıyla geçme standartlarını öğretmen olarak tescillemede (licensure) kullanmaktadır. Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri içeriği *alan eğitimi* ve *pedagoji* eğitiminden oluşan programlarını ve programlar için tanımladığı kazanımlarını başarı ile tamamlama durumunu ölçüt olarak diplomalandırmada (certification) kullanmaktadır. Böylece Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen yetiştirenlerle (eğitim fakülteleri), öğretmen çalıştıranlar (MEB) arasında kimlerin öğretmen olabileceği, yeterlilikleri ile ilgili farklı görüşlerin ortaya çıktığından bahsedilebilir.

Türk milli eğitim sistemi öğretmen değerlendirme uygulamaları yönetsel olarak incelendiğinde ise, Bakanlığın öğretmen değerlendirme için kurumsal anlamda Bakanlık merkez teşkilatı, bakanlık taşra teşkilatı ve okul olmak üzere bir yapı oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu yapıya göre öğretmen değerlendirmeye ilişkin Bakanlıkta, temeli 1960’da kurulan “Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü”ne dayanan, 1992 tarih ve 3797 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun”la adı “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilen ve en son 14.09.2011 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü”nün hizmet verdiği görülmektedir. Genel müdürlüğün görevi, 2011 yılı 652 sayılı Kanunun Hükmünde Kararnamenin 15. Maddesine göre “Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, ...meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, ... öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak...” dır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne bağlı daire başkanlıklarından biri olan Öğretmen Yeterlilikleri ve Kalite Geliştirme Daire Başkanlığı “öğretmen niteliklerinin ve yeterliliklerinin belirlenmesi ve

geliştirilmesine yönelik çalışmalar” yapmaktadır. Daire Başkanlığının öğretmen genel yeterliliklerine ve özel alan yeterliliklerine ilişkin oluşturduğu ölçütler öğretmen değerlendirmelerinde kullanılacak genel çerçeveyi oluşturmaktadır. Nitekim 2017’de Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini “mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler” olmak üzere birbiri ile ilişkili üç yeterlilik alanı ve bunlar altında yer alan 11 yeterlilik ve bu yeterliliklere ait 65 gösterge tanımlamıştır (<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>).

17 Nisan 2015 tarihinde 29329 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 10. Bölüm, 54. Maddesinde yer alan “Değerlendirme ölçütleri” gereği alanda çalışan öğretmenlerin “... bu Yönetmelik kapsamında, Bakanlığa bağlı her derece ve türden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirmesi...”; değerlendirme ölçütü olarak ilgili yönetmeliğin ekinde yer alan formun kullanılması ve sonuçların Bakanlığın kullandığı Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinde oluşturulan modül üzerinden paylaşılması hükmüne bağlanmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmen değerlendirmede kullanacakları form incelendiğinde, formun değerlendirilen öğretmene ait genel bilgiler bölümü ile değerlendirme kullanılacak on ölçüt ve 50 göstergeden oluşan, değerlendirilenin (öğretmenin) bu 50 göstergelyi ne sıklıkla yaptığını gösteren bir cetale olduğu görülmüştür. Öğretmen değerlendirmesinde Bakanlığın öngördüğü on ölçüt:

1. Eğitim öğretimi planlayabilme,
2. Eğitim ve öğretim ortamlarını düzenleyebilme,
3. İletişim becerilerini etkili kullanabilme,
4. Öğrencileri hedef kazanımlar doğrultusunda güdüleyebilme,
5. Çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme,
6. Zamanı yönetebilme,
7. Öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanabilme,
8. Eğitim öğretim sürecini değerlendirebilme,
9. Okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme,
10. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilmedir.

Öğretmen değerlendirmelerinin nesnelliği, zamanında ve tarafsız şekilde yürütülmesinden il milli eğitim müdürü sorumlu kılınırken, değerlendirme esnasında ortaya çıkabilecek tereddütleri giderme, uygulamayı yönlendirmeye de Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü yetkilendirilmiştir. İllerde soruşturmaya gerektiren mucipli durumlara il milli eğitim müdürlüklerine bağlı Maarif Müfettişleri Başkanlığı adına görev yapan maarif müfettişleri yetkilidir. Tüm bu uygulamalar Türk eğitim sisteminde öğretmen değerlendirme sisteminin yönetiminde çoğunlukla denetime dayalı bir hiyerarşik yönetsel yapının kurgulandığını, değerlendirmede de puanlandırılmış bir cetelenin kullanıldığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Eğitimin kalitesini artırmak öncelikle sınıftaki öğretmenin niteliği ile alakalıdır. Bu nedenle öğretmene ilişkin yapılan tüm değerlendirmelerin bu niteliklerin bir göstergesi olması, somut değerlendirmelere dayandırılması; her şeyinde ötesinde, öğretmene ilişkin geliştirilmesi gereken alanlara ışık tutması hem değerlendirenler, değerlendirilenler açısından son derece önemlidir. Bu metinde, hem ABD’de hem de Türk eğitim sisteminde kullanılan öğretmen değerlendirme süreci kısaca özetlenmiş ve iki uygulama arasında bazı temel farklılıkların olduğu anlaşılmıştır.

Türk eğitim sisteminde öğretmen değerlendirme uygulamalarında tespit edilen ve eğitim uzmanlarınca tartışılması ve çözüm bulunması gereken uygulamalar şunlardır:

Türk eğitim sisteminde, okul müdürlerinin öğretmen değerlendirir iken kullandıkları çetele incelendiğinde, öğretmenin eğitim öğretim sürecini değerlendiren okul müdürü bu alanı ölçen alt gösterge olan “ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçer” göstergesinde “Bazen”i (2 puan) işaretlediğinde, öğretmene ilişkin bu değerlendirme ve puanını hangi delil üzerinden verdiği açık değildir. Böylece mevcut öğretmen değerlendirme uygulamasının gerekçeli karar alma, puanlama yapma ihtiyacını karşılamadığı anlaşılmaktadır. Türk eğitim sistemi öğretmen değerlendirme uygulamalarında da, uygulamanın hem biçimlendirme, hem de hesap verme boyutu gözeticiliği; öğretmen değerlendirme uygulamasında, öğretmenin öğrencilerinin öğrenmelerini artıracak bilgi, beceri ve uygulamalarını güçlendirecek, ötesinde öğretmeni geliştirecek uygulamalara daha çok yer verilmelidir. Değerlendirme sistemi, öğretmenin öğretim uygulamalarına yapıcı geri bildirim, destek ve kaynak sağlamalıdır.

Öğretmen değerlendirme uygulamalarının sağlıklı olması için, öğretmen yeterliliklerinin her branş bazında açıkça tanımlanması ve standart değerlerin belirlenmesi gerekir. Türk eğitim sisteminde 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ve ilgili göstergeleri güncellenmiş olsa da, henüz branşlar bazında ki göstergeler güncellenememiştir.

Türk eğitim sisteminde de öğretmen değerlendirmeleri birden fazla kaynaktan elde edilecek verilere dayandırılmalı, birden fazla uzman değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirmenin bir boyutu öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin akademik gelişimi ile ilişkilendirilmelidir.

Kaynakça

- Anderson, J. A. (2005). Accountability in education. *Education Policy Series*, Web: <http://www.unesco.org/iiep> : 23.08.2017.
- Darling-Hammond, L. (2015). Can value added add value to teacher evaluation?. Commentaries. Web: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/can-value-added-add-value-teacher-evaluationer.pdf> : 11.10.2017.
- Dunkin, M. J. (1997). Assessing teachers' effectiveness. *Issues in Educational Research*, 7(1), 37-51.
- Goldschmidt, P., Choi, K. (2007). The practical benefits of growth model for accountability and the limitations under NCLB. Web: <http://www.cse.ucla.edu/products/policy.html> : 23.04.2017
- Haneman, H. G., Mowski, A., Kimball, S., Odden, A. (2006). Standart based teacher evaluation as a foundation for knowledge and skill based pay. *CPRE Policy Briefs by University of Pennsylvania*. Web: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1017&context=cpre_policybriefs
- Kupermintz, H. (2003). Teacher effects and teacher effectiveness: A validity investigation of the Tennessee value added assessment system. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 25(3), 287-298.
- MacBeath, J., Mortimore, P. (2001). Improving school effectiveness. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D. M., Hamilton, L. S. (2003). *Evaluating value-added models for teachers accountability*. Santa Monica, CA: RAND.
- Medley, D. M., Shannon, D. M. (1994). Teacher evaluation. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.). *The international encyclopedia of education*. (2nd edition), Vol: 10, pp. 6015-6020). Elsford, NY: Pergamon.

- Mendro, R. L. (1998). Student achievement and school and teacher accountability. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 257-267.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- Sanders, W. L., Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 247-256.
- Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in education personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 131-151.
- Stronge, J. H. (2006). *Evaluating teaching*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, N. Y: Eye on Education.
- Tucker, P. D., Desander, M. K. (2006). Legal considerations in designing teacher evaluation system. In J. H. Stronge, (Ed.). *Evaluating teaching* (pp:69-97). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Wheeler, P. H., Scriven, M. (2006). Designing a teacher evaluation system. In J. H. Stronge (Ed), *Evaluating Teaching*. (p. 27-51). California: Corwin.

SPOR BİLİMLERİ ALANINDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN DERS DIŞI OKUMA ALIŞKANLIKLARI VE BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ASSESSMENT OF THE STUDENTS STUDYING IN THE SPORTS SCIENCES FIELD IN TERMS OF EXTRACURRICULAR READING HABITS AND SOME VARIABLES

Kadir PEPE¹⁰, Rabia ÖZKURT¹¹

Özet

Araştırma Beden Eğitimi ve Spor bilimleri alanında okuyan öğrencilerin ders dışı okuma alışkanlıkları ile ne tür yayınlar okuduklarının belirlenmesi ve cinsiyet, okunan bölüm ve akademik başarı değişkenleri açısından karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır.

Araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmacının evreni Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği, Spor yöneticiliği ve Antrenörlük eğitimi bölümlerinde okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubunu ise bu öğrencilerden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş 488 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Geliştirilen anketin anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Anketin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,67 bulunmuştur. Anketler örneklem grubuna tesadüfi örneklem yöntemiyle bire bir görüşülerek uygulanmıştır. Ankete 138 kadın, 350 erkek olmak üzere toplam 488 birey cevap vermiştir.

Elde edilen verilere istatistik işlem olarak frekans (%), Crosstabs, Chi-Square(X^2), testleri uygulanmıştır. Farklılıkların tespitinde 0,05 manidarlık düzeyi kabul edilerek her bir soruya verilen cevap dağılımlarına göre de yorumlar yapılmıştır.

Elde edilen veriler göre, katılımcıların %72,5'inin ders dışı zamanlarında kitap, gazete, dergi vb yayınlar okudukları, %27,5'inin okumadığı tespit edilmiştir. Kitap okuyanların daha çok, roman, macera ve tarih kitabı okudukları, dergi okuyanların magazin, ekonomi, edebiyat, din ve politika okudukları, gazete okuyanların, spor ve güncel haber okudukları, okuma nedenlerinin de bilgi ve kültürlerini arttırmak, boş zamanlarını değerlendirmek ve güncel olguları takip etmek amacıyla okudukları görülmektedir. Katılımcılardan ders dışı zamanlarında okumayanların ise, sıkıcı bulmaları, vakitlerinin olmaması, spor yapmaları ve diğer nedenlerden dolayı okumadıkları görülmektedir.

Değişkenlerden cinsiyet değişkeni ile okuma nedenleri arasında, akademik başarı değişkeni ile okuma sıklığı arasında karşılaştırmalı analizinde 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur($P<0,05$).

Sonuç olarak, araştırma kapsamında elde edilen verilere göre katılımcıların genelinin, kitap, dergi ve gazetede farklı bölüm ve yazıları okuduklarını ve okumanın akademik başarı üzerinde etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar kelime: Spor bilimleri, Öğrenci, Ders dışı okuma, Akademik başarı,

Abstract

The research has been conducted in order to determine the extracurricular reading habits of and the types of publications read by the students studying in the field of Physical Education and Sports Sciences and to compare them in terms of the variables of gender, respective department studied, and academic success.

¹⁰ Mehmet Akif Ersoy University, Physical Education and Sports School of Higher Education/Burdur/TURKEY
kpepe@mehmetakif.edu.tr

¹¹ Ministry of National Education, Burdur Provincial National Education Directorate/ Burdur/TURKEY,
ozkurtrabia@gmail.com

The study is the one conducted in scanning model. The population of the study is the students studying at Mehmet Akif Ersoy University, Physical Education and Sports School of Higher Education, Physical Education and Sports Teacher Training School, and Sports Management and Coaching departments. The sample group consists of 488 individuals determined through random-selection method among those students. The data was obtained by means of a survey method in the study. Understandability, and scope validity and reliability of the survey developed were ensured. The survey's Cronbach's Alpha reliability coefficient was found as 0,67. The surveys were conducted through the random sampling method in the sampling group by means of one-to-one discussions. Totally 488 individuals responded to the survey, 138 of whom being female and 350 male.

As a statistical operation form the data obtained, frequency (%) Crosstabs, Chi-Square(X^2) tests were applied. In the determination of the differences, 0,05 significance level was accepted and the comments were made according to the distributions of the responses given to each question.

It was determined according to the data obtained that 72,5% of the participants read such publications as books, newspapers, and magazines etc. at their nonschool times and that 27,5% do not do so. It appears that the people reading books read mainly novels and adventure and history books; that the people read magazines read tabloids, economy, literature, religion, and politics; that the people reading newspapers read sports and current news; and that their reasons for reading are to increase their knowledge and culture, to make use of their spare times, and to follow the current issues. It also appears that the reasons for people failing to read at their extracurricular times are that they find it boring, that they have no time, and that they do sports, and for other reasons.

In the comparative analysis of the gender variable and reasons for reading and academic success variable and reading frequency, a statistically significant difference at 0,05 significance level was found ($P < 0,05$).

As a result, according to the data obtained within the scope of the study, we can say that the generality of the participants read the different sections and articles in books, magazines, and newspapers and that such reading has impact on academic success.

Keywords: Sports sciences, Student, Extracurricular reading, Academic success

Giriş

Teknolojideki hızlı gelişmeler bireylerin günlük hayatlarına çeşitli yönlerden girmekte ve etkilemektedir. Bu etkiler olumlu olduğu kadar olumsuzda olabilmektedir. Teknoloji ile birlikte gelişen iletişim araçları, internet, televizyon, cep telefonu ve sosyal ağlar vb. bireylerin seyretme ve haberleşme alışkanlığı kazanmasına ve bu alışkanlığın bir bağımlılık haline gelmesine neden olmaktadır. Bu durum insanların günlük hayatlarında okuma eylemine daha az yer vermelerine neden olmaktadır.

Gelişen teknoloji ile birlikte insanlara sunulan boş zamanları değerlendirme etkinlikleri nicelik olarak artarken, nitelik olarak değişmiştir. En ucuz ve ulaşımı kolay eğlence, bilgilenme ve boş zamanları değerlendirme aracı olarak görülen kitap, gazete, dergi ve benzeri gibi araçların yerini televizyon, radyo, bilgisayar, cep telefonu, gibi araçlar almaya başlamıştır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007, s.5).

Bu durum toplumlarda, bireyin entelektüel gelişimini sağlayan, anlama gücünü geliştiren, başkalarıyla iletişimini kolaylaştıran, eleştirel düşünce yapısına temel oluşturan okuma alışkanlığından uzaklaştırmaktadır.

Literatüre bakıldığında okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme, geniş anlamda ise yazınsal bir metni yorumlamak olarak tanımlanmaktadır (Arslan, Çelik E. ve Çelik Z. 2009, s.114). Okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak ifade edilmektedir (Demirel, 1990,

s.149). Okuma yazılı sembollerden anlam çıkarma, sözcükleri tanıma, sözcükleri cümledeki anlamıyla birlikte yazıyı oluşturan unsurlarla algılama ve kavrama işi olarak tanımlanır (Batur ve diğerleri, 2010).

Okuma üzerine yapılan tüm bu tanımlar okumanın çok boyutlu bir eylem olduğunu göstermektedir. Okuma eyleminin genel anlamda üç süreçten oluştuğunu söylememiz mümkündür. Öncelikle okumak bir iletişim sürecidir. Yazarın vermek istediği mesajlar metnin yayınlandığı çeşitli basın veya yazılı iletişim araçları yoluyla okuyucuya ulaştırılır. İkinci olarak okuma bir algılama sürecidir. Okur, görüp duyumsadığı metinleri algılar ve gördüklerini okuyarak yorumlama sürecini yaşar. Algılanan ifadeler üzerinde düşünmek, yorum yapmak gerekir. Son olarak öğrenme süreci gerçekleşir (Dökmen, 1994).

Alışkanlık ise iç ve dış etkilerle davranışların tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranıştır. Okumanın hem sürekli ve düzenli olarak tekrarlanması hem de irdeleyici ve eleştirici olması, iyi bir okuma alışkanlığının koşulları arasında sayılmaktadır (Ersoy, 2007).

Okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu bu eylemi yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde, eleştirici/irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesi süreci biçiminde tanımlanabilir (Doganay, 2001, s.41).

Bu alışkanlığı birey, çocukluk yıllarında kazanmaya baslar. Çocuklara okumanın değerini öğretmek, nasıl okuyacaklarını öğretmek kadar gereklidir. Yaşam boyu okuma alışkanlığını kazandırma amacı, yeterli okuma becerisini kazandırma amacı ile eşdeğer olmalıdır. Çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmak için, onların okuma becerilerini geliştirmek gerekmektedir (Suna, 2006, s.15).

Okuma alışkanlığı çocukluk yıllarından itibaren geliştirilmesi gereken bir alışkanlıktır. Farklı deneyimler kazanmak, yaşamı anlamlı kılmak, düşünme becerisini geliştirmek ve daha pek çok kişisel kazanımlara ulaşmak için kitap okumak gerekmektedir. Okumaya yönelik tutumun geliştirilmesi uzun süreli bir iştir. Bu nedenle okul öncesi eğitimden başlayarak öğrenciye kitap okumayı sevdirmek eğitim sürecinin temel hedeflerinden birisi olmalıdır (Kırmızı, 2012).

Okuma ve okuma alışkanlığı bireye ve dolayısıyla topluma bir dizi özellikler ve kazanımlar sağlar. Okuma faaliyeti kişisel tercihlerin daha ön planda olduğu bireye özgür hareket etme ve seçme şansı tanıyan yararlı bir etkinliktir. Okur-yazarlık temel bir insan hakkı olmasının yanında ulusal kalkınma için de gereklidir. Kültürel bağlam, ekonomik bağlamdan ayrı düşünülemez (Kayalan, 2002).

Okumanın bilgi edinmek, zaman değerlendirmek gibi birçok nedeni veya amacı olabilir. Her ne amaçla ve nedenle olursa olsun okumak bireyin eleştirel ve özgür düşünme becerisini, çok yönlü bakış açısı geliştirmesini sağlar. Böylece okumak bireylerin kendilerini ve dünyayı anlamasında ve yorumlamasında etkin rol oynar (Adalı, 2010). Böylece okuma eylemi eleştirel düşüncenin bir kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Okuma, çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir. Çağdaş, yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakan bireylerden oluşan bir toplum olmak ancak okuma bilinci asılanmış bireylerle mümkündür. Çünkü toplumun gelişmeler ve değişimlere uyum sağlaması, okuma bilincin oluşturulması ile söz konusudur (Bircan ve Tekin, 1986, s.393).

UNESCO'nun yaptığı bir araştırmada, okuma sayesinde eğitimin daha verimli olduğu ve eğitimle ekonomi ve kalkınmanın doğrudan ilişkili olduğu fikri somut bir biçimde ortaya konulmuştur (Bamberger, 1990, s.4; Yılmaz, 1993, s.27).

Okuma, bilgi edinmek, soruları cevaplandırmak, başkalarının yaşantı veya deneyimlerini paylaşmak için kullanılan bir araç olmasının yanı sıra eleştirel düşünceyi diri tutan, onu besleyen bir kaynaktır. Kişi bir yazıyı okurken metinle bir iletişim kurar ve bu iletişimin konumu okunulan metnin türüne göre değişim gösterir. Bir makale, öykü veya şiir aynı iletişim konumuna göre okunmaz. Ancak iletişim konumu ne olursa olsun, okunan metni anlamaya çalışırız. Yazıda anlatılan, savunulan

düşüncelerin geçerliliğini sorgular veya kendi düşüncemizi karşılaştırırız. Bu yönden okuma eleştirel düşünceyi destekler (Özdemir, 2011).

Sever'e göre (2011, s.12) okuma bireylerin kişiliğini, değerlerini, ilgisini de etkiler. Bu etkileme duygusal boyutlu değişimlere neden olabilir. Bireyleri çeşitli duygu, düşünce ve eylem biçimleriyle karşılaştırır.

Okuma amaçları, toplumların sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarına göre farklılık gösterebilmektedir. Ogunrombi ve Adio, (1995, s.50), okuma amaçlarını, 1. Zevk almak, serbest zamanı değerlendirmek ve rahatlamak, 2.Genel anlamda bilgilenmek, 3.Profesyonel ve mesleki anlamda bilgilenmek 4. Yukarıda belirtilen okuma amaçlarından birden fazlasını bir arada amaçlayarak okumak, olmak üzere dört ana başlıkta ele almaktadır. Bireylerin okuma amaçları birçok nedenden dolayı farklılık gösterebilmektedir.

Beden eğitimi ve spor bilimleri, bireyleri ruhsal, fikirsel ve bedensel olarak olgunlaştıran, geliştiren en az yorgunluğa karşı en çok fayda sağlayan, jimnastik, oyun ve spor faaliyetlerini de içine alan bir ilim olarak tanımlanmaktadır (Çöndü, 1999). Bu bağlamda beden eğitimi ve spor bilimlerinde okuyan öğrencilerin diğer bilimlerde okuyan öğrencilerden çok farklı bir eğitim aldıkları görülmektedir. Böyle bir bilim dalında eğitim gören öğrencilerin kendilerini daha iyi yetiştirmeleri ve geliştirmeleri için daha çok okumaları beklenir.

Araştırmada, bireyler ve dolayısıyla toplumların gelişimi için önemli olan okumanın, spor bilimleri alanında okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve ne tür yayınlar okudukları, okuma sıklıkları ile okumalarının akademik başarıları üzerine etkisini belirlemek ve elde edilen bilgiler doğrultusunda bir takım çözümsemelerde bulunulması amaçlanılmıştır.

Materyal ve Metod

Araştırma tarama modelinde bir araştırma olup, evreni Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinden, örneklem grubunu ise evrende bulunan 950 öğrenciden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 488 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler yazı kaynaklardan ve anket yöntemiyle elde edilmiştir. Geliştirilen anketin anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Anketin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,67 bulunmuştur. Bir araştırma için geliştiren anketlerin güvenirliğinin hesaplanması için çok sayıda yöntem bulunmaktadır. Bunlardan en çok kullanılan Alfa modeli(Cronbachs Alpha Coefficient) modeli olarak açıklanabilir (Lorlu,2015). Cronbachs Alpha sayısı 0-1 arasında bir değerdir; ölçeklerde yer alan "k" adet maddenin varyansları toplamının, genel varyansa oranlaması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişimin ortalamasıdır(Özdamar,2002). Alpha katsayısı da ankette bulunan maddelerin iç tutarlığının bir ölçüdür. Geliştirilen anketler tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen bireylerle birebir görüşülerek doldurtulmuştur. Ankete 138 kadın,350 erkek olmak üzere toplam 488 birey cevap vermiştir.

Elde edilen anketler istatistik işlem için bilgisayar ortamına aktarılmış ve uygun istatistik programda istatistik işlem yapılmıştır. İstatistik olarak frekans(%), Crosstabs ve değişkenler arası farklılıkların tespiti için Chi-Square (X^2) test işlemleri uygulanmıştır. Değişken olarak cinsiyet, okunan bölüm ve akademik başarı alınmıştır. Değişkenler arası farklılıkların tespitinde 0,05 güven aralığı olarak kabul edilmiştir. Her bir soruya verilen cevaplara göre de yorumlar yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özellikleri dağılımı

Değişkenler		N. Dağılım	% Dağılım
Cinsiyet	Erkek	350	71,7

	Kadın	138	28,3
	Toplam	488	100,0
Okudukları bölüm	Beden Eğitimi ve Spor	124	25,4
	Spor Yöneticiliği	212	43,4
	Antrenörlük	152	31,1
	Toplam	488	100,0
Okudukları sınıf	1.sınıf	152	31,1
	2.sınıf	100	20,5
	3.sınıf	18	3,7
	4.sınıf	218	44,7
	Toplam	488	100,0

Tablo 1’de katılımcıların, cinsiyet, okudukları bölüm ve sınıfları sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre araştırmaya % 71,7’si erkek,% 28,3’ü kadın olmak üzere toplam 488 öğrenci katılmıştır. Bunların, %43,4’ü spor yöneticiliği,%31,1’i Antrenörlük eğitimi,%25,4’ü Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümlerinde, %44,7’si 4, %31,1’i 1, %20,5’i 2, %3,7’si 3 sınıflarında okudukları görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların ders dışı okuma durumları ve cinsiyete göre dağılımı

Değişkenler	Evet	Hayır	Toplam
Erkek	236	114	350
	67,4%	32,6%	100,0%
Kadın	118	20	138
	85,5%	14,5%	100,0%
Toplam	354	134	488
	72,5%	27,5%	100,0%

$$X^2 = 16,240 \quad P=0,000 \quad P<0,05$$

Tablo 2’de katılımcıların ders dışı okuma durumları sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre katılımcıların toplamda verdikleri cevaplara baktığımızda,%72,5’i evet,%27,5’i hayır cevaplarını verdikleri görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre verilen cevapları irdelediğimizde ise, karşılaştırmalı istatistik analizde $X^2=$ değeri (16,240 ve $P=0,000$) olarak bulunmuştur. Bu değer istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır($p<0,05$). Tablo ayrıntılı irdelendiğinde (%85,5)kadınların, (%76,4)erkeklerle göre daha çok okudukları görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcılardan ders dışı okumayanların okumama nedenleri dağılımı

Değişkenler	N. Dağılım	% Dağılım
Vaktim yok	36	7,4
Sıkıcı buluyorum	48	9,8

Ders yoğunluğundan	6	1,2
Ev islerinden dolayı	4	,8
Spor yapıyorum	22	4,5
Televizyon seyrediyorum	4	,8
Bilgisayarla uğraşıyorum	4	,8
Diğer	14	2,9
Toplam	138	28,3
Cevap vermeyen	350	71,7
Toplam	488	100,0

Tablo 3’de katılımcılardan kitap okumayanların okumama nedenleri sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre katılımcılardan %28,3’ü kitap okumadığını belirtmektedir. Bunlardan %9,8’i sıkıcı buldukları,%7,4’ü vakit yokluğundan,%4,5’i spor yaptıklarından,% 1,2’si ders yoğunluğundan, %2,9’u diğer nedenlerden dolayı kitap okumadıklarını belirtmektedirler

Tablo 4. Katılımcıların ders dışı okuma durumlarının okudukları bölümlere göre dağılımı

Değişkenler	Evet	Hayır	Toplam
Beden Eğitimi ve Spor	100	24	124
	80,6%	19,4%	100,0%
Spor Yöneticiliği	170	42	212
	80,2%	19,8%	100,0%
Antrenörlük	84	68	152
	55,3%	44,7%	100,0%
Toplam	354	134	488
	72,5%	27,5%	100,0%

$$X^2 = 33,093 \quad P=0,000 \quad P<0,05$$

Tablo 4’de katılımcıların kitap okuma durumlarının, okudukları bölümlere göre farklılık gösterip, göstermediği sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre yapılan karşılaştırmalı istatistik analizde, $X^2=$ değeri (33,093 ve $P=0,000$) bulunmuştur. Bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır($p<0,05$). Yani okunan bölümlere göre kitap okuma durumlarında farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 5. Okuma yapan katılımcıların neler okudukları dağılımı

Değişkenler	N. Dağılım	% Dağılım
Kitap	200	41,0
Dergi	82	16,8
Gazete	72	14,8
Toplam	354	72,5
Cevap vermeyen	134	27,5
Toplam	488	100,0

Tablo 5’de okuma yapan katılımcıların neler okudukları sorgulanmaktadır. Bu sorguya katılımcılardan 354 kişi cevap vermiştir. Bunlardan %41’i kitap ,%16,8’i dergi, %14,8’i gazete okudukları görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcılardan kitap, dergi ve gazete okuyanların ne tür yayınlar okudukları dağılımı

Değişkenler	N. Dağılım	%. Dağılım
-------------	------------	------------

Kitap	Macera	84	17,2
	Tarih	64	13,1
	Biyografi	8	1,6
	Bilim-teknik	20	4,1
	Sanat-Kültür	6	1,2
	Bilim kurgu fantastik	32	6,6
	Roman	120	24,6
	Diğer	16	3,3
	Toplam	350	71,7
	Cevap vermeyen	138	28,3
	Toplam	488	100,0
Dergi	Ekonomi	48	9,8
	Politika	40	8,2
	Sanat	16	3,3
	Bilim teknik	30	6,1
	Din tarih	40	8,2
	Edebiyat	48	9,8
	Magazin	92	18,9
	Diğer	30	6,1
	Toplam	344	70,5
	Cevap vermeyen	144	29,5
	Toplam	488	100,0
Gazete	Spor	172	35,2
	Din	18	3,7
	Magazin	8	1,6
	Edebiyat	15	3,1
	Siyaset	14	2,9
	Ekonomi	14	2,9
	Güncel haber	107	21,9
	Diğer	6	1,2
	Toplam	354	72,5
	Cevap vermeyen	134	27,5
	Toplam	488	100,0

Tablo 6’da katılımcılardan kitap, dergi ve gazete okuyanların ne tür yayınlar okudukları sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre, kitap okuyanların en çok %24,6’sı roman,%17,2’si macera, %13,1’i tarih yayınları okudukları, dergi okuyanların;%18,9’u magazin, %9,8’i edebiyat ve yine 9,8’i ekonomi, 8,2’si din tarih, 8,2’si politika, gazete okuyanların;%35,2’si Spor, %21,9’u güncel haber ve diğer haberler okudukları görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların okudukları kitap, dergi ve gazeteleri elde etme durumları dağılımı

Değişkenler	N. Dağılım	%. Dağılım
Satın alırım	210	43,0

Elektronik ortamdan	50	10,2
Kütüphaneden	30	6,1
Arkadaşlarımdan	28	5,7
Diğer	36	7,4
Toplam	354	72,5
Cevap vermeyen	134	27,5
Toplam	488	100,0

Tablo 7’de katılımcıların okudukları kitap, dergi ve gazeteleri nerelerden elde ettikleri sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre,%43’ü satın alarak,%10,2’si elektronik ortamdan,%6,1’i kütüphaneden,%5,7’si arkadaşlarından elde ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre okuma alışkanlıkları dağılımları

Tablo 8. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre okuma nedenlerinin dağılımı

Değişkenler	Bilgi ve kültür arttırmak	Kendini yenilemek	Boş zamanları değerlendirmek	Güncel olguları takip etmek	Diğer	Toplam
Erkek	94 39,8%	34 14,4%	44 18,6%	50 21,2%	14 5,9%	236 100,0%
Kadın	54 45,8%	12 10,2%	36 30,5%	10 8,5%	6 5,1%	118 100,0%
Toplam	148 41,8%	46 13,0%	80 22,6%	60 16,9%	20 5,6%	354 100,0%

X²= 14,249 P= 0,007 P<0,05

Tablo 8’de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre okuma nedenleri sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre cinsiyetlere göre verilen cevapların karşılaştırmalı istatistik analizde X² değeri(14,249, P= 0,007) bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır(p<0,05). Tablo ayrıntılı irdelendiğinde, kadınların erkeklere göre daha çok bilgi ve kültür arttırmak ve boş zamanlarını değerlendirmek için okudukları görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre okuma sıklıkları dağılımı

Değişkenler	Her gün	İki günde bir	Haftada bir	Ayda bir	Toplam
Erkek	70 29,7%	54 22,9%	68 28,8%	44 18,6%	236 100,0%
Kadın	26 22,0%	26 22,0%	32 27,1%	34 28,8%	118 100,0%
Toplam	96 27,1%	80 22,6%	100 28,2%	78 22,0%	354 100,0%

X²= 5,485 P=0,140 P>0,05

Tablo 9’da katılımcıların cinsiyet değişkenine göre okuma sıklıkları sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre cinsiyetlere göre verilen cevapların karşılaştırmalı istatistik analizinde X² değeri (5,485, P=0,140) bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir(p>0,05). Yani katılımcıların okuma sıklıklarında cinsiyete göre farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcıların okudukları okul türü bakımından okuma alışkanlıkları dağılımları

Tablo 10. Katılımcıların okudukları bölüm türü değişkenine göre okuma amaçlarının dağılımı

EĞİTİME FARKLI BAKIŞ

Değişkenler	Bilgi ve kültür arttırmak	Kendini yenilemek	Bos zamanları değerlendirme	Güncel olguları takip etmek	Diğer	Toplam
Beden Eğitimi ve Spor	38	12	22	22	6	100
	38,0%	12,0%	22,0%	22,0%	6,0%	100,0%
Spor yöneticiliği	68	24	42	28	8	170
	40,0%	14,1%	24,7%	16,5%	4,7%	100,0%
Antrenörlük	42	10	16	10	6	84
	50,0%	11,9%	19,0%	11,9%	7,1%	100,0%
Toplam	148	46	80	60	20	354
	41,8%	13,0%	22,6%	16,9%	5,6%	100,0%

$X^2= 6,375$ $P= 0,605$ $P>0,05$

Tablo 10'da katılımcıların okudukları bölümlere göre okuma amaçları sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre katılımcıların okudukları bölüme göre verilen cevapların karşılaştırmalı istatistik analizinde X^2 değeri, (6,375, $P= 0,605$) bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir($p>0,05$). Yani katılımcıların okudukları bölümlere göre verdikleri cevaplarda okuma amaçlarında farklılık görülmemektedir.

Tablo 11. Katılımcıların okudukları bölüm türü değişkenine göre okuma sıklığı dağılımı

Değişkenler	Her gün	İki günde bir	Haftada bir	Ayda bir	Toplam
Beden Eğitimi ve Spor	20	26	30	24	100
	20,0%	26,0%	30,0%	24,0%	100,0%
Spor Yöneticiliği	50	38	48	34	170
	29,4%	22,4%	28,2%	20,0%	100,0%
Antrenörlük	26	16	22	20	84
	31,0%	19,0%	26,2%	23,8%	100,0%
Toplam	96	80	100	78	354
	27,1%	22,6%	28,2%	22,0%	100,0%

$X^2= 4,488$ $p= 0,611$ $P>0,05$

Tablo 11'de katılımcıların okudukları bölümlere göre okuma sıklıkları sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre okunan bölüme göre verilen cevapların karşılaştırmalı istatistiksel analizde X^2 değeri (4,488 $p=0,611$) bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir($p>0,05$). Katılımcıların okudukları bölümlere göre okuma sıklıklarında farklılık görülmemektedir.

Katılımcıların okuma sıklığı ve akademik başarıları üzerine etkisi dağılımları

Tablo 12. Katılımcıların okuma sıklıkları ve akademik başarı dağılımı

Değişkenler	Her gün	İki günde bir	Haftada bir	Ayda bir	Toplam
-------------	---------	---------------	-------------	----------	--------

250-2.99	3	1	6	7	17
	17,6%	5,9%	35,3%	41,2%	100,0%
3-3.49	18	20	23	22	83
	21,7%	24,1%	27,7%	26,5%	100,0%
3.50-3.99	52	43	37	36	168
	31,0%	25,6%	22,0%	21,4%	100,0%
4.00	23	16	34	13	86
	26,7%	18,6%	39,5%	15,1%	100,0%
Toplam	96	80	100	78	354
	27,1%	22,6%	28,2%	22,0%	100,0%

$$X^2= 17,805 \text{ p}= 0,038 \text{ P}<0,05$$

Tablo 12’de katılımcıların okuma sıklıkları ve akademik başarıları sorgulanmaktadır. Bu sorguya göre katılımcıların okuma sıklıklarına göre verdikleri cevapların karşılaştırmalı istatistiksel analizde X^2 değeri (17,805,p= 0,038) bulunmuştur. Bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Tablo ayrıntılı incelendiğinde, okuma sıklığı ile akademik başarı arasında doğrusal bir bağın olduğu görülmektedir. Yani okuma sıklığı arttıkça akademik başarının da arttığını söyleyebiliriz.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, spor bilimleri alanlarında okuyan bireylerin ders dışı okuma alışkanlıkları ile ne tür yayınlar okuduklarının belirlenmesi ve cinsiyet, okunan bölüm ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılıkların olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya toplam, 488 öğrenci katılmıştır. Bunların % 71,7’si erkek,% 28,3’ü kadın, %43,4’ü spor yöneticiliği,%31,1’i Antrenörlük eğitimi,%25,4’ü Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümlerinde, %44,7’si 4, %31,1’i 1, %20,5’i 2, %3,7’si 3 sınıflarında okudukları görülmektedir (Tablo 1).

Katılımcıların ders dışı okuma durumlarına,%72,5’i evet,%27,5’i hayır cevaplarını verdikleri görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre verilen cevapları irdelediğimizde ise, karşılaştırmalı istatistik analizde $X^2=$ değeri (16,240 ve P=0,000<0,05) olarak bulunmuştur. Bu değer istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır(Tablo 2).Tablo ayrıntılı irdelendiğinde (%85,5)kadınların, (%76,4)erkeklerle göre daha çok kitap okudukları görülmektedir. (Bayhan 2002; Hassell ve Lutz 2006; Korkmaz 2007; Odabaş ve ark, 2008; Smaragdi ve Jonsson 2006; Yalınkılıç 2007;) üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik yapmış oldukları araştırmalarındaki, kadın öğrencilerinin erkeklere oranla okuma etkinliğine daha fazla süre ayırdıkları ve okudukları bulguları araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Ders dışı okuma yapmayan %28,3, katılımcı, okumama nedenlerine, %9,8’i sıkıcı buldukları,%7,4’ü vakit yokluğundan,%4,5’i spor yaptıklarından,% 1,2’si ders yoğunluğundan, %2,9’u diğer nedenlerden dolayı okumadıkları görülmektedir(Tablo 3). Bu verilere göre ders dışı okuma yapmayan katılımcıların, okumayı sıkıcı bulmaları, vakitlerinin olmaması ve spor yapmalarından dolayı okuma yapmadıklarını söyleyebiliriz.(Semerci,2002) Türk üniversitelerinde Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik yapmış oldukları araştırmadaki, öğrencilerin kitap okumama nedenlerine yönelik benzer bulguları araştırma bulgumuzla örtüşmektedir.

Katılımcıların okudukları bölümlere göre okuma durumlarına baktığımızda, karşılaştırmalı istatistik analizde, $X^2=$ değeri(33,093 ve P=0,000<0,05) bulunmuştur. Bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır(Tablo4).Yani okunan bölümlere göre ders dışı okuma durumlarında farklılıklar bulunmaktadır. Tablo ayrıntılı irdelendiğinde bu soruya Beden eğitimi ve spor öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin,%80,6’sı, Spor yöneticiliği öğrencilerinin,%80,2’si evet derken, Antrenörlük eğitimi

bölümü öğrencilerinin,%55,3'ü evet cevabını verdikleri görülmektedir. Bu farkın antrenörlük eğitimi bölümü müfredat programının, diğer bölümlere göre daha çok uygulamalı derslerin olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Ders dışı okuma yapan 354 katılımcının neler okuduklarına baktığımızda,%41'i kitap ,%16,8'i dergi, %14,8'i gazete okudukları görülmektedir(Tablo 5). Bu verilere göre katılımcıların çoğunluğunun kitap okuduğunu söyleyebiliriz.(Sağlamtunç 1990; Gömleksiz 2004; Yazıcı 2001;Yaylalı ve diğerleri 2006; Odabaş ve diğerleri 2008; Yılmaz ve ark 2009) üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik yapmış oldukları araştırmalardaki öğrencilerin genel olarak kitap okudukları bulguları araştırma bulgumuzla örtüşmektedir.

Kitap okuyan katılımcıların, kitap türlerinden %24,6'sı roman,%17,2'si macera,%13,1'i tarih yayınları okudukları, dergi okuyanların;%18,9'u magazin, %9,8'i edebiyat ve yine 9,8'i ekonomi, 8,2'si din tarih, 8,2'si politika, gazete okuyanların;%35,2'si Spor, %21,9'u güncel haber ve diğer haberler okudukları görülmektedir (Tablo 6). Bu verilere göre katılımcılardan, kitap okuyanların roman türü kitap, dergi okuyanların magazin dergisi, gazete okuyanların ise spor gazetesi okuduklarını söyleyebiliriz.

Katılımcıların, okudukları kitap, dergi ve gazeteyi ,% 43'ü satın alarak,%10,2'si elektronik ortamdan,%6,1'i kütüphaneden,%5,7'si arkadaşlarından elde ettikleri görülmektedir(Tablo 7). Elde edilen verilere göre katılımcılar okudukları yayınları daha çok satın alarak elde ettiklerini söyleyebiliriz. (Yılmaz ve ark, 2009) yapmış oldukları araştırmalarındaki, öğrencilerin okuyacağı kitabı en çok satın alma yolu ile elde ettikleri bulguları, araştırma bulgumuzla paralellik göstermektedir.

Katılımcıların cinsiyetlere göre okuma nedenleri sorgusuna verdikleri cevapların karşılaştırmalı istatistik analizde X^2 değeri(14,249, $P= 0,007<0,05$) bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır(Tablo 8).Tablo ayrıntılı irdelendiğinde, kadınların erkeklere göre daha çok %45,8 bilgi ve kültürü arttırmak, %30,5 boş zamanlarını değerlendirmek için okudukları görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyete göre okuma sıklıklarına baktığımızda, bu sorguya verdikleri cevapların karşılaştırmalı istatistik analizinde X^2 değeri (5,485, $P=0,140>0,05$) bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir(Tablo 9). Yani katılımcıların okuma sıklıklarında cinsiyete göre farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu verilere göre katılımcıların okuma sıklıklarının genel olarak aynı olduğunu söyleyebiliriz.

Katılımcıların okudukları bölümlerine göre okuma amaçları sorgusuna verdikleri cevaplara baktığımızda, okunan bölüme göre verilen cevapların karşılaştırmalı istatistik analizinde X^2 değeri, (6,375, $P= 0,605>0,05$) bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir(Tablo 10). Yani katılımcıların okudukları bölümlere göre verdikleri cevaplarda okuma amaçlarında farklılık görülmemektedir. (Yılmaz ve Benli, 2010) öğrencilerin okuma alışkanlıklarında, öğretim türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulguları araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Katılımcıların okudukları bölümlere göre okuma sıklıklarına yönelik verdikleri cevapların karşılaştırmalı istatistiksel analizde X^2 değeri (4,488 $p=0,611>0,05$) bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir(Tablo 11). Yani katılımcıların okudukları bölümlere göre okuma sıklıklarında farklılık görülmemektedir.

Katılımcıların okuma sıklıkları ve akademik başarıları arasında ilişki sorgulanmıştır. Okuma sıklığı ve akademik başarının karşılaştırmalı istatistiksel analizde X^2 değeri (17,805, $p= 0,038<0,05$) bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 12). Tablo ayrıntılı incelendiğinde, okuma sıklığı ile akademik başarı arasında doğrusal bir bağın olduğu görülmektedir. Yani okuma sıklığı arttıkça akademik başarının da arttığını söyleyebiliriz.

Araştırma kapsamında elde edilen tüm bu veriler sonucunda; katılımcıların genelinin ders dışı okuma yaptıklarını, cinsiyet değişkeninde, kadınların erkeklere göre daha çok okuduğunu, bölüm

dağılımlarında ise, antrenörlük bölümü öğrencilerinin, beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile spor yöneticiliği öğrencilerine göre daha az okuduğunu; Okuma olarak daha çok kitap, dergi ve gazete okuduklarını, kitaplardan roman, dergilerden magazin, gazetelerden spor gazetesi okuduklarını, bunlara da daha çok satın alarak ulaştıklarını, okuma amaçlarının bilgi ve kültürlerini arttırmak, boş zamanlarını değerlendirmek olduğunu;

Ders dışı okuma yapmayanların ise, okumayı sıkıcı bulduklarından, vakitlerinin olmamasından ve spor yapmalarından dolayı okumadıklarını;

Okuma sıklığının akademik başarıyı etkilediğini, okuma sıklığı ile akademik başarıları arasında doğrusal bir bağın olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmadan elde edilen verilere göre şu öneriler verilebilir:

- Bireylere okuma alışkanlığı temel eğitimde verilmelidir.
- Derslerde öğretim elemanları öğrencileri okumaya sevk etmelidir.
- Öğrenciler kitap, dergi ve gazeteye kolay ulaşabilmelidir.
- Bilgiye ulaşmanın yolunun okumaktan geçtiği öğrencilere anlatılmalıdır.

Kaynaklar

- Adalı, O. (2010). Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri. Toroslu Kitaplığı. İstanbul.
- Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B.(2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar Kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. Türk Kütüphaneciliği, 2(1), 3-28.
- Arslan,Y. Çelik,Z. ve Çelik, E.(2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik Tutumlarının belirlenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 113-124.
- Bayhan,V.(2002).Genç kimliği: Üniversite gençliğinin sosyolojik profili (İnönü Üniversitesi Uygulaması) Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Bamberger, R. (1990). Okuma alışkanlığını geliştirme. Çev. Bengü Çapar. Kültür Bakanlığı, Ankara.
- Batur, Z. Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir Araştırma. Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3/1; 32-49.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1986). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm Yolları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi XXII(1), 393-410.
- Çöndü, A.(1999). Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel Yayını.
- Demirel, Ö.(1990).yabancı dil öğretimi ilkeler-yöntemler-teknikler, Ussem Yayınları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi XXII(1), 393-410, Ankara.
- Doğanay, H. (2001). Halk kütüphanelerinin okuma alışkanlığındaki rolü ve önemi. Türk Kütüphaneciliği 15(1), 40-44.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Ersoy, A. (2007). Hacettepe üniversitesi türk dili ve edebiyatı bölümü son sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. Değişen dünya bilgi yönetimi sempozyumu, 24-26 Ekim 2007, Ankara.
- Gömlüksiz, M.N.(2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve Güvenirliliği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14, 185-195.
- Hassell, S. H. ve Lutz, C. (2006). A survey of the habits and attitudes of urban middle school Students toward leisure reading. Young Adult Library Services, 39-45.

- Kayalan, M. (2002). Etkili ve hızlı okuma. Alfa Yayınları. İstanbul.
- Korkmaz, İ. (2007). Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise döneminde kitap okuma Durumlarının incelenmesi. EJER, 27, 127-138.
- Kırmızı, F. S. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 24-26 Mayıs 2012, 2353-2366.
- Lorlu, F.(2015). Örneklerle veri analizi spss uygulamalı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Odabaş, H. Odabaş, Y.Z. ve Polat, C.(2008).Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı. Ankara Üniversitesi Örneği, Bilgi Dünyası 2008, 9(2):431-465
- Ogunrombi,S.A. ve Adio, G.(1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. Library Review 44(2), 50-57.
- Özdemir, E. (2011). Eleştirel okuma. Bilgi Yayınevi. Ankara.
- Özdamar, K. (2002). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Kaan Yayınları, 4. Baskı, Eskişehir.
- Sağlamtunç,T.(1990).Türkiye’de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4.sınıf öğrencilerinin Özgür (boş) zaman ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. Türk Kütüphaneciliği, 4 (1), 3-21.
- Semerci, Ç.(2002). Türk üniversitelerinde beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin Okuma alışkanlıkları. Eğitim ve Bilim, 2002, Cilt 27, Sayı 125 (36-43)
- Sever, S. (2011). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Suna, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak İncelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Smaragdi, U. J. ve Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: long- term changes in Young peoples’ book reading habits. Scandinavian Journal of Educational Research, 50(5), 519-540.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri.Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal Of International Social Research,1(1), 226-241.
- Yaylalı, M. ve Ark (2006). Üniversite gençliğinin sosyo-ekonomik profili araştırması. Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Yazıcı, E. (2001). Üniversite gençliği, 2001: üniversite gençliğinin sosyo-kültürel profili üzerine bir alan araştırması. Gazi Üniversitesi örneği, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. (1993). Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü. Kütüphaneler Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Yılmaz, B. Köse, E. ve Korkut, Ş.(2009). Hacettepe üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. Türk Kütüphaneciliği 23, 1, 22-51
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik Tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. 12 (1), 281-29

EBELİK VE HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ÖZYETERLİK ALGI DÜZEYLERİ VE ETKİLİ FAKTÖRLER

MIDWIFERY AND NURSING STUDENTS’ SELF-COMPETENCY PERCEPTIONS LEVEL AND EFFECTIVE FACTORS

Özet

Bu araştırmanın amacı, bir kamu üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan ebeler ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeylerini ve bu algıların demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini ebeler bölümü (n=106) ve hemşirelik bölümünde (n=250) öğrenim gören toplam 356 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örneklem seçim yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde izinli veya raporlu olma veya anketlere eksik cevap verme gibi nedenlerden dolayı 333 öğrenciye ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin öz-yeterliklerini belirlemek amacı ile "Genellenmiş Öz-yeterlik Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, ebeler ve hemşirelik öğrencilerinin genellenmiş öz-yeterlik beklentisi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (25.00) üstündedir. Öğrencilerin bölüm değişkenine göre öz-yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Ebeler bölümü öğrencilerinin Genellenmiş Öz-yeterlik Beklentisi Ölçeği puanı anlamlı derecede yüksek görülmüştür. Cinsiyet, Anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve serbest zaman etkinliklerinin öğrencilerin öz-yeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, ebe, hemşire, üniversite öğrencisi

Abstract

The investigation of the self-efficacy perception levels of the students studying in the Departments of Midwifery and Nursing in Faculty of Health Sciences constitute the problem of the present study.

The present study is a descriptive one intended for determining the situation, and the screening model was taken as the basis in conducting it.

The population of the study comprised a total number of 375 students who studied in the Department of Midwifery and the Department of Nursing in the Faculty of Health Sciences in Amasya University in the 2016-2017 academic year. It was aimed to reach to all population of the study without employing any sampling method. Due to the reasons such as being on leave or sick leave throughout the period when the study was conducted or giving incomplete replies to the questionnaires, 333 students could be reached.

As the data collection instruments, the Personal Information Form and the Generalized Self-Efficacy Expectation Scale were used in the study.

The "Generalized Self-Efficacy Expectation Scale" was employed to determine the self-efficacy of the university students. This scale, which was developed by Jerusalem and Schwarzer (1979) in order to determine the perceived general self-efficacy sense, aims to predict the adaptation following any stressful experience, as well as the power to cope with the daily problems. The target group of the scale includes the adult group and adolescents. The scale is a four-point Likert-type rating scale composed of 10 items, and it is composed of the options of "not correct", "a little correct", "more correct" and "completely correct". In scoring, the values of the replies given to each of the 10 items are added to obtain a single score. The score interval is 10-40. The scale was translated to Turkish in 1993 by Yeşilay (Tarhan, 2012, 103-104). The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale has been found out to be .83.

¹² Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mkilinc@mehmetakif.edu.tr

¹³ Amasya Üniversitesi, mukaddesors@hotmail.com

The SPSS-22.0 software package was used for the analysis of the data obtained in the present study. The frequency and percentage analyses were used for the data concerning the demographic characteristics of the students taking part in the study.

According to the findings, the mean of the scores of midwifery and nursing students' scores on the generalized self-efficacy expectancy scale is above the mid-scale score (25.00). There was a significant difference in self-efficacy perceptions according to department variables ($p < 0.05$). Midwifery students' scores of Genericized Self-efficacy Expectation Scale were significantly higher. Parental education level, income level and leisure time activities did not have any effect on self-efficacy perceptions of students.

Key Words: Self-efficacy, Nurse, Midwife, University student

Problem Durumu

Öz-yeterlik, bireylerin arzuladıkları hedeflere ulaşmaları için gereken belirli davranışları gerçekleştirme kapasitelerine olan inançlarıdır (Bandura, 2000). Senemoğlu (2013) ise öz-yeterliği, bireyin farklı durumlarla başa çıkma, belli bir faaliyeti başarma yeteneğine ve kapasitesine ilişkin algılayışı, inancı ve yargısı olarak tanımlanmaktadır.

Öz-yeterlik; bireylerin aktivite seçimlerinde, işleri ile ilgili olarak gösterecekleri çabada ve stresli durumlarla uğraşırken motivasyonlarını ne kadar süre devam ettireceklerinde temel belirleyicidir (Bandura, 1977, s. 196). Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, planlama yapmakta, aldıkları sorumlulukları yerine getirmekte ve karşılaştıkları sorunları çözmekte başarılıdırlar. Öz-yeterlikleri düşük olan bireylerde ise başarısızlık oranları ve buna ilişkin olumsuz duygular yüksek olmaktadır (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008, s. 148). Öz-yeterlik, yaşamı başarılı bir şekilde sürdürmede önemli bir etkiye sahiptir (Schwarzer, Boehmer, Luszczynska, Mohammed, Knoll, 2005).

Öz-yeterlik inanç ve algısının yüksek olması; bireylerin karar alma, öğrenmeyi düzenleme, güdü ve etkileşimde son derece önemlidir (Gürten, 2011, s. 222). Öz-yeterlik, sadece başarı davranışlarını etkilemez, yetenek, bilgi, beceri, sonuç beklentileri ve öğrenmenin fark edilen değeri ya da diğer sonuçlar için de önemlidir. Öz-yeterlik duygusu öğrenme için yararlıdır, çünkü bireylerin yeterliklerini geliştirmeleri için onları motive eder (Schunk, 1996, s. 5).

Öz-yeterlik inancı bireyin düşünce biçimini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Öz-yeterliği yüksek bireyler zor görev ve aktiviteler karşısında sakinliklerini korurken, öz-yeterliği düşük bireyler olayları olduğundan daha zor algılamakta ve problemin çözümünde dar bir bakış açısı sergilemektedir (Pajares, 2002). Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik düzeyi herhangi bir alanda karşılaştığı güçlükleri aşabilme seviyesini etkilemekte, yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyler zorluklar karşısında sabırla çalışarak başarıya ulaşırken, düşük öz-yeterliğe sahip bireyler zorluklar karşısında umutsuzluğa kapılarak başarısız olmaktadır (Hızlıok, 2012, s. 22-23). Özyeterliği yüksek öğretmenlerin de sınıf içi etkinlikleri ve sınıf yönetim becerileri iyileşmektedir (Babaoğlu ve Korkut, 2010).

Bandura (1994) bireyin yaşam boyu öz-yeterlik gelişimini; kişilik algısının, ailenin, arkadaş çevresinin, okulun, ergenlikte yaşanan deneyimlerin, yetişkinlik döneminde karşılaşılan sorunların ve geçmiş yaşantıların etkilediğini belirtmektedir.

Ebe ve hemşireler, düzensiz ve ağır iş koşulları, uykusuzluk, yorgunluk, görev, yetki ve sorumlulukların yeterince belirlenmemiş olması, acı çeken ve ölmekte olan insanlara hizmet veren çalışanlar grubunu oluşturmaktadırlar. Ebelik ve hemşirelik mesleğinde iş stresi ile başa çıkmada yetersizlikten dolayı işe karşı olumsuzluk, kayıtsızlık, işten sürekli yakınma, eleştirme, devamsızlık, işten ayrılma gibi örgütsel sonuçlar ortaya çıkacaktır. Bununla birlikte hastaya verilecek kapsamlı hasta bakımının kalitesi de etkilenecek iş performansında azalma olacaktır. Öz-yeterliğin, iş stresi ile başa çıkmada rolü olduğu düşünülmektedir. Ebe ve hemşirelerin veya ebe ve hemşire adaylarının yüksek öz-

yeterlik algılarına sahip olması, onlara yüklenen sağlıklı toplumsal değişimi sağlamada aracı olma rolünü etkili biçimde gerçekleştirmelerini sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de ebe ve hemşirelerin/ veya ebe-hemşire adaylarının öz-yeterlik algılarına ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının ebelik ve hemşirelik öğrencilerinde öz-yeterliğin geliştirilmesine ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında Sağlık Yüksekokulu ebelik ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin öz-yeterlik algıları düzeyleri ve bu algıları etkileyen faktörlerin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Amasya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu’nda öğrenim görmekte olan ebelik ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeylerini ve bu algıların demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Ebe ve hemşire adaylarının öz-yeterlik algı düzeyleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Öğrenim gördükleri bölüme,
 - c) Anne-babanın eğitim düzeyine,
 - d) Öğrencilerin gelir düzeyine,
 - e) Öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu veya olayı var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 öğretim yılında Amasya Üniversitesine bağlı Sağlık Yüksekokulu Ebelik bölümü (n=106) ve hemşirelik bölümünde (n=250) öğrenim gören toplam 356 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örneklem seçim yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde izinli veya raporlu olma veya anketlere eksik cevap verme gibi nedenlerden dolayı 333 öğrenciye (92 ebelik öğrencisi, 241 hemşirelik öğrencisi) ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formda öğrencilerin sınıf, bölüm, anne-babanın eğitim düzeyi, öğrencinin gelir düzeyi ve serbest zaman etkinlikleri ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin öz-yeterliklerini belirlemek amacı ile “Genellenmiş Öz-yetkinlik Beklentisi Ölçeği” kullanılmıştır. Jerusalem ve Schwarzer (1979) tarafından algılanan genel öz-yetkinlik duygusunu belirlemek için geliştirilen ölçek, günlük sıkıntılarla başa çıkma gücünün yanı sıra her türlü stres verici yaşantıdan sonraki uyumu da kestirmeyi amaçlamaktadır. Hedef kitlesi ergenler de dahil yetişkin gruptur. Ölçek 10 maddeden oluşan dörtlü likert tipi derecelendirme ölçeği olup “doğru değil”, “biraz doğru”, “daha doğru”, “tümüyle doğru” seçeneklerinden oluşmaktadır. Puanlamada 10 maddenin her birine verilen cevaplar toplanır ve tek bir puan elde edilir, puan aralığı 10-40’dır. Ölçek Türkçe’ye 1993 yılında Yeşilay tarafından çevrilmiştir (Tarhan, 2012). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik

katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlanmadan önce Amasya Üniversitesi Rektörlüğü'nden yazılı izin alınarak, öğrencilerin katılımında gönüllülük esası aranmıştır. “Genellenmiş Özyetkinlik Beklentisi Ölçeği” Amasya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu ebeklik ve hemşirelik bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı belirtilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama araçlarını doldurmaları talep edilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilere kendilerinden alınan bilgilerin yalnızca anketi uygulayan kişi tarafından değerlendirileceği, başka biri tarafından incelenmeyeceği konusunda açıklama yapıldıktan sonra anket formunu doldurmaları istenmiştir. Uygulamalar, bizzat araştırmacı tarafından, 19.03.2017 ile 17.04.2017 tarihleri arasında yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi için SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinden elde edilen veriler için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Analizler sonucunda genellenmiş özyetkinlik beklentisi ölçeğinin toplam puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p>.05$). Gruplar normal dağılım göstermediğinden, non-parametrik testlerden üçlü karşılaştırmalarda Kruskal Wallis testi, ikili karşılaştırmalarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010, s. 155-166; Kalaycı, 2010, s. 99-106).

Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algı puanlarının hesaplanmasında toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Ölçekteki cümleler olumlu uç ile olumsuz uç arasında puanlandırıldıkları için bir katılımcının tutum puanı ölçekleme boyutunun ortalarında bir yere düşerse bu kişinin tutumunun ortalarda veya tam oluşmadığı söylenebilir (Turgut ve Baykul, 1992). Buna göre 4'lü Likert tipi bir ölçekte başlangıç noktası bir alındığında 2,5 değeri “doğru değil ile tümüyle doğru” değerlerinin orta noktası varsayılmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (10X1) 10, ortanca puan (10X2,5) 25 ve maksimum puan (10X4) 40 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı betimsel özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	277	83.2
	Erkek	56	16.8
Sınıf	1.sınıf	85	25.5
	2.sınıf	82	24.6
	3.sınıf	60	18.0
	4.sınıf	106	31.8
Bölüm	Hemşirelik	241	72.4
	Ebelik	92	27.6
Anne eğitim durumu	İlkokulu	192	57.7
	Ortaokul	70	21.0
	Lise	48	14.4
	Lisans	23	6.9
Baba eğitim durumu	İlkokul	116	34.8

	Ortaokul	77	23.1
	Lise	78	23.4
	Ön Lisans	23	6.9
	Lisans	39	11.7
Aylık gelir	500 TL den az	33	9.9
	500-1000 TL	80	24.0
	1000 TL den fazla	220	66.1
Serbest zaman etkinliği	Kitap Okuma	94	28.2
	Televizyon İzleme	174	52.3
	Sinemaya Gitme	21	6.3
	Spor Yapma	44	13.2
Toplam		333	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 83.2'sinin kız, % 16.8'inin erkek, %25.5'i birinci sınıfta, % 24.6'sı ikinci sınıfta, % 18.0'i üçüncü sınıfta, % 31.8'inin dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olduğunu, % 28.2'si kitap okuduklarını, % 52.3'ü televizyon izlediğini, % 6.3'ü sinemaya gittiğini, % 13.2'si spor yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin annelerinin % 57.7'sinin, babalarının ise % 34.8'inin ilköğretim mezunu olduğu belirlendi. Öğrencilerin % 66.1'inin aylık ortalama gelir durumunun 1000 TL'den fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maximum	Mean	Median	Ss
Genellenmiş Öz -yetkinlik Beklentisi Ölçeği	333	10.00	40.00	28.49	29.00	6.77

Tablo 2'de, ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin genellenmiş öz-yeterlik beklentisi ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanının (10.00) ve en yüksek puanının (40.00); ölçek ortalamasının ise (28.49) olduğu görülmektedir. Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin genellenmiş öz-yeterlik beklentisi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (25.00) üstündedir. Bu durum öğrencilerin öz-yeterlik algılarının pozitif yönde olduğunu göstermiştir.

Tablo 3. Genellenmiş Öz-yeterlik beklentisi ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre MANN Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Mean	Median	ss	Sıra ort.	U	p
Genellenmiş Öz -yetkinlik Beklentisi Ölçeği	Kız	277	28.74	30.00	6.51	170.67	-	0.121
	Erkek	56	27.25	28.00	7.91	148.85	1.55	

Tablo 3 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin öz-yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Araştırmaya katılan kız öğrencilerin sıra ortalaması (170.67), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından (148.85) daha yüksektir. Bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4. Genellenmiş Özyeterlik beklentisi ölçeği puanlarının bölüm değişkenine göre MANN Whitney U Testi Sonuçları

		n	Mean	Median	ss	Sıra ort.	U	p
Genellenmiş Öz -yetkinlik Beklentisi Ölçeği	Hemşirelik	241	28.01	29.00	6.89	160.00	-	0.031
	Ebelik	92	29.75	30.00	6.32	185.34	2.15	

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin, bölüm değişkenine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu anlamlı farklılık, ebeklik bölümü öğrencilerinin genellenmiş öz-yetkinlik beklenti ortalamalarına ait sıra ortalamalarının (185.34), hemşirelik bölümü öğrencilerinin sıra ortalamalarından (160.00) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Anlamlı farkın ebeklik bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Genellenmiş Özyetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının annelerinin eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğitim	n	Mean	Median	Ss	Sıra Ort.	H	p
Genellenmiş Öz yetkinlik Beklentisi Ölçeği	İlkokulu	192	28.75	30.00	6.62	172.77	1.81	0.611
	Ortaokul	70	28.20	29.00	6.97	159.29		
	Lise	48	27.63	28.00	7.15	155.59		
	Lisans	23	29.04	28.00	6.90	166.13		

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmada yer alan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen annesi lisans mezunu olan öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarına ait sıra ortalamalarının, annesi diğer eğitim kademesine sahip öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamasına dayalı sıra ortalamasından daha büyük olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 6. Genellenmiş Öz-yetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının babalarının eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitim	n	Mean	Median	ss	Sıra Ort.	H	p
Genellenmiş Öz -yetkinlik Beklentisi Ölçeği	İlkokul	116	28.75	30.00	6.07	171.41	0.591	0.964
	Ortaokul	77	28.62	29.00	6.76	168.72		
	Lise	78	28.04	28.00	7.93	162.35		
	Ön Lisans	23	28.04	28.00	7.50	163.04		
	Lisans	39	28.64	28.00	6.08	162.13		

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamalarının bütün eğitim kademelerinde birbirine çok yakın olmasından dolayı anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Genellenmiş Özyetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının serbest zaman etkinliklerine göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Serbest Zaman Etkinliği	n	Mean	Median	ss	Sıra Ort.	H	p
Kitap okuma	94	28.87	30.00	6.10	173.06	5.5	0.138

Genellenmiş Öz - yetkinlik Beklentisi Ölçeği	Televizyon izleme	174	27.83	29.00	6.86	157.99
	Sinemaya gitme	21	27.95	29.00	7.34	158.31
	Spor yapma	44	30.55	29.50	7.28	193.83

Tablo 7 göreye, araştırmada yer alan ebeklik ve hemşirelik öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen serbest zamanın etkinliği olarak spor yapan öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamalarının, serbest zaman etkinliği olarak diğer aktiviteleri yapan öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu fakat anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Genellenmiş Öz-yetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının aylık gelir düzeylerine göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Aylık Gelir	n	Mean	Median	ss	Sıra Ort.	H	p
Genellenmiş Öz - yetkinlik Beklentisi Ölçeği	500 TL <	33	27.45	28.00	6.67	154.95		
	500-1000 TL	80	28.34	29.00	7.02	165.34	0.681	0.712
	1000 TL den >	220	28.70	29.00	6.71	169.1		

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeklik ve hemşirelik öğrencilerin aylık gelir düzeylerine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen 1000 TL den daha fazla aylık gelire sahip olan öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamalarının, diğer gelir düzeyine sahip öğrencilerin ölçekten aldıkları ortalamaya dayalı sıra ortalamasından daha büyük olduğu, fakat anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, ebeklik ve hemşirelik öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Satıcı (2013) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip olduğunu ve Karaduman (2015), üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tenaw'ın (2013) eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin özyeterlik seviyesinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Bu sonuca göre ebeklik ve hemşirelik öğrencilerinin bir davranışa ya da işe yönelik ısrarcı ve yapabilirliklerinin güçlü oldukları söylenebilir. Öğrencinin özyeterlik inancı arttıkça daha azimli, kararlı davranabilir ve yüksek performans gösterip daha başarılı olabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, kız öğrencilerin özyeterlik algılarının erkek öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Durdukoca (2010) tarafından yapılan çalışmada, erkek öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin kız öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinden daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Özdemir (2008), öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Aregu (2013) yaptığı çalışmada, özyeterlilik, özsaygı ve cinsiyetin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma görevlerindeki performansına etkilerini, ele alınan değişkenlerin korelasyonları ve bu değişkenlerdeki cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre tüm değişkenlerde üstün geldiği, tüm değişkenlerin birbirleriyle pozitif ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Ekici (2008) araştırmasında sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen-özyeterlik algı

düzeyindeki değişmeyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının araştırıldığı başka bir çalışmada ise, erkek öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Korkut ve Babaoğlu, 2012).

Bu araştırmanın bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin bölümleri ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ebelik bölümü öğrencilerinin özyeterlik algılarının, hemşirelik bölümü öğrencilerinin özyeterlik algı düzeylerinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Özdemir (2008), sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenim görülen branşa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına göre ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin anne-babalarının eğitim düzeylerinin özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karaduman (2015), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada anne-babalarının eğitim düzeylerinin özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguların aksine Çetin (2008), sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayara ilişkin özyeterlik algılarında anne-babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeyleri ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında benzer bulgulara rastlanmaktadır. Afacan (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin müzik dersine yönelik özyeterlik puanları ile ailenin ortalama gelir durumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Maddi gelir önemli olmakla birlikte özyeterliliğin gelişiminde; aileden alınan güven olumlu rol modelleri, öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve kendi bilgi ve becerilerine duydukları güven önemlidir. Bu nedenle aylık gelir değişkeninin öğrencilerin özyeterlik algılarında önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, sinemaya gitme ve spor etkinliklerine katılmanın, televizyon izleme ve kitap okuma durumuna göre sıra ortalamasının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Alanyazında bu konuda farklı bulgular mevcuttur. Karaduman (2015), televizyon izleme ve spor etkinliklerine katılmamanın üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığını belirtirken; diğer yandan kitap okumanın ve sinemaya gitme durumunun üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarında anlamlı bir fark yarattığını belirtmiştir. Fawcett, Garton ve Dandy (2009) 12-17 yaş grubu ile yaptıkları çalışmada, özyeterliliğin gençlerin serbest zaman faaliyetlerine katılmaları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin serbest zamanlarında sinemaya gitmeyi ve spor etkinliklerine katılmayı daha çok tercih etmeleri dolaylı öğrenme ve akran desteği yoluyla özyeterliklerini geliştirmelerinde yarar sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin öz-yeterlik algılarını artıracak uygulamalara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik katkı sağlayabilmek açısından şu öneriler geliştirilmiştir.

Üniversitelerde yaşam boyu öğrenme olanaklarını destekleyici uygun ortamlar hazırlanmalıdır. Ayrıca üniversiteye yeni başlayan öğrencilere, bilgi kaynaklarına ulaşım konusunda oryantasyon eğitimleri ve ilerleyen yıllarda da bu seminerlerin güncellenerek tekrarlanması önerilmektedir.

Ebelik ve hemşirelik (üniversite) öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını artırmak amaçlı etkinlikler (grup rehberliği, grupla psikolojik danışma, sosyal sorumluluk projeleri v.b.) düzenlenebilir.

Üniversitede öğrenci klüplerinin (spor, çevre, kültür, tyatro, girişimcilik, müzik, sağlık gönüllüleri klübü, v.b.) daha aktif olması ve daha çok sayıda öğrencinin klüp etkinliklerine katılması sağlanabilir. Böylece öz-yeterlik algısı güçlendirilebilir.

Özyeterlik algısının diğer başka değişkenlerle ilişkisini ele alan çalışmalar yapılması önerilebilir. Özellikle özyeterlik algısıyla yabancılaşma ilişkisini ele alan nitel ve nicel araştırmalar yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Çelik ve Babaoğlu, 2017).

Bu araştırma, farklı bölge ve ülkelerdeki üniversitelerin ebelik ve hemşirelik bölümü öğrencileriyle tekrarlanarak bağımsız değişkenlerin etkisi test edilebilir.

Kaynakça

- Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aregu, B. B. (2013). Self-efficacy, self-esteem and gender as determinants of performance in speaking tasks. *Academic Journals*, 5(6), 64-71.
- Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Bandura, A. (2000). *Self-efficacy: the exercise of control*. (4 th printing). New York: W.H. freeman.
- Bandura, A. (1994). Self- efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human Behavior*, 4, 71-81. San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.
- Çelik, E. ve Babaoğlu, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 405-427.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili özyeterlik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Fawcett, L. M., Garton, A. F. and Dandy, J. (2009). Role of motivation, self- efficacy and parent support in adolescent structured leisure activity participation. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 175-182.
- Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme türlerine, problem çözme becerilerine, özyeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 221-231.
- Hızlıok, A. (2012). İlköğretim birinci kademe 4. Sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan bilimsel süreç becerileri temelli etkinliklerin öğrencilerin fen ve teknoloji özyeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde
- Kalaycı, Ş.. (2010). *SPSS uygulamalı, çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5.Baskı) Asil yayın dağıtım, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26.basım). Ankara: Nobel yayınları.

- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Özdemir, S. P. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <https://wikispaces.psu.edu/display/PSYCH484/7.+SelfEfficacy+and+Social+Cognitive+Theories> web adresinden 17 Temmuz 2017 tarihinde indirildi.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (23. Basım). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N. E. and Knoll, N. (2005). Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery. *Personality and Individual Differences*, 39, 807-818.
- Schunk, D. H. (1996). Self-efficacy for learning and performance. *Annual Conference of the American Educational Research Association*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394663.pdf> 14.07 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Tarhan, S. (2012). *Umudun özyeterlik, algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden yordanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tenaw, Y. A. (2013). Relationship between self-efficacy, academic achievement and gender in analytical chemistry at debre markos college of teacher education. *AJCE*, 3(1),3-28.
- Turgut, M. F., Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN ÖZ YETERLİLİK DURUMLARININ İNCELENMESİ

THE EXAMINATION OF THE SELF-EFFICACY STATUS OF THE MOTHERS WHOSE CHILDREN CONTINUED TO PRESCHOOL EDUCATIONAL COURSES

Müge YURTSEVER KILIÇGÜN¹⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-66 aylık çocukların annelerinin öz yeterlilik durumlarını; sahip olunan annelik rollerine ve bazı demografik değişkenlere göre betimlemektir. Araştırmanın örnekleminde 546 anne yer almıştır. Anne öz yeterlilik durumlarının belirlenmesinde; Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, annelik rollerinin belirlenmesinde ise; Geleneksel Annelik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel verilerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri uygulanmıştır. Anne öz yeterlilik durumları ile annelik rolleri arasında bir ilişki olup olmadığı ve eğer ilişki var ise bunun yönünü ve gücünü açıklamak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Çocuğun cinsiyetinin, yaşının, ailedeki çocuk sayısının, ailenin gelir durumunun, çocuğun yetiştirilmesi ile ilgili birincil derecede anneye destek olan kişinin ve aile yapısının anne öz yeterliği üzerinde etkisini incelemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; anne öz yeterlilik puanları ile annelik rolleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubundaki annelerin öz yeterlilik puanları yükseldikçe annelik rollerinin geleneksellikten uzaklaştığı görülmüştür. Anne öz yeterliğinde sahip olunan çocuğun cinsiyetine, ailedeki çocuk sayısına, çocuğun doğum sırasına ve ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmazken çocuğun yaşına, çocuğun yetiştirilmesi ile ilgili birincil derecede anneye destek olan kişiye ve aile yapısına göre anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn öz yeterliği, ebeveyn rolü, erken çocukluk

Summary

The purpose of this study was to examine the self-efficacy status of the mothers whose 36-66 months old children continued in preschool education institutions according to the motherhood roles held and some demographic variables. 546 mothers were included in the sample of the study. Parental Self-Efficacy Scale among Mothers was used to Determination of mother self-efficacy status. In order to determine the roles of motherhood, Traditional Motherhood Scale was used. Frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation analyzes were applied to analyse the descriptive data of the study. Correlation analysis was conducted to determine whether there is a relationship between mother self-efficacy status and motherhood roles and, if there is a relationship, to explain its direction and power. Variance analysis was conducted to examine the effect of the gender and age of the child and the number of children in the family, the income status of the family, the preschool mother's supporter person rearing of child and family structure on the maternal self-efficacy. According to research findings; it was determined that there was a significant relationship between maternal self-efficacy scores and maternal roles. As the self-efficacy scores of the mothers in the sample group of the study increased, the role of motherhood was seen to move away from the traditional role of motherhood. It was determined that there was not a meaningful difference according to the gender of the child, the number of children in the family, the birth order of the child and the income status of family in the mother's self-efficacy. On the other hand there was a meaningful difference between the the mother's self- efficacy and age of the child, the primary mother's supporter person rearing of child and the family structure.

¹⁴ Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, mykiligun@erzincan.edu.tr

Keywords: Parental self-efficacy, parental role, early childhood.

Giriş

Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini yönetebilmelerinde, ebeveyn-çocuk arasında kurulan ilişkinin niteliği çok önemlidir. Bu ilişkinin niteliğini belirleyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri, ebeveyn öz yeterliğidir. Ebeveyn öz yeterliği, ebeveynin anne-babalığa yönelik görevlerde ne düzeyde başarılı olduğuna yönelik algısıdır. Bireyin çocuğu ile ilişkileri sırasında sergilemiş olduğu anne-babalık davranışlarıyla ilişkili olarak düşündükleri, hissettikleri ve inandıkları; kendini ebeveynliği konusunda ne kadar yetkin olduğunu algılamasına neden olmaktadır (Coleman ve Karraker, 1998; Montigny ve Lacharité, 2005). Yapılan araştırmalar ebeveyn öz yeterliğinin; çocuk bakımı ve gelişimi ile ilgili tecrübe ve bilgi durumu, eş ve sosyal çevreden gelen destek, çocuğa yönelik beklentiler, sosyo-ekonomik durum, yaşanan toplumun inanç ve değerleri, bireylerin yetiştirilirken kendi ebeveynlerinin sergiledikleri davranışlar gibi pek çok değişkenin etkisi altında şekillendiğini göstermektedir (Coleman ve Karraker, 2000; Sevigny ve Loutzenhiser, 2010).

Tüm toplumlarda anne-babalık yetişkinliğin bir gerekliliği olarak görülmekle birlikte; anne-baba olmak, bireyin yaşamında vereceği en ciddi kararlardan biridir. Çocuk sahibi olmak, bireylerin yaşamında büyük bir sorumluluktur (Yörükoğlu, 1997). Ebeveynler bu süreçten tatmin olabildikleri gibi çaresizlik de yaşayabilmektedirler (Bandura, 1997). Çocuğun nasıl yetiştirileceğine ilişkin bu algısal alan, bireylerin yetiştikleri aile ve kültür ortamı tarafından şekillenmektedir (Baumrind, 1978). Bu açıdan bakıldığında; geleneksel ve günümüz annelik ve babalık rollerinin ebeveyn öz yeterliği üzerinde önemli etkilerinin olacaktır.

Geleneksel yaklaşımda annelik içgüdüsel ve her yetişkin kadın tarafından mutlaka yaşanmalıdır (Woodward, 1997; Phoenix ve Woollett, 1991). Çocuğun bakımından öncelikli olarak anne sorumludur. İyi bir annelik için öncelikle adanmışlık gerekmektedir (Kulakaç, Buldukoğlu, Yılmaz ve Alkan, 2006). Günümüzde ise annelik kavramı değişime uğrayarak anneliğe ilişkin yeni roller edinilmiştir (Uray ve Burnaz, 2003). Öncelikle çocuk sahibi olmak eşlerin ortak kararı olarak görülmektedir (Currie, 2009). Çocuk bakımı ve eğitiminde yaşanan çağın en yeni bilgileri kullanılmalıdır. Çocuk sahibi olmak annelerin sosyal hayatlarını ve mesleki kariyerini devam ettirmede engel olmamalıdır (Vashchenko, Easterbrooks ve Miller, 2010).

Ebeveyn öz yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelediğinde; genellikle annenin çocuk bakımı ile ilgili tecrübe ve bilgileri, annenin sağlık durumu, annenin çocuğu ve evliliği konusundaki beklenti ve düşünceleri, sosyo-ekonomik durumu, mesleki, sosyal ve evliliğe dair gördüğü destek, çocukların psiko-sosyal ve duygusal gelişimleri, çocuklarda görülen davranış problemleri gibi konuların yer aldığı görülmektedir. Annelik rolleri ile anne öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-66 aylık çocukların annelerinin öz yeterlilik durumlarını; annelik rollerine ve bazı demografik değişkenlere göre betimlemek olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında anne öz yeterlilik durumları; çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, ailenin gelir durumu, çocuğun yetiştirilmesi ile ilgili birincil derecede anneye destek olan kişi/kişiler, aile yapısı ve annelik rollerine göre incelenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-66 aylık çocukların annelerinin öz yeterlilik durumlarını; sahip olunan annelik rollerine ve bazı demografik değişkenlere göre betimlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Anne öz yeterliği, sahip olunan çocuğun yaşına, cinsiyetine, doğum sırasına, ailedeki çocuk sayısına, ailenin gelir durumuna, çocuğun yetiştirilmesi ile ilgili birincil derecede anneye destek olan kişiye/kişilere ve aile yapısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Anne öz yeterliği ile annelik rolleri arasında bir ilişki var mıdır? Anne öz yeterliği ile annelik roller arasında bir ilişki var ise bu ilişkinin özellikleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma kapsamında sahip olunan annelik rollerine ve bazı demografik değişkenlere göre anne öz yeterliğinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz sürecinde IBM SPSS Statistics 22 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırma Örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 36-66 aylık çocuğu olan annelerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 546 anne yer almıştır. Araştırma verileri, Erzincan ilinde ikamet eden annelerden elde edilmiştir. İl genelinde MEB'na bağlı 12 farklı okul öncesi eğitim kurumunun yöneticileri ile irtibat kurularak araştırma kapsamında tanımlanmak istenilen demografik özelliklere (sahip olunan çocuğun yaşı, cinsiyeti ve doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı, ailenin gelir durumu, çocuğun yetiştirilmesi ile ilgili birincil derecede anneye destek olan kişi/kişiler ve aile yapısı) sahip olan 750 anne tespit edilmiştir. Bu annelere okulların rehberlik servisleri aracılığı ile Anne Bilgi Anketi, Geleneksel Annelik Ölçeği ve Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği ulaştırılmıştır. Annelerin 612'si kendilerine verilen uygulama formlarını geri göndermiştir. Geri gelen uygulama formlarından 66'sının eksik yanıtları görülmüştür. Tam olarak doldurulmuş 546 uygulama formu, veri analizlerinde kullanılmıştır.

Anne Bilgi Anketi aracılığıyla araştırmanın örnekleminde yer alan annelere ait tanımlayıcı bilgiler şöyledir;

- "Ailenizi nasıl tanımlarsınız?" sorusuna annelerin 334'ü (%61.2) "anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile", 212'si (%38.8) "büyükanne/büyükbaba, hala, amca gibi diğer aile üyelerinin de yer aldığı geniş aile" olarak cevap vermiştir.
- "Bu formu size getiren çocuğunuzun cinsiyeti nedir?" sorusuna annelerin 281'i (%51.5) "kız", 265'i (%48.5) "erkek" olarak cevap vermiştir.
- "Bu formu size getiren çocuğunuz kaç yaşında?" sorusuna annelerin 180'i (%35.0) "36-48 ay arası", 184'ü (%33.7) "49-60 ay arası" ve 182'si (%33.3) "61-66 ay arası" olarak cevap vermiştir.
- "Kaç çocuğunuz var?" sorusuna annelerin 86'sı (%15.8) "tek", 202'si (%37.0) "iki", 258'i (%47.3) "üç ve yukarısı" sayıda olarak cevap vermiştir.
- "Bu formu size getiren çocuğunuzun ailenizdeki doğum sırası nedir?" sorusuna annelerin 195'i (%35.7) "ilk", 99'u (%18.1) "ikinci", 55'i (%10.1) "üçüncü" ve 197'si (%36.1) "dördüncü" olarak cevap vermiştir.
- "Mezuniyet durumunuz nedir?" sorusuna annelerin 79'u (%14.5) "ilkokul mezunu", 77'si (%14.1) "ortaokul mezunu", 260'ı (%47.6) "lise mezunu", 104'ü (%19.0) "üniversite mezunu" ve 26'sı (%4.8) "lisansüstü" olarak cevap vermiştir.
- "Ailenizin gelir durumunu nasıl tanımlarsınız?" sorusuna annelerin 43'ü (%7.9) "dar gelirliyiz", 49'u (%9.0) "ortanın altı gelirliyiz", 380'i (%69.6) "orta gelirliyiz", 59'u (%10.8) "ortanın üstü gelirliyiz" ve 15'i (%2.7) "varlıklılız" olarak cevap vermiştir.
- "Çocuğun yetiştirilmesi ile ilgili size birincil derecede destek olan kişi/kişiler kimdir?" sorusuna annelerin 126'sı (%23.1) "eşim", 219'u (%40.1) "büyükanne, büyükbaba, hala, teyze vb. akraba", 117'si (%21.4.9) "bakıcı", 51'i (%9.3) "arkadaş, komşu vb." 12'si (%2.2) "diğer" ve 21'i (%3.8) "destek olan yok" olarak cevap vermiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Anne Bilgi Anketi, Geleneksel Annelik Ölçeği ve Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır.

Anne Bilgi Anketi, araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Bu anketle Geleneksel Annelik Ölçeği ve Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'ni dolduran annelere ait bazı demografik bilgilerin toplanması amaçlanmaktadır. Ankette annelerden sahip oldukları çocuklarının yaşını, cinsiyetini ve doğum sırasını, ailesindeki çocuk sayısını, ailesinin gelir durumu, çocuğunu yetiştirirken kendilerine birinci derecede destek olan kişi/kişileri ve aile yapılarını tanımlamaları istenmektedir.

Whatley ve Knox (2005) tarafından geliştirilen Geleneksel Annelik Rolü Ölçeği'nin Türkiye örneklemindeki adaptasyonuna ilişkin çalışmaları Kılıçgün Yurtsever ve Kılıçkaya (2016) tarafından yapılmıştır. 7'li Likert yapısına sahip ölçek, annelik rolüne ilişkin 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinde belirtilen durumlara ne ölçüde katıldığı 1'den 7'ye kadar puan verilerek ifade edilmektedir. Annelik rolünün gelenekselliğe ne kadar yaklaştığı veya uzaklaştığı, ölçekten elde edilen toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile belirlenmektedir. Bu puan; 1'e yaklaştıkça annelik rolü geleneksellikten uzaklaşmakta, 7'ye yaklaştıkça annelik rolü gelenekselliğe yaklaşmaktadır.

Coleman ve Karraker (2000) tarafından geliştirilen Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nin Türkiye örneklemindeki adaptasyonuna ilişkin çalışmalar Demir (2015) tarafından yapılmıştır. 6'lı Likert yapısına sahip olan ölçek, ebeveyn öz yeterliliğine ilişkin 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ebeveyn öz yeterliği, "Disiplin", "Okul Başarısını Destekleme", "Boş Zamanları Değerlendirme", "Duygusal Destek" ve "Sağlık" olmak üzere beş alt boyutta değerlendirilmektedir. Her bir madde ile ne ölçüde hem fikir olunduğu, 1'den 6'ya kadar puan verilerek ifade edilmektedir. Her alt boyuttan elde edilen puanların toplamı, anne öz yeterliğinin hangi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel verilerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (σ) analizleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov Smirnov Test sonuçları hesaplanmıştır. Anne öz yeterlilik durumları ile annelik rolleri arasında bir ilişki olup olmadığı ve eğer ilişki var ise bunun yönünü ve gücünü açıklamak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Çocuğun cinsiyetinin, yaşının, ailedeki çocuk sayısının, ailenin gelir durumunun, çocuğun yetiştirilmesi ile ilgili birincil derecede anneye destek olan kişinin/kişilerin ve aile yapısının anne öz yeterliği üzerinde etkisini incelemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1'de araştırmanın örnekleminde yer alan 546 annenin Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nden ve Geleneksel Annelik Ölçeği'nden almış oldukları puanların aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (σ), skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri ile Kolmogorov Smirnov Test sonuçları verilmiştir. Tablo 1'deki bulgulara göre; annelerin Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma değeri 110.58 ± 35.09 , skewness değeri -0.330 ve kurtosis değeri -1.051 'dir. Annelerin Geleneksel Annelik Ölçeği'nden aldıkları puanlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma değeri ise 77.84 ± 25.27 , skewness değeri -0.097 ve kurtosis değeri -1.154 'tür. Annelerin almış oldukları puanlara ait skewness ve kurtosis değerleri ile Kolmogorov Smirnov Testi sonuçları değerlendirildiğinde, örneklem grubunun normal bir dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde nonparametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 1: Anne öz yeterlilik durumlarına ve annelik rolüne ait aritmetik ortalama, standart sapma, skewness ve kurtosis değerleri ile Kolmogrow Smirnow z Testi sonuçları

Ölçme aracı	$\bar{X}$	σ	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov Smirnov z
Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği	110.58	35.09	-.330	-1.051	.000
Geleneksel Annelik Ölçeği	77.84	25.27	-.097	-1.154	.000

N=546

Tablo 2’de araştırmanın örnekleminde yer alan annelerin Geleneksel Annelik Ölçeği’nden aldıkları puanlar ile Anneler için Ebeveyn Yetkinlik aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 2’deki bulgulara göre; anne öz yeterliği ile geleneksel annelik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p < .01$). Anne öz yeterliği ile geleneksel annelik arasındaki ilişkinin negatif yönlü kuvvetli bir ilişki ($r = -.701$) bulunmaktadır. Anne öz yeterlilik puanları yükseldikçe annelik rollerinin geleneksellikten uzaklaşmaktadır.

Tablo 2: Geleneksel Annelik Ölçeği’nden alınan puanlar ile Anneler için Ebeveyn Yetkinlik alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonuçları

Parametreler	Geleneksel annelik	Anne öz yeterliği
Geleneksel annelik	1.000	
Anne öz yeterliği	-.701*	1.000

N=546. * $p < .01$

Tablo 3’te anne öz yeterliğinin sahip olunan çocuğun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir. Tablo 3’teki bulgulara göre; anne öz yeterliği puanları, çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3: Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği puanlarının çocuğun cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Çocuğun cinsiyeti	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\bar{\Sigma}_{sıra}$	U	z	p
Kız	281	274.55	77149.00	36937.00	-.160	.873
Erkek	265	272.38	72182.00			
Toplam	546					

Tablo 4’te anne öz yeterliğinin sahip olunan çocuğun yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4’teki bulgulara göre; anne öz yeterliği puanlarında sahip olunan çocuğun yaşına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Görülen bu anlamlı fark, 60-66 aylık çocuğu olan anneler lehinedir.

Tablo 4: Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği puanlarının çocuğun yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Çocuğun yaşı	N	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	p
36-48 ay arası	180	112.57	299.424	2	.000
49-60 ay arası	184	316.03			
60-66 ay arası	182	389.66			
Toplam	546				

Tablo 5’te anne öz yeterliğinin ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları verilmiştir. Tablo 5’teki

bulgulara göre; anne öz yeterliği puanları, ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5: Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği puanlarının ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Ailedeki çocuk sayısı	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Tek	86	259.35	1.981	2	.371
İki	202	267.19			
Üç ve yukarısı	258	283.16			
Toplam	546				

Tablo 6’da anne öz yeterliğinin çocuğun doğum sırası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları verilmiştir. Tablo 6’daki bulgulara göre; anne öz yeterliği puanları, çocuğun doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6: Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği puanlarının çocuğun doğum sırası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Çocuğun doğum sırası	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İlk	195	269.61	6.187	3	.103
İkinci	99	243.29			
Üçüncü	55	280.06			
Dördüncü	197	290.70			
Toplam	546				

Tablo 7’de anne öz yeterliğinin ailenin gelir durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları verilmiştir. Tablo 7’deki bulgulara göre; anne öz yeterliği puanları, ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 7: Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği puanlarının ailenin gelir durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Ailenin gelir durumu	<i>N</i>	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dar gelirliyiz	43	275.01	3.929	4	.416
Ortanın altı gelirliyiz	49	264.79			
Orta gelirliyiz	380	272.15			
Ortanın üstü gelirliyiz	59	302.21			
Varlıklıyız	15	218.97			
Toplam	546				

Tablo 8’de anne öz yeterliğinin aile yapısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir. Tablo 8’deki bulgulara göre; anne

öz yeterliği puanlarında, aile yapısına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Görülen bu anlamlı farklılık, çekirdek aile yapısına sahip anneler lehinedir.

Tablo 8: Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği puanlarının aile yapısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Aile yapısı	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\bar{\Sigma}_{sıra}$	U	z	p
Çekirdek aile	334	288.03	96202.50	30550.50	-2.702	.007
Geniş aile	212	250.61	53128.50			
Toplam	546					

Tablo 9’da anne öz yeterliğinin anneye çocuğun bakımında birinci derecede destek olan kişi/kişiler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları verilmiştir. Tablo 9’daki bulgulara göre; anne öz yeterliği puanlarında anneye çocuğun bakımında birinci derecede destek olan kişiye/kişilere göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Görülen bu anlamlı farklılık, çocuğun bakımında eşlerinden destek alan anneler lehinedir.

Tablo 9: Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği puanlarının anneye çocuğun bakımında birinci derecede destek olan kişi/kişiler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Anneye destek olan kişi	N	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Eş	126	325.09	51.487	5	.000
Büyükanne, hala, teyze vb. akraba	219	273.09			
Bakıcı	117	285.14			
Arkadaş, komşu vb.	51	146.61			
Diğer	12	289.29			
Destek olan biri yok	21	202.52			
Toplam	546				

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-66 ay arası çocukların annelerinin öz yeterlilik durumları; sahip olunan annelik rollerine ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; anne öz yeterlilik puanları ile annelik rolleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Tablo 2). Anne öz yeterliğinde sahip olunan çocuğun cinsiyetine, ailedeki çocuk sayısına, çocuğun doğum sırasına ve ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmazken (Tablo 3, 5, 6 ve 7), çocuğun yaşına, çocuğun yetiştirilmesi ile ilgili birincil derecede anneye destek olan kişiye ve aile yapısına göre anlamlı bir farkın olduğu (Tablo 4, 8 ve 9) tespit edilmiştir.

Ebeveynlik davranışları, pek çok faktörün etkisi altında şekillenmektedir (Dallaire ve Weinraub, 1999; Holden ve Miller, 1999). Örneğin ebeveyn öz yeterliği, ebeveynlik davranışlarını etkileyen önemli unsurlardan biridir. Bireyin çocuk bakımı ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olması, annelik/babalık görevini yerine getirilmesinde kendine güven duyması ve çocuğun büyüme ve gelişim sürecinde diğerleri tarafından ihtiyaç duyduğu desteği görmesi; kendini çok daha yeterli hissetmesine neden olmaktadır (Coleman ve Karraker, 1998). Araştırma kapsamında ebeveyn öz yeterliği ve annelik rolü arasındaki ilişki incelendiğinde; araştırmanın örneklem grubundaki annelerin öz yeterlilik puanları azaldıkça annelik rollerinin gelenekselliğe yaklaştığı, annelik öz yeterlilik puanları arttıkça geleneksellikten uzaklaştığı görülmüştür. Ayrıca aile yapılarına göre annelerin öz yeterlilik puanları incelendiğinde; çekirdek aile yapısına sahip annelerin öz yeterlilik puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Aslında bu bulgular aile yapısına bağlı olarak annelik rollerinde de değişim

olduğu düşünüldüğünde beklenen bir durumdur. Çünkü yatay ve dikey boyuttaki kuşakların bir arada yaşadığı geleneksel aile yapısında; çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanması annenin görevi olarak görülmekle birlikte çocuğun eğitiminde ve çocukla ilgili kararlarda büyükanne, hala gibi aile içindeki diğer kadınlar önemli oranda söz sahibidir (Kağıtçıbaşı, 1984). Maalesef bu durum; annenin çocuğuyla istenilen nitelikte ilişki kuramamasına ve kendisini yetersiz hissetmesine neden olmaktadır (Aslan, 2002).

Çocuğun gelişiminde sağlıklı bir ilerleme sağlanabilmesi için ebeveyn davranışlarının çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına göre değişim göstermesini gerektirir. Bu süreçte çocuk yaşı, aile dinamiklerinde değişikliklerin oluşmasına neden olan faktörlerden biridir (Bee ve Body, 2004). Nitekim araştırma bulgularına göre; anne öz yeterliği puanlarında sahip olunan çocuğun yaşına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Görülen bu fark 60-66 aylık çocukları olan anneler lehinedir.

Ebeveyn davranışları, sosyal destek sistemlerinden etkilenmektedir (Belsky,1984). Ebeveyne çocuk bakımında yardımcı olabilecek kişi/kişilerin varlığı; ebeveynin çocuğuyla daha sıcak, tutarlı ve kontrollü iletişim kurmasına neden olmaktadır. Araştırma bulgulara göre; anne öz yeterliği puanlarında anneye çocuğun bakımında birinci derecede destek olan kişiye/kişilere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Görülen bu anlamlı fark, çocuğun bakımında eşlerinden destek alan anneler lehinedir. Benzer şekilde Haslam, Pakenham ve Smith (2006) ve Gao, Sally ve Chan (2014) yaptıkları araştırmalarda çocuğun bakımında destek gören annelerin öz yeterlilik durumlarının daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın diğer bulgularına göre; çocuğun cinsiyetine, sahip olunan çocuk sayısına ve çocuğun doğum sırasına anne öz yeterlilik puanlarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak kız çocuğu olan annelerin, üç ve yukarısı sayıda çocuğu olan annelerin, dördüncü (son çocuk) çocuğu olan annelerin öz yeterlilik puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu annelerin kendi cinsiyetle aynı olan çocuklarıyla olan ilişkilerinde ve çok çocuklu ailelerde annenin tecrübesinden dolayı daha iyi bir anne öz yeterliliğinin oluştuğunu düşündürmektedir. Nitekim ebeveynlik davranışları çocuk özelliklerine (cinsiyet, doğuş sırası vb.) göre farklılık gösterebilmektedir (Berk, 2013; Coleman ve Karraker, 2000; Elibol, 2006; Smith, Cowie ve Blades, 2015).

Araştırma kapsamında aile gelir durumunun anne öz yeterlilik puanları üzerine olan etkisine baktığımızda; anlamlı bir farkın olmadığı bununla birlikte orta üstü geliri olan ailelerde anne öz yeterliliği puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Gelir durumu, ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin tanımlanmasında önemli bilgi kaynaklarından biridir. Ancak sosyo-ekonomik durumun tanımlanmasında eğitim durumu ve mesleğin de önemli parametreler olduğu unutulmamalıdır. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen bu bulgu; anne öz yeterliğinde aile gelir durumu kadar anne eğitim seviyesi ve anne mesleğinin de etkili olabileceği düşündürmektedir. Bu nedenle anne eğitim durumu, anne mesleği ve aile gelir durumu parametrelerinin anne öz yeterliği üzerindeki ortak etkisine de bakılabilir.

Tüm bu bulgular; anne öz yeterliği üzerinde etkisi olabilecek aile, çocuk ve çevresel farklılıklara yönelik araştırmaların yapılmasına ve anne öz yeterliğini geliştirici eğitim programlarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Kaynaklar

- Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 25-33.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267.
- Bee, H., Body, D. (2004). *The developing child* (10. Edition). USA: Pearson Education.

- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development*, 55(1), 83-96.
- Berk, L.E. (2013). *Çocuk gelişimi* (A. Dönmez Çev.; B. Onur Yay. Haz.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Coleman, P.K., & Karraker, K.H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47-85.
- Coleman, P.K., & Karraker, K.H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-24.
- Currie, J. (2009). Managing motherhood: Strategies used by new mothers to maintain perceptions of wellness. *Health Care for Women International*, 30(7), 655-670.
- Dallaire, D.H., & Weinraub, M. (2005). The stability of parenting behaviors over the first 6 years of life. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 201-219.
- Demir, S. (2015). Anneler için ebeveyn yetkinlik ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 282-297.
- Elibol, F. (2007). *12-36 aylar arasında çocukları olan annelere verilen grup eğitiminin annelerin anne-babalık görevlerinde öz yeterliliklerine yönelik katkısının incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gao, L.L., Sun, K., & Chan, S.W.C. (2014). Social support and parenting self-efficacy among Chinese women in the perinatal period. *Midwifery*, 30(5), 532-538.
- Haslam D.V., Pakenham K.I., & Smith A. (2006). Social support and postpartum depressive symptomatology: the mediating role of maternal self efficacy. *Infant Mental Health Journal*, 27(3), 276-291.
- Holden, G.W., & Miller, P.C. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin*, 125(2), 223-254.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1984). Aile-içi etkileşim ve ilişkiler: bir aile değişme modeli önerisi. *Türkiye'de ailenin değişimi. Toplumbilimsel incelemeler* (s.131-143). Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayını.
- Kılıçgün Yurtsever, M., & Kılıçkaya, A. (2016). Geleneksel annelik ölçeği'nin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2867-2881.
- Kulakaç, Ö., Buldukoğlu, K., Yılmaz, M., & Alkan, S. (2006). An analysis of the motherhood concept in employed women in south Turkey. *Social Behavior and Personality*, 34(7), 837-852.
- Montigny, F., & Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387-396.
- Phoenix, A., & Woollett, A. (1991). *Motherhood: Social construction, politics and psychology*. London: Sage.
- Sevigny, P.R., & Loutzenhiser, L. (2010). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. *Child: Care, Health and Development*, 36(2), 179-189.
- Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. (2015). *Understanding children's development*. (6. Edition). UK: John Wiley & Sons.
- Uray, N., & Burnaz, Ş. (2003). An analysis of the portrayal of gender roles in Turkish television. *Sex Roles*, 48(1), 77-85.

- Vashchenko, M., Easterbrooks, M., & Miller, L.C. (2010). Becoming their mother: Knowledge, attitudes, and practices of orphanage personnel in Ukraine. *Infant Mental Health*, 31(5), 570-590.
- Whatley, M., & Knox, D. (2005). Scales for measuring college student views of traditional motherhood and fatherhood. *College Student Journal*, 39(3), 588-595.
- Woodward, K. (1997). Motherhood: identities, meanings and myths. Woodward, K. (Ed.), In *identity and difference, culture, media and dentities* (p. 239-298). London: Sage.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Değişen toplumda aile ve çocuk* (8. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınevi.

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI

PEDAGOGICAL FORMATION EDUCATION CERTIFICATE PROGRAM STUDENTS' GENDER PERCEPTION

Ramazan ALABAŞ¹⁵

Özet

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğrencilerin toplumsal cinsiyete yönelik görüşlerini belirlemektir. Nitel bir yaklaşımla yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu 2017 yılında bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 145 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Toplumsal Cinsiyet Algısı Görüşme Formu" kullanılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımları ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların %33'ünün toplumsal cinsiyet kavramını toplum açısından uygun bulunan kadın-erkek nitelikleri ve toplumda cinsiyete dayalı ayrımcılığın hâkim olmaması bağlamında ele aldıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %67'sinin toplumsal cinsiyet konusuyla ilgili kavramsal bir çerçeveye sahip olmadıkları ya da yanlış/eksik bir kavramsal temellendirmeye dayalı fikir beyan ettikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kadını tanımlamalarında "aile temelli (eş, anne, ev içi görevler, ev hanımı vb.)" tanımlamalar %30'luk oranda dile getirilen görüş olmuştur. Katılımcılar kadını tanımlamada "güzellik, bakımlı olma, şefkatli olma, duygusallık, fedakarlık, edepli olma, sevecen olma, hoşgörülü olma, sorumluluk, onurlu olma, saflık, güçlü olma, cesur olma, çözüm odaklılık, her işi yapabilme ve görev bilincine sahip olma, sevgi, sabır, kıskançlık ve çok konuşma" ile ilişkili tanımlamalar yapmışlardır. Katılımcıların erkeği tanımlamalarında aile ile ilişkili olarak "aile reisi, baba, evi yönetme, evin ihtiyacını giderme ve aileyi sahiplenme" öne çıkmıştır. Erkeği tanımlamada "otorite, güç, delikanlılık, beyefendilik, sözünün eri, adamlık, mücadele, iş sahibi olma, askerlik, olgunluk, yöneticilik ve kaba kuvvet" kavramları da kullanılmıştır. Kadın katılımcıların görüşlerinde kadınların "hak arama, özgüvenli olma, ayakları üzerinde durma vb." özelliklere sahip olmaları dile getirilmiştir. Erkek katılımcılardan hiç birisi bu konulara değinmemiştir. Kadınların sahip olması gereken özellikler ile ilgili görüşlerde toplum yapısı ve değer sistemleri ile bağlantılı olarak değerlendirilebilecek "toplumda oturmasını kalkmasını bilme, toplumsal kurallara uygun davranış, toplumda çok konuşmayan ve toplum içinde oturaklı olma vb." gibi konular dile getirilmiştir. Erkeğin sahip olması gereken özellikler ise "saygılı olma, sadakat, sevecenlik, romantik olma, bakımlılık, cesur olma, mantıklı hareket etme, sıcakkanlılık, çözüm üretme, babacan olma, cesur olma, liderlik, delikanlılık, çalışkanlık, ağırbaşlılık, gururlu olma, paralı olma, güçlü olma, hoşgörülü olma, centilmen olma, dürüstlük, güvenilirlik, beyefendilik, otoriterlik, namusa önem, sorumluluk, soğukkanlılık" olarak ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Toplumsal cinsiyet, Pedagojik formasyon eğitimi, Öğretmen yetiştirme, Aday öğretmen

Abstract

The purpose of this research is to determine the gender perception of the students who attend the pedagogical formation education certificate program. The study group of this research conducted with a qualitative approach constituted 145 volunteer participants in the pedagogical formation training certificate program at a state university in 2017. The "Gender Perception Interview Form" was used for the collection of research data. The responses of the participants to the questions were analyzed with

¹⁵ Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü/Kastamonu/TÜRKİYE, ramazanalabas@gmail.com

descriptive analysis and content analysis approaches. As a result of the research, it was found that 33% of the participants considered the concept of gender in terms of socioeconomic qualities of men and women and sex discrimination in society in the context of not being dominant. It has emerged that 67% of the participants did not have a conceptual framework on gender issues or they expressed opinions based on a false / incomplete conceptual basis. Participants' definition of "family based (wife, mother, domestic duty, housewife, fertility, etc.)" was a 30% of the view stated. Participants described the woman as "beauty, well-being, compassion, emotionality, self-sacrifice, compassion, tolerance, responsibility, dignity, purity, strength, courage, solution- love, patience, jealousy and talking so much ". In the participants' definition of the man, "head of the family, father, managing the house, eliminating the need for the house and taking ownership of the family" came into prominence in relation to the family. The concepts of authority, power, youth, gentleness, speech, manhood, struggle, occupation, military service, maturity, management and brute force were also used in the definition of man. In the views of female participants, it has been stated that women should have the qualities of "seeking rights, being confident, standing on their feet, etc.". None of the male participants referred to these issues. Issues such as "knowing to stay in society, appropriate behavior with social rules, not talking much in society and sitting in society" were mentioned in the opinions about the features that women should have in connection with society structure and value systems. The characteristics that man should possess were stated as "respect, loyalty, compassion, romance, wellness, courage, logical action, warmth, solution, parenting, courage, leadership, youthfulness, diligence, proudness, being strong, being tolerant, being a gentleman, honesty, trustworthiness, gentlemen, authoritarianism, honor, importance, responsibility, calmness".

Keywords: Gender, Pedagogical formation education, Teacher training, Candidate teacher

Giriş

Güncel Türkçe Sözlükte cinsiyet “Bireye üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişi ayırt ettiren yaradılış özelliği” olarak tanımlanmaktadır (TDK). Buradan hareketle cinsiyet kişiyi kadın ya da erkek yapan biyolojik ve fizyolojik özelliklere ilişkin anlamdır. Kadın ve erkek olmanın toplumsal yönü ya da anlamı ise toplumsal cinsiyet kavramı ile açıklanmaktadır. Toplumsal cinsiyetin tanımını yapan ilk uluslararası antlaşma olan Kadına Yönelik Şiddet ve Ev İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi’nin üçüncü maddesinin tanımlar kısmında toplumsal cinsiyet “Bellî bir toplumun kadınlar ve erkekler için uygun gördüğü sosyal olarak inşa edilen roller, davranışlar, etkinlikler ve yaklaşımlar anlamına gelir.” şeklinde ifade edilmiştir.

Ann Oakley, toplumsal cinsiyet (gender) kavramını sosyolojiye dâhil etmiş olup, 1972 yılında yayımlanan Sex, Gender and Society’de açıkladığı üzere, cinsiyet kavramı ile biyolojik açıdan erkek/kadın ayrımını anlatırken, toplumsal cinsiyet kavramı ile de erkeklik ile kadınlık arasındaki toplumsal bakımdan eşitsiz bölünmeye gönderme yapmaktadır (Vatandaş, 2007, s.31). Bu bağlamda toplumsal cinsiyet toplumsal ve kültürel olarak belirlenmiş cinsiyeti, biyolojik cinsiyetten ayırmak üzere kullanılan bir kavram olup; toplumsallaşma süreci ve kültürün içinde edinilen kadın ve erkek olma özelliklerine işaret eder (Altınova ve Duyan, 2013, s.9). Toplumsal cinsiyet kavramı, aslında kadın ve erkeğin bulunduğu toplum tarafından nasıl algılandığıyla ilişkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkoçak ve Tavuz, 2014, s.190). Bu özelliği dolayısıyla toplumsal cinsiyet, toplum içerisinde pek çok alanda fikir ve uygulamaları etkileyen hatta yönlendiren bir konuma sahiptir. Bu bağlamda da toplum içerisinde bireylere atfedilen toplumsal cinsiyet ve buna bağlı olarak algılanan durum kadın ve erkeğin toplum içindeki statüsünü ve statüsüne uygun rollerini de belirler. Bununla bağlantılı olarak toplumsal cinsiyet kavramının boyutlarından birisi olarak toplumsal cinsiyet rolü kavramı karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolü, toplumun kadın ve erkeklerden beklediği sosyal ve kültürel rollerdir (Terzioğlu ve Taşkın, 2008, s.62). Toplumsal cinsiyet rolleri, tarihsel süreç içinde, zamana, mekana, sınıfa ya da ırka göre olduğu kadar toplumun siyasi ve ekonomik koşullarına göre de çeşitlilik göstermektedir (Öngen ve Aytac, 2013, s.4).

Toplumun bir üyesi olarak bireyler, küçük yaşlardan itibaren içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini ve kabullerini öğrenmektedir. Bu kültürel değer ve kabuller içerisinde yer alan konulardan birisi olan kadın ve erkeğe yüklenmiş olan toplumsal cinsiyet rolleri, kişiyi kadın ya da erkek yapan genetik, biyolojik ve fizyolojik özellik olarak cinsiyetten farklı olarak kadın ve erkek olmanın toplumsal anlamı bağlamında toplumsal cinsiyet kavramının bir boyutunu oluşturmaktadır. Böylece bireyler için biyolojik temelli kadın ve erkek kavramı yanında toplumsal anlamlandırma temelli kadın ve erkek kavramı diğer bir değişle toplumsal cinsiyet kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda cinsiyete yüklenen bireysel ve toplumsal anlamlar her bir bireyin toplumsal cinsiyet algısını oluşturmaktadır.

Bireyin sahip olduğu toplumsal cinsiyet algısı kadın ve erkeğe hangi değerlerin ve özelliklerin atfedileceği konusunda belirleyici olabilmektedir. Bireylerde var olan bu algı, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikleri ve bu eşitsizliğin sonucu olarak da toplumsal yapıda bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerini de olumsuz etkileyen bazı uygulamalara sebep olabilmektedir. Toplumsal cinsiyet algısı bazı durumlarda da toplumsal cinsiyete ilişkin var olan kalıp yargıların pekiştirilerek sürmesine yardımcı olmaktadır. Böylece bireyin sahip olduğu toplumsal cinsiyet algısı cinsiyete dayalı eşitlik temelli uygulamalar yanında ayrımcılığa ilişkin davranışlara da neden olabilen faktörlerden birisi olmaktadır.

Toplum içerisinde bireylerin sahip olduğu toplumsal cinsiyet algısı aynı zamanda kadın ve erkeğin hem toplumda kazanacağı hem de sahip olduğu statüsünü eşitlik bağlamında etkileyen bir durum olabilmektedir. Böylece toplumsal cinsiyet algısının bir yansıması olarak cinsiyet eşitliği ya da eşitsizliğine ilişkin bireylerin algıları, kadın ve erkeğe yönelik bakış açısında ve toplumda özellikle de kadını daha geride gören cinsiyete dayalı bazı eşit olmayan uygulamaların kabul görmesine katkıda bulunur. Toplumsal cinsiyet ayrımına dayanan düşünce veya uygulamaların varlığı da toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalıkların oluşmasını engelleyebilmektedir.

Ülkemizde toplumda cinsiyet eşitliği anlayışını egemen kılmak ve cinsiyet eşitsizliğine yönelik önyargıların ortadan kaldırılmasına yönelik uygulamalara ağırlık verilmeye çalışılmakta, toplumsal cinsiyet eşitliği felsefesine aykırı olarak toplumsal yaşamda bazı konularda kadın ve erkeği birbirinden ayrı bazen de birbirinden geri planda tutan anlayışların ortadan kaldırılmasına yönelik çabalar gösterilmektedir. Bu bağlamda da günümüzde toplumsal cinsiyet eşitliği çoğu disiplin içerisinde tartışılan bir konudur.

Bu disiplinlerden birisi de gelecek nesilleri yetiştirmede önemli görevi olan eğitimidir. Bu bağlamda eğitim sisteminden beklenen konulardan birisi de toplumsal cinsiyet eşitliği algısını eğitimin her kademesinde hem teorik hem de uygulama boyutunda hakim kılmasıdır. Bunun için de eğitim sisteminin önemli öğelerinden birisi olan öğretmenlere dolayısıyla da öğretmen yetiştiren kurumlara görevler düşmektedir.

Öğretmen eğitimi, eğitim fakültelerinin lisans programları yanında, öğretmenliğe kaynaklık eden yükseköğretim programlarından mezun ya da halen lisans öğrenime devam eden bireyler için eğitim fakülteleri tarafından düzenlenen Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları aracılığı ile yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı kararı, söz konusu kararda güncellenmenin yapıldığı Ağustos 2014 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yer alan ve öğretmenliğe kaynaklık eden yükseköğretim programlarından mezun olanlar için Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları düzenlenmektedir (YÖK). Dolayısıyla Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları son yıllarda şartları taşıyan lisans mezunları ya da halen lisansa devam eden öğrenciler için rağbet gösterilen bir programdır. Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğrencilerin toplumsal cinsiyete yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğrencilerin;

- a) Toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin görüşleri nedir?
- b) Kadın ve erkeği tanımlamalarına ilişkin görüşleri nedir?

- c) Kadın ve erkeğe atfedilen davranışlar ve özellikler ile ilgili görüşleri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğrencilerin toplumsal cinsiyete yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Ülkemizde toplumsal cinsiyet konusunda yapılan nicel araştırmaların sayısında artış görülmekle birlikte bu konuda yapılmış nitel araştırmaların sayısı azdır. Dolayısıyla bu araştırma nitel bir durum çalışması deseni yürütülmüştür. Durum çalışması araştırmalarında bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri, ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.83).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017 yılında bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden gönüllü 145 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların bazıları bir yükseköğretim kurumu mezunu iken bazıları pedagojik formasyon eğitimi ile beraber aynı zamanda bir yükseköğretim kurumunda da eğitimlerine devam etmektedir. Katılımcılardan 78 tanesi fen edebiyat fakültesi, 40 tanesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu, 10 tanesi ilahiyat fakültesi, 4 tanesi açık öğretim fakültesi, 2 tanesi iktisat fakültesi, 9 tanesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu ve 2 tanesi de sağlık bilimleri fakültesinde eğitim görmekte ya da mezun olmuş durumdadırlar. Katılımcıların eğitim aldıkları bölümler ise Türk dili ve edebiyatı (35 katılımcı), Alman dili ve edebiyatı (2 katılımcı), çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları (3 katılımcı), felsefe (29 katılımcı), psikoloji (3 katılımcı), sosyoloji (6 katılımcı), tarih (4 katılımcı), kamu yönetimi (2 katılımcı), ilahiyat (10 katılımcı), hemşirelik (6 katılımcı), ebellek (3 katılımcı), çocuk gelişimi (2 katılımcı), spor yöneticiliği (22 katılımcı) ve antrenörlük (18 katılımcı) bölümleridir. Katılımcıların cinsiyetlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	81	55.87
Erkek	64	44.13
Toplam	145	100

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 81'i kadın, 64'ü ise erkektir. Araştırmaya katılanların yaş aralıkları ise aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 2. Katılımcıların Yaş Aralıkları Dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde
21-23	60	41,40
24-26	47	32,41
27-29	19	13,10
30-32	10	6,90
33-35	5	3,44
35-37	4	2,75
Toplam	145	100

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi araştırmaya katılan katılımcıların yaş aralıkları çoğunlukla 21-26'dır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında “Toplumsal Cinsiyet Algısı Görüşme Formu” kullanılmıştır. Formun ilk bölümü kişisel bilgileri belirlemeye yönelik sorulardan, ikinci bölümü ise toplumsal cinsiyet algısına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Soruların hazırlanmasında ilgili alanyazın incelenmesi sonucunda konuyla ilgili oluşturulan kavramsal çerçeveden hareket edilmiş ve bu sorular kapsam, öğrenci seviyesine uygunluk, dil, açık ve anlaşılır olma boyutları ile alınan uzman görüşleri sonrasında son halini almıştır. Katılımcılara sorulan sorular toplumsal cinsiyet, kadın, erkek tanımlamaları ve kadın ile erkekte bulunması gereken özelliklerden oluşmaktadır.

Araştırma amacına yönelik olarak bilgilendirilen katılımcıların araştırmaya katılım onayları alındıktan sonra formu yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımları ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, önce sistematik ve açık biçimde betimlenir, daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır yorumlanır ayrıca bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). İçerik analizinde kategoriler oluşturularak sayısal sunumlar yapılır, kategorilere bağlı alt kategoriler oluşturulur ve bu alt kategoriler birden fazla üst kategoriler içerisinde dâhil edilebilir (Ekiz, 2009, s.77).

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle yazılı metinler kodlanmıştır. Bu kodlama işleminde her bir katılımcının verdikleri cevaplar 1’den 145’e kadar (katılımcı görüşleri cinsiyetini de belirtecek şekilde K1, E2...şeklinde) numaralandırılmıştır. Her bir yazılı metin “tematik kodlama” yöntemiyle kodlanmış, kategoriler oluşturularak sayısallaştırılmış, bunun yanında katılımcı söylemleriyle desteklenerek nitel içerik çözümlemesi ve yorumsal analize tabi tutulmuştur.

Araştırmada kategorilerinin kodlanması sürecindeki güvenilirlik, içerik analizindeki kodlamalarda geçerliliğin sağlanması için kategorileştirme işlemi birden fazla araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kategorileştirme işlemi, öğrenci cevaplarının belirlenen kategorilere yerleştirilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Bunun için birinci araştırmacı kodları oluşturulmuş, ikinci araştırmacının verilen cevapları aynı ya da farklı kategorilere yerleştirme durumuna göre güvenilirlik belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular; katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramı ile ilgili görüşleri, katılımcıların kadın ve erkeği tanımlama biçimleri ile katılımcıların kadın ve erkeğe yükledikleri özellikler başlıkları altında incelenmiştir.

Katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Kavramı İle İlgili Görüşleri

Katılımcıların toplumsal cinsiyetle yakın ilişkisini kurduğu tanımlamaları belirlemek ve toplumsal cinsiyet kavramını tanımlarının yönünü belirlemek için “Sizce toplumsal cinsiyet nedir? sorusu sorulmuş, alınan cevaplar içerik analizi tablosunda şu şekilde gruplandırılmıştır:

Tablo 3. Katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Tanımları

İfadeler	Sayı	Kategori	Toplam	Yüzde
Cinsiyete ilişkin bir kuram ya da görüş	4	Kavramsal Temellendirme	4	2.75
Cinsiyetler arası ayırım yapmamak	16	Cinsiyet Eşitlikçi Temellendirme	18	12.41
Eşit şartlarda yaşamın varlığı	1			
Eşit haklara sahip yaşam	1			
Cinsiyetler arası ayırımın varlığı	11	Cinsiyet Ayrımcı Temellendirme	24	16.55
Bir cinsiyetin diğerini aşağılaması	1			
Dayatılan cinsiyet	2			

Namuslu yaşam telkini	2			
Erkeklerin belirlediği kadın davranışları	1			
Erkek egemenliği	7			
Kadın ve erkek ilişkilerinde normallik	4			
Kadın ve erkeğin sosyalleşmesi	2			
Her iki cinsin bir arada yaşayabilmesi	1			
Toplumda karşılıklı saygı duyulması	2			
Toplumsal karşılıklı sorumlulukları	1			
Erkek ya da kadın olmak	8			
Erkek ya da kadına uygun yaşam sürme	4			
Erkek ya da kadına ait olan davranışlar	2			
Toplumda kabul gören cinsiyet özellikleri	4			
Toplumda cinsiyete dayalı algılar	2			
Toplumsal oluşturduğu cinsiyetçilik	2			
Toplumsal cinsiyetle ilgili yargıları	4			
Cinsiyet üzerinden yargılanan davranışlar	2			
Toplumsal yüklenen cinsiyet rolleri	2			
Kadın ve erkeğe yüklenen cinsiyet kimliği	1			
Kadın ve erkek için belirlenen özellikler	1			
Toplumsal konumlandırma	3			
Cinsiyete uygun davranış beklentisi	3			
Cinsiyete göre davranışları değerlendirme	2			
Kadın ve erkek haklarının tümü	1			
Özgürlük	1			
Statü	1			
Ataerkillik	1			
Tabular	1			
Hissedilen cinsiyet	1			
Daha önce böyle bir kavram duymadım	6			
Hiç bir fikrim yok	13			
Bilgi sahibi değilim	9			
Cevap yok	15			
Toplam			145	100

Yukarıdaki içerik analizi tablosunda da görüldüğü gibi katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramını tanımlamaları kavramsal temellendirme (%2.7), cinsiyet eşitlikçi temellendirme (%12.4), cinsiyet ayrımcı temellendirme (%16.5), toplumsal etkileşime dayalı temellendirme (%6.8), cinsiyete dayalı temellendirme (%9.6), toplumsal inşaya dayalı temellendirme (%17.9) ve diğer (%4.1) kategorilerinde gruplandırılmıştır. Katılımcıların 43'ünün (%29.6) ise bu kavram hakkında bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Toplumsal cinsiyet kavramının en yaygın tanımı kadın ve erkeğin biyolojik farklılıklarına işaret eden biyolojik cinsiyetten farklı olarak kadın ve erkekler için toplumsal olarak oluşturulmuş roller ve öğrenilmiş davranış ve beklentilere işaret etmek için kullanılmasıdır (Ecevit, 2003, s.83). Bu bağlamda katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, görüşleri “kavramsal temellendirme”, “cinsiyet eşitlikçi temellendirme” ve “toplumsal inşaya dayalı temellendirme” kategorilerinde yer alanlar (katılımcıların 33.09'u), toplumsal cinsiyet kavramı ile ilgili toplum açısından uygun bulunan kadın ve erkek nitelikleri ile cinsiyete dayalı ayrımcılığın hâkim olmaması açısından kavramı ele almışlardır.

Görüşleri “kavramsal temellendirme” kategorisinde yer alan bir katılımcı (E139) toplumsal cinsiyet kavramını “İnsanların fizyolojik olarak kadın erkek cinsiyeti halinde olmalarından dolayı onlara eşitsiz ayrıcalıklı davranmamasını savunan ve asıl cinsiyetin toplum içinde olduğunu savunan görüştür.” şeklinde tanımlarken; (K143) “Yaşanılan toplumda kabul edilmiş olan kadın ya da erkeğin belirli davranışlarda, görevlerde bulunmasını tanzim eden kuramdır.” şeklinde bir tanımlama yaparak görüş ya da kuram eksenli bir kavramsal temellendirmede bulunmuşlardır.

Görüşleri cinsiyet eşitlikçi temellendirme kategorisinde yer alan katılımcıların büyük bir kısmı (16 katılımcı) toplumsal cinsiyet kavramını, cinsiyetler arası ayrım yapmamaya vurgu yapan tanımlamalar ile ifade etmişlerdir. Örneğin bunlardan (E37) “Bence tek bir cinsiyet varmış gibi sosyal hayatı eşit yaşamaktır.” şeklinde; (K124) “Toplumda cinsiyete göre bir ayrım gözetilmemesi ve herkesin eşit olmasıdır” şeklinde; (K85) “Herkesin bir, eşit olması, işlerine sınır konulmadan cinsiyet konulmadan yargılanması” şeklinde; (K113) “Toplumsal her iki cinsiyete üstünlük tanımadan bir hakkı olduğunu düşünmesi ve eşit davranması” şeklinde hem toplumsal yargılamalarda hem de bireylerin yaşamlarında eşitliğin varlığı ile ilişkili olarak kavramı tanımlamışlardır. Bu kategorinin “Eşit haklara sahip yaşam” alt kategorisinde görüşü sınıflandırılan (E7) de “Herkesin aynı şartlar altında, insan haklarında ayrım yapılmadığı bir ortamda yaşam sürme” şeklinde insan haklarını öne çıkaran bir görüş bildirmiştir. Zaten toplumsal cinsiyet kavramıyla bağlantılı olan toplumsal cinsiyet eşitliği insan haklarının temel parçasıdır.

Görüşleri cinsiyet ayrımcı temellendirme kategorisinde yer alan katılımcıların büyük bir kısmı (11 katılımcı) toplumsal cinsiyet kavramını, toplumsal hayatta cinsiyetler arası ayrımın varlığına vurgu yapan tanımlamalar ile ifade etmişlerdir. Örneğin (E57) “Toplumsal yaşama bağlı olarak kadın ve erkeğin ayrılması gereken yerlerde ayrılmasıdır.”, (K86) “Karakter ve kişiliği ön planda bulundurmada kadın ve erkek olarak toplumda var olan durumdur.”, (K133) de “Toplumsal kadın ve erkek için örf ve adetlerde farklı şekilde uygulanmasıdır.” şeklinde toplumsal cinsiyet kavramını tanımlamada cinsiyete dayalı ayrımcılığı ifade etmiştir.

Görüşleri toplumsal inşaya dayalı temellendirme kategorisinde değerlendirilen 26 (%17.9) katılımcı toplumsal cinsiyet kavramını tanımlarken toplumun kabulleri, algıları, yargıları, oluşturdukları, beklentilerine vurgu yapmışlardır. Örneğin (K11) “kadın ve erkeğe sosyal olarak yüklenen cinsiyet kimliği” ifadelerini kullanarak, (E14) “toplumun insanları cinsiyetine göre yönlendirip davranış beklemesi” şeklinde cinsiyetle bağ kurarak; (K109) “var olan iki cinsiyet üzerinden toplumun ortaya koyduğu bir takım çıkarımlar” , (K123) “toplumdaki kadın ve erkeğe özgü özelliklerin belirlenmesi”, (E112) “toplum tarafından belirlenen erkek ve bayanda bulunması gereken özellikler” şeklinde toplumsal algı ve yargılarla kavramı tanımlamışlardır.

Toplumsal cinsiyet kavramını tanımlamada cinsiyete dayalı temellendirme (%9.6) kategorisindeki görüşler ise biyolojik olarak erkek ya da kadın olmaya vurgu yapan kavramları öne çıkarmışlardır. Örneğin (K103) kavramı “toplumu oluşturan bireylerin cinsiyetleridir” şeklinde tanımlarken, (E126) “Her bir bireyin bir cinsiyeti vardır ve onun cinsiyeti toplumsal cinsiyet demektir.” İfadelerini kullanmış, (K99) da “Toplumsal içinde yaşayan kadın erkeklere denir ve buna göre konumları bulunur.” şeklinde kadın ve erkeğin biyolojik boyutuna vurgu yapan tanımlama yapmıştır.

Katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramını tanımlama biçimleri değerlendirildiğinde %29.6’sının kavramla ilgili görüş belirtmediği, %16.5’inin cinsiyet ayrımcı temellendirme kategorisinde, %9.6’sının cinsiyete dayalı temellendirme kategorisinde, %6.8’inin toplumsal etkileşime dayalı temellendirme kategorisinde, %4.1’inin ise diğer kategoride görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum bize katılımcıların %67’sinin toplumsal cinsiyet konusuyla ilgili bilgilerinin olmadığı ya da yanlış veya eksik bir kavramsal çerçeveye dayalı tanımlama getirdiklerini düşündürmektedir.

Katılımcıların Kadın ve Erkeği Tanımlama Biçimleri

Toplumsal cinsiyet kavramı tanımının içinde yer alan “kadın ve erkek için toplumsal olarak oluşturulmuş” kelimelerinden hareketle, katılımcıların kadın ve erkeği tanımlama biçimleri ile kadın ve erkek kavramını anlama ve anlamlandırma biçimlerinin belirlenmesi toplumsal cinsiyet algısının yönü hakkında da bilgi verebilecektir. Bunun için katılımcılara kadını nasıl tanımlarsınız? ve erkeği nasıl tanımlarsınız? soruları sorulmuştur. Katılımcıların kadın kavramına ilişkin görüşleri içerik analizi tablosunda şu şekilde gruplandırılmıştır:

Tablo 4. Katılımcıların Kadını Tanımlamaları

İfadeler	Kadın		Erkek		Kategori	Toplam	
	f	%	f	%		F	%
Biyolojik varlık	2	2,4	4	6,2	Biyolojik cinsiyete Dayalı Tanımlama	17	11,76
Cinsiyet türü	4	4,9					
Evli bayan	2	2,4					
Doğurgan kişi	2	2,4					
Neslin devamını sağlama	3	3,7					
Toplam	13	16	4	6			
Ailenin kurucusu			7	10,9	Aile Temelli Tanımlama	44	30,34
Anne	16	19,7	8	12,5			
Ev hanımı			3	4,6			
Evin direği			2	3,1			
Ev içi görevleri olan			2	3,1			
İyi bir eş			3	4,6			
Ailenin temeli	3	3,7					
Toplam	19	23	25	39			
Erkeği tamamlayan	1	1,2	3	4,6	Himaye Temelli Tanımlama	8	5,51
Erkeğe yol gösteren			1	1,5			
Erkeğin açığını kapatan			2	3,1			
Erkeğin başarısında pay sahibi			1	1,5			
Toplam	1	1	7	11			
Toplumda değersiz görülen	5	6,1	1	1,5	Toplumsal Bakış Temelli Tanımlama	17	11,72
Önemsiz bir varlık	3	3,7					
Toplumsal baskıyı gören	2	2,4					
Daha az hakka sahip	1	1,2					
Özgürlüğü kısıtlı	1	1,2					
Kusursuz olması beklenen	1	1,2					
Toplumun temel değeri	2	2,4	1	1,5			
Toplam	15	19	2	3			
Kutsal varlık	7	8,6	2	3,1	Kutsallık Temelli Tanımlama	9	6,20
Toplam	7	9	2	3			

Güzel kişi	5	6,1	2	3,1	Davranış ve Değer Temelli Tanımlama	40	27,58
Bakımlı	3	3,7					
Duygusal	3	3,7					

Şefkatli	1	1,2	3	4,6			
Sevgi dolu			1	1,5			
Sabırlı			1	1,5			
Edepli kişi	1	1,2					
Fedakâr	2	2,4	1	1,5			
Sevecen	1	1,2					
Hoşgörülü	1	1,2					
Sorumluluk sahibi	1	1,2	1	1,5			
Onurlu	1	1,2					
Saf	1	1,2					
Güçlü	1	1,2					
Zorluğa göğüs geren	1	1,2	1	1,5			
Cesur	1	1,2					
Çözüm odaklı	1	1,2					
Görev bilincine sahip	1	1,2					
Her işi yapan	1	1,2					
Kıskançlık			2	3,1			
Çok konuşma/Dırdır etme			2	3,1			
Toplam	26	32	14	22			
Çiçek			4	6,2	Metaforlarla Temellendirilmiş Tanımlama	10	6,89
Kuş			1	1,5			
Kelebek			1	1,5			
Şeytan			3	4,6			
Sinsi kedi			1	1,5			
Toplam	-	-	10	16			
Genel Toplam	81	100	64	100		145	100

Yukarıdaki içerik analizi tablosunda da görüldüğü gibi katılımcıların kadını tanımlama biçimleri biyolojik cinsiyete dayalı tanımlama (%11,7), aile temelli tanımlama (%30,34), himaye temelli tanımlama (%5,5), toplumsal bakış temelli tanımlama (11,7), kutsallık temelli tanımlama (%6,2), davranış ve değer temelli tanımlama (%27,5) ile metaforlarla temellendirilmiş tanımlama (%6,8) kategorilerinde gruplandırılmıştır. Bu kategoriler içerisinde en fazla görüş bildirilen kategori aile temelli tanımlamaların yapıldığı kategoridir. Bu kategoride yer alan görüşlerde katılımcıların kadını tanımlamalarında erkek katılımcıların %39'u, kadın katılımcıların ise %23'ü aile ile temellendirilmiş tanımlamalar yapmışlardır. Kadın katılımcıların kadını aile temelli tanımlamalarında “anne”lik ve “ailenin temeli” olması ifadeleri ortaya çıkmıştır. Örneğin bu konuda (K27) “*Kadın yaradılış ve toplum gözünde anne olma eğiliminde ve bu şekilde yaşantısını sürdüren bir insan olarak tanımlanabilir.*” ifadesi ile kadını tanımlamada yaradılış ve toplumsal bakış açısına vurgu yapan bir annelik tanımı yapmış; (K33) ise “*Kadın deyince aklıma annem geliyor. Kadınlık dolayısıyla annelik kutsaldır. Bazen ben bile kendime katlanamazken annem bana hep sevgiyle baktı. Bu yüzden kadın kavramı bana anneliği çağrıştırıyor.*” şeklinde görüş bildirerek kadını tanımlamada kendi annesinin fedakârlıklarından örnekler vermiştir.

Erkek katılımcıların kadını aile temelli tanımlamalarında ise “anne”lik yanında “ailenin kurucusu, evin direği, ev hanımı, ev içi görevler ve iyi bir eş olma” ifadeleri de kullanılmıştır. Bu katılımcılardan kadını anneliğe vurgu yaparak tanımlayan (E38) “*Kadın fiziksel olarak güçsüz olarak tanımlansa da bence kadın çok güçlü bir olarak dünyanın en değerli varlığı olan annedir.*” ifadeleri ile anneliği güçlülük ve değer ile ilişkilendirmiş; bir diğer katılımcı (E60) ise “*Kadın kavramını gerçekten*

iyi ve samimi bir şekilde tanımlamak gerekir. Bence kadın evinde eşine ve çocuklarına karşı iyi bir anne olarak görevlerini yapan olarak tanımlayabilirim.” şeklinde görüş belirterek anneliği eş ve çocukları ile ilişkilendirerek bunu bir görev şeklinde ele aldığını ifade etmiştir. Erkek katılımcıların görüşlerinde öne çıkan “ailenin kurucusu olma”ya ilişkin ise (E39) “Kadın ailesini çekip çeviren ve ailenin kurucusu olan bireydir.” şeklinde görüş bildirirken; (E49) “Kadın sadece fizyolojik özellikleri ile tanımlanmayacak evi derleyip toplama, düzenleyip kurma görevi olan kutsal bir kavram olarak tanımlanır.” ifadelerini kullanarak kadın kavramında görev temelli bir kutsiyete vurgu yapmıştır. Görüşleri bu kategoride kodlanan diğer katılımcılardan (E52) “Kadın kendine sahip özellikleri ile tanımlanabileceği gibi aile içinde yemek yapma gibi gündelik görevleri olan aileyi toparlamaya çalışan kişidir.” ifadeleri ile kadını gündelik görev ve aileyi toparlama özelliği ile kadının ev içi görevlerini dile getirerek bir tanımlama yapmıştır. Benzer şekilde (E67) de “Kadın kavramı evdeki eksikleri gören, evdeki temizliğe, çocuklara bakan, çocuklara yemek veren, evin içindeki sorumlulukları karşılayan kişidir.” şeklinde ev içi görevlerle özdeşleştirilmiş bir tanımlama yapmıştır.

Katılımcıların kadını tanımlarında değer ve davranışlarına vurgu yaparak bir tanımlama yaptıkları da görülmektedir. Bu kategoride görüşleri kodlanan katılımcılar %27,5’lik bir oranı oluşturarak aile temelli tanımlamalardan sonra ikinci sıradaki kategoriyi oluşturmuştur. Görüşleri bu kategoride kodlanan kadın katılımcılar kadını tanımlamada “güzellik, bakımlı olma, şefkatli olma, duygusallık, fedakarlık, edepli olma, sevecen olma, hoşgörülü olma, sorumluluk, onurlu olma, saflık, güçlü olma, cesur olma, çözüm odaklılık, her işi yapabilme ve görev bilincine sahip olma” ile ilişkili bir kadın tanımlaması yapmıştır. Örneğin (K10) “Kadın toplum içinde, iş hayatında ve ev hayatında tüm sorumlulukları titizlikle yerine getirmesi gereken kişidir.” şeklinde bir tanımlama yaparak kadının sorumluluğuna dikkat çekmiş; (K24) de “Kadın her durumda ve hayatı boyunca kendi üzerine düşen görevleri yerine getirendir.” ifadeleri ile göreve vurgu yapan bir tanımlama yapmıştır. Görüşleri bu kategoride kodlanan erkek katılımcılar ise kadını tanımlamada “güzellik, şefkatli olma, sevgi, sabır, fedakarlık, sorumluluk, zorluklara göğüs germe, kıskançlık ve çok konuşma” ile ilişkili tanımlamalar yapmışlardır.

Katılımcıların %11,7’si kadını tanımlamada toplumsal bakış temelli bakış açısı ile konuyu ele aldıkları görülmektedir. Bu konuda kadın katılımcılar (15 katılımcı) erkek katılımcılara (2 katılımcı) göre daha fazla görüş belirtmişlerdir. Bu kategoride görüşleri kodlanan katılımcıların büyük bir kısmı kadını tanımlamada toplum içerisindeki olumsuz bakış açıları ile tanımlamaya gitmişlerdir. Örneğin (K12) “Günümüzde kadın hak ettiği değeri görmeyen ezilen kişidir.” şeklinde; (K32) “Kadın toplumda söz sahibi olmayan bir bireydir.” şeklinde; (K93) de “Kadın Allah’ın özenip yarattığı ancak bu dönemin şartlarında insanların dışarda önemsiz olarak gördüğü insandır.” şeklinde bir tanımlama yaparak kadının toplumdaki yerine olumsuz bir anlam yüklemişlerdir. (E47) ise “Kadın bir toplumun değerlerini oluşturan varlık olması gerekirken toplumda değersiz kılınan bir varlıktır.” şeklinde kadının toplumda değersiz görülmesine vurgu yapmıştır.

Kadını tanımlamada biyolojik cinsiyete dayalı tanımlamalar yapan katılımcılar, kadını “biyolojik varlık, cinsiyet türlerinden birisi, evli bayan ve doğurganlık özellikleri” ile ele almışlardır.

Görüşleri himaye temelli tanımlama kategorisinde gruplandırılan katılımcıların tamamına yakını erkek katılımcı olup kadını tanımlamada “erkeği tamamlaması, erkeğe yol göstermesi, erkeğin açığını kapatması ve erkeğin başarısında pay sahibi” olmasına vurgu yapmışlardır. Örneğin (E74) “Kadını tanımlarken her başarılı erkeğin arkasında bir kadın vardır cümlesi her şeyi anlatıyor zaten.” ifadesini kullanmış; (E79) “Kadın erkeği tamamlayan bir varlıktır.” şeklinde bir tanımlama yapmış; (E126) ise “Kadın, bir erkeği tamamlayan en güzel varlıktır.” cümlesi ile kadını tanımlamıştır.

Metaforlarla temellendirilmiş tanımlama (%6,8) kategorisinde görüşleri kodlanan katılımcıların tamamı ise erkek katılımcılar olup (erkeklerin %16’sı) kadını tanımlamada “çiçek (4 katılımcı), kuğu (1

katılımcı), kelebek (1 katılımcı), Şeytan (3 katılımcı) ve sinsi kedi (1 katılımcı)” kavramlarını kullanmışlardır.

Katılımcıların erkek kavramına ilişkin görüşleri ise içerik analizi tablosunda şu şekilde gruplandırılmıştır:

Tablo 5. Katılımcıların Erkeği Tanımlamaları

İfadeler	Kadın		Erkek		Kategori	Toplam	
	f	%	f	%		F	%
Aile reisi	4	4,9	7	10,9	Aile Temelli Tanımlama	35	24,13
Baba			4	6,2			
Evin direği	3	3,7	2	3,1			
Aileyi ayakta tutan	4	4,9					
Aileyi sahiplenen			3	4,6			
Evin ihtiyacını gideren			1	1,5			
Aile yükünü çeken			1	1,5			
Baba	4	4,9					
Evi yöneten	2	2,4					
Toplam	17	21	18	28			
Bir cinsiyet türü	6	7,4	3	4,6	Biyolojik cinsiyete Dayalı Tanımlama	18	12,41
Ailede bir cinsiyet			1	1,5			
Biyolojik cinsiyet	1	1,2	3	4,6			
Birey olan cinsiyet	1	1,2	1	1,5			
Kadını tamamlayan cinsiyet			1	1,5			
Karşı cinsiyet	1	1,2					
Toplam	9	11,1	9	14			
Toplumda önde olan			2	3,1	Toplumsal Bakış Temelli Tanımlama	18	12,41
Ataerkil ailede egemen			1	1,5			
Toplumda daha fazla yer edinen	1	1,2	1	1,5			
Toplumda ön planda görülen	3	3,7	1	1,5			
Toplumda saygı gören	1	1,2					
Toplumsal rollere göre söz sahibi	3	3,7					
Toplumda daha fazla hakkı olan	2	2,4					
Her şeyi yapabileceğine inanılan	3	3,7					
Toplam	13	16	5	8			
Özgür	2	2,4	2	3,1	Özgürlük Temelli Tanımlama	4	2,75
Toplam	2	2,4	2	3			
Koruyan kollayan	3	3,7	9	14	Himaye Temelli Tanımlama	18	12,41
Kadına sahip çıkan	6	7,4					
Toplam	9	11	9	14			
Güçlü	10	12,3	3	4,6		41	28,27

Otoriter	6	7,4	4	6,2	Davranış ve Değer Temelli Tanımlama		
Delikanlı			1	1,5			
Beyefendi/kibar	3	3,7					
Yakışıklı			1	1,5			
Sözünün eri	2	2,4	1	1,5			
Adam			1	1,5			
Mücadeleci			1	1,5			
İş sahibi			1	1,5			
Asker			1	1,5			
Olgun hareket eden	1	1,2					
Yönetici	4	4,9					
Kaba kuvvet kullanan	1	1,2					
Toplam	27	33,3	14	22			
Çınar			1	1,5	Metaforlarla Temellendirilmiş Tanımlama	9	6,20
Aslan			3	4,6			
Arı			1	1,5			
Odun	1	1,2	1	1,5			
Dağ			1	1,5			
Robot	1	1,2					
Toplam	2	2,4	7	11			
Cevap yok	2	2,4			Diğer	2	1,37
Toplam	2	2,4	-	-			
Genel Toplam	81	100	64	100		145	100

Yukarıdaki içerik analizi tablosunda da görüldüğü gibi katılımcıların erkeği tanımlama biçimleri biyolojik cinsiyete dayalı tanımlama (%12,4), aile temelli tanımlama (%24,1), himaye temelli tanımlama (%12,4), toplumsal bakış temelli tanımlama (12,4), özgürlük temelli tanımlama (%2,7), davranış ve değer temelli tanımlama (%28,7) ve metaforlarla temellendirilmiş tanımlama (%6,2) kategorilerinde gruplandırılmış, iki katılımcı ise bu soruya cevap vermemiştir.

Bu kategoriler içerisinde en fazla görüş bildirilen kategori (kadın katılımcıların %33'ü, erkek katılımcıların ise %22'si) davranış ve değer temelli tanımlamaların yapıldığı kategoridir. Bu kategoride yer alan görüşlerde katılımcıların erkeği tanımlamalarında “otorite, güç, delikanlılık, beyefendilik, sözünün eri, adamlık, mücadele, iş sahibi olma, askerlik, olgunluk, yöneticilik ve kaba kuvvet” kavramlarını kullanmışlardır. Bu kategorideki görüşler içerisinde de güç ve otorite vurgulu tanımlama daha fazla ifade edilmiştir. Örneğin katılımcılardan (K22) “*Erkek güç kavramını karşılar.*” şeklinde; (K108) “*Erkek kavramı güçlülüğü ifade eder.*” şeklinde; (K109) “*Erkek gücü, koruması ve dayanıklılığı ile ön plana çıkan bir varlıktır.*” şeklinde; (E23) “*Erkek kendi ayakları üzerinde durmayı doğasında bulunduran güçlü bir insandır.*” şeklinde; (E37) ise “*Erkek kavramı bana hayatın zorluklarının erkeğe yüklendiği, zorluklar karşısında durmayı da bazen sorumluluklarıyla bazen de bedeniyle güçlü bir şekilde sağladığı varlık olduğunu ifade eder.*” şeklinde gücün farklı boyutlarına vurgu yaparak erkeği tanımlamışlardır.

Erkeği tanımlamada belirlenen kategoriler içerisinde ikinci sırada (%24,1’lik oranla) görüş bildirilen kategori aile temelli tanımlamaların yapıldığı kategoridir. Katılımcılar erkeği tanımlamada “aile reisi, baba, evi yönetme, evin ihtiyacını giderme ve aileyi sahiplenme” kavramlarını kullanmışlar,

evin direği olma kadını tanımlama olduğu gibi erkeği tanımlamada da kullanılan ortak bir kavram olmuştur.

Katılımcıların %12,4'ü erkeği tanımlamada toplumsal bakış temelli bakış açısını dikkate almışlardır. Bu kategoride görüşleri kodlanan katılımcıların tamamı erkeği tanımlamada toplum içerisindeki olumlu bakış açısından kaynaklı özellikler ile tanımlamaya gitmişlerdir. Bu konuda kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha fazla görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin (11) erkeği tanımlamada “*Erkekler toplumsal olarak belirlenmiş rolleri doğrultusunda yetiştirilen ve buna göre de toplumda ön planda görülen rolleri benimseyen bireylerdir.*” ifadelerini kullanmış; (K33) ise “*Erkek topluma göre her şeyi yapabileceğine inanılan kişidir. Çevreden öğrendiklerimde bu yönde...*” şeklinde bir tanım yapmıştır. (E122) erkeği tanımlamada toplum vurgusunu “*Erkek toplumda her konuda önde olan sınırsız söz hakkına sahip, liderlik özelliği ile de hayata bir sıfır önde başlayan kişilerdir.*” cümlesi ile dile getirmiş; (E108) de benzer vurguyu “*Erkek toplumsal hayatta kendisine daha fazla yer verilen kişiye denir.*” cümlesi ile toplumun bakış açısında erkeğin daha fazla yer bulduğu şeklinde bir anlayışın varlığını dile getirmiştir.

Erkeği tanımlamada biyolojik cinsiyete dayalı tanımlamalar yapan katılımcılar, erkeği “cinsiyet türlerinden birisi ve kadını tamamlayan cinsiyet” olması yönüyle bir tanım yapmışlardır. Örneğin (K32) “*Erkek her yaşta bir cinsiyet türü olup ♂ sembolüyle ifade edilir.*” şeklinde; (K104) “*Erkek kavramı öncelikle bir cinsiyeti ifade eder.*” şeklinde; (E125) ise “*Erkek biyolojik bir cinsiyet şeklidir.*” ifadeleri ile kavramı tanımlamışlardır.

Katılımcılardan erkeği tanımlamaları “himaye temelli tanımlama” kategorisinde yer alanlar “koruyup kollama ve kadına sahip çıkma”ya vurgu yapmışlardır. Bu tanımlama biçiminde kadın katılımcılardan 6’sı kadına sahip çıkma ifadesini kullanmışlar, koruyup kollama ifadesi ise hem kadın hem de erkek katılımcılar tarafından dile getirilen görüş olmuştur.

Görüşleri metaforlarla temellendirilmiş tanımlama içerisinde yer alan katılımcılar ise erkeği tanımlamada “çınar, aslan, arı, odun, dağ ve robot” ifadelerini kullanmışlardır.

Katılımcıların Kadın ve Erkeğe Yükledikleri Özellikler

Toplumsal cinsiyet algısında bireylerin kadın ve erkek kavramını anlama ve anlamlandırma biçimleri yanında kadın ve erkeğin sahip olması gereken özelliklere ilişkin algıları da önemlidir. Dolayısıyla kadın ve erkek olmaya dair tanımlamaların kadının ve erkeğin sahip olması gereken niteliklerle birlikte yapıldığı söylenebilir. Kadınlık ve erkekliğe ilişkin kalıplar denilebilecek bu görüşleri belirleyebilmek için katılımcılara “Sizce bir kadında ve erkekte bulunması gereken özellikler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların kadında bulunması gereken niteliklere ilişkin vermiş oldukları cevaplardan hareketle oluşturulan içerik analizi tablosu aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 6. Katılımcıların Kadına Yüklediği Özellikler

İfadeler	Kadın		Erkek		Kategori	Toplam	
	f	%	f	%		F	%
Özgür olma	6	4,6			Birey Odaklı Özellikler	29	14,07
Özgüven sahibi olma	4	3,07					
Ayakları üzerinde durma	2	1,5					
İş sahibi olma	4	3,07	1	1,3			
Kariyer sahibi olma	1	0,7					
Hakkını arayabilme	4	4,6					
Kişiliğe göre değişen davranışlar	3	2,3					
Davranış erkek ve kadına göre olmaz	3	2,3					
Kendine güvenen			1	1,3			
Toplam	27	22	2	3			
Toplumda oturmasını kalkmasını bilme	4	3,07	5	6,5			

EĞİTİME FARKLI BAKIŞ

Toplumda olur olmaz hareketler yapmama	2	1,5			Toplumsal Odaklı Özellikler	54	26,24
Nerde ne yapması gerektiğini bilme	2	1,5	4	5,2			
Nerede konuşup susmasını bilme			2	2,6			
Yerinde ve zamanında hareket etme	3	2,3	2	2,6			
Toplumda giyimine dikkat etme	2	1,5	4	5,2			
Toplumsal kurallara uygun davranış	2	1,5	3	3,9			
Toplumsal değerlere saygılı	1	0,7					
Toplum baskısına aldırmayan	2	1,5					
Toplumda çok konuşmayan			4	5,2			
Toplum içinde oturaklı olma			4	5,2			
Toplumda ahlaki davranış sahibi	2	1,5	3	3,9			
Erkekler gibi de davranış sergileyebilen	3	2,3					
Toplam	23	17	31	40			
Hanımfendi/hanım hanımcık	6	4,6	3	3,9	Değer Odaklı Özellikler	101	49,02
Edepli olma	7	5,3	3	3,9			
Asil davranışlar sergileme	2	1,5					
Ağırbaşlı olma	3	2,3	5	6,5			
Kibar olma	10	7,6	5	6,5			
Duygusal olma	4	3,07					
Bakımlı olma	6	4,6	2	2,6			
Çekici olma	6	4,6					
Sevecen olma	3	2,3					
Hoşgörülü olma	3	2,3					
Yardımsever olma	1	0,7					
Sadık olma (ev veya eşe)	2	1,5	4	5,2			
Fedakâr olma	1	0,7					
Saygılı olma	7	5,3	5	6,5			
Namuslu olma	3	2,3	2	2,6			
Sözünün eri olma	1	0,7					
Merhametli olma	3	2,3					
Eğitilmiş olma			2	2,6			
Sabırlı olma			2	2,6			
Toplam	68	52	33	44			
Yemek yapmasını bilme			3	3,9	Aile Odaklı Özellikler	22	10,67
Evinin hanımı	2	1,5					
Aile huzurunu sağlayan kişi	2	1,5					
Kadınlık görevini yapan kişi (anne-eş)	3	2,3					
Annelik özellikleri	5	3,8	2	2,6			
Kocasına bağlı			2	2,6			
Kocasını sahiplenen			3	3,9			
Toplam	12	9	10	13			
Genel Toplam ¹⁶	130	100	76	100		206	100

Yukarıdaki içerik analizi tablosunda da görüldüğü gibi katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan hareketle kadına atfedilen özellikler, değer odaklı özellikler (%49), toplumsal odaklı özellikler (%26,2), birey odaklı özellikler (%14) ve aile odaklı özellikler (%10,6) olmak üzere dört kategoride gruplandırılmıştır. Bu kategoriler içerisinde en fazla yüzdeliğe sahip olan kategori değer

¹⁶ Bazı katılımcı görüşlerinde birden fazla özellik belirttiği için belirtilen özelliklere göre oluşan toplam görüş sayısıdır. Bütün tablolarda yüzdelerinin genel toplamı için virgülden sonraki kısımlarında yuvarlama yapılmıştır.

odaklı özelliklerin yer aldığı kategoridir. Kadına yüklenen özelliklere ilişkin bu kategoride görüşleri gruplandırılan katılımcılar “Hanımefendilik (hanım hanımcık), edepli olma, asil davranışlar sergileme, ağırbaşlılık, kibarlık, duygusallık, bakımlılık, çekicilik, sevecenlik, hoşgörülülük, yardımseverlik, ev veya eşe sadakat, fedakârlık, merhametlilik, saygılı olma, namuslu olma, sözünün eri olma, eğitilmiş olma ve sabırlı olma” değerlerini ifade etmişlerdir.

Kadına yüklenen özellikler içerisinde ikinci sırada sıklıkla dile getirilen görüşler toplumsal odaklı özelliklerdir. Bu kategorideki görüşler incelendiğinde görüşlerin büyük bölümü toplumdaki yerleşik kadın algısına uygun davranış özelliklerinin kadınlara atfedilmesi şeklindedir. Örneğin (K97) kadına ilişkin özellikler konusunda “*Günümüz kadınları erkek bunu yapıyorsa ben de yaparım düşüncesine sahiptir. Ancak bizim toplumumuzda, kültürümüzde kadın kutsaldır ve nerede ne yapması gerektiğini bilmelidir.*” şeklinde kadın özgürlüğünü erkekle kıyaslayarak toplumsal kutsallığından hareketle davranış biçimine vurgu yapmıştır. Benzer görüş (K93) tarafından “*Kadın özgür olmalıdır fakat bunu derken toplum içine girdiğinde yerine göre oturup kalkmasını bilmelidir.*” şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde (K144) de “*Bence bir kadın öncelikle oturup kalkmasını bilmeli. Namusuna ahlakına sahip çıkmalı. Çalışma konusuna gelince de bir kadına yakışan şey bence evinin hanımı olmaktır.*” görüşünü dile getirmiş; (E59) de “*Kadın toplum içerisinde saygı, sevgi çerçevesi içinde davranmalı ve toplumda bir kadın olduğunu hiçbir zaman unutmadan nerde ne yapması gerektiği konusuna dikkat etmelidir.*” görüşünü dile getirmiştir. (E60) da “*Kadın oturup kalkmasını bilmeli, oturup konuşmasıyla bile ben burdayım diye davranabilen olmalıdır.*” ifadesini kullanarak oturma ve kalkmaya vurgu yapmış, (E65) de benzer bir şekilde “*Bence bir kadın nerede nasıl davranacağını bilmelidir. Oturuşunu, kalkışını vb.*” ifadeleri ile kadının sahip olması gereken özellikleri dile getirmiştir. Kadının sahip olması gereken özellikleri toplumsal ahlaki normlar ve dini inanışla açıklayan (E135) ise “*Bence bir kadın toplumsal ahlaki normlara karşı gelmemeli, Müslüman bir ülkede yaşadığımız için dinimize uygun şekilde giyim kuşamına dikkat etmelidir.*” şeklinde bir görüş bildirmiştir.

Katılımcıların %14’ü kadının sahip olması gereken özellikleri “birey odaklı özellikler” bağlamında ele almıştır. Bu kategoride görüşleri gruplandırılan katılımcıların yalnızca ikisi erkek olup diğer görüşlerin tamamı kadın katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu görüşler içerisinde (K9) “*Kadın özgür olmalıdır. Kimseye kendisini ezdirmemeli, ataerkil aile yapısının bir oyuncuğu olmaktan kurtulmalıdır. Erkek egemenliğini reddedip kendi ayakları üzerinde durmalıdır.*” ifadelerini kullanarak özgürlük ve kendi ayakları üzerinde durmaya vurgu yapmış; (K78) de güçlü olma ile ayakları üzerinde durmayı şu şekilde belirtmiştir: “*Kadın güçlü olmalıdır. Bu hayata karşı her zaman ayakta dimdik durmalıdır.*”

Kadının özgüven sahibi olması da bu kategoride dile getirilen bir diğer görüştür. Örneğin (K31): “*Bir kadın her şeyden önce cesaretli ama asıl önemlisi özgüveni yüksek olmalıdır. Yani başlayacağı bir işi, bir durumu yapabileceğine inanmalıdır. Ama bu böyle değildir her zaman. Bazı kadınlar erkek egemenliğini çoktan kabul etmiş ve buna göre davranış göstermektedirler.*” derken; (K32) “*Kadın özgüven sahibi olmalıdır ve böylece kendini gerçekleştirmiş davranışlar sergilemelidir.*” ifadesini kullanmıştır. Özgüven kadının iş sahibi olması ile de ilişkilendirilen bir konu olmuştur. Örneğin (K19) “*Kadının özgüvenli davranması gerekir fakat bunun için bir kere iş sahibi olması gerekir.*” derken; (K101) “*Kadın yaradılışı gereği güç bakımından erkekle eşit değilse de özgüvenli olup çalışabilmeli ve ekonomik bağımsızlığını kazanmalıdır.*” şeklinde bir görüş belirtmiştir.

Katılımcıların %10,6’sı tarafından kadının sahip olması gereken özelliklere ilişkin dile getirilen “aile odaklı özellikler” kadın katılımcılarda “evinin hanımı olma, aile huzurunu sağlayan kişi olma, anne ve eş olarak kadınlık görevini yapan kişi” şeklinde ortaya çıkmıştır. Erkek katılımcılarda ise aile odaklı özellikler kadının “yemek yapmasını bilmesi, kocasına bağlı olma ve kocasını sahiplenen kişi” olması şeklinde ortaya çıkmıştır. Kadının annelik özelliklerine sahip olması hem erkek hem de kadın katılımcılar tarafından dile getirilen ortak görüş olmuştur.

Katılımcıların erkekte bulunması gereken niteliklere ilişkin vermiş oldukları cevaplardan hareketle oluşturulan içerik analizi tablosu aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 7. Katılımcıların Erkeğe Yükllediği Özellikler

İfadeler	Kadın		Erkek		Kategori	Toplam	
	f	%	f	%		F	%
Davranış erkek ve kadına göre olmaz	3	2,3			Birey Odaklı Özellikler	8	3,75
Kişiliğe göre değişen davranışlar	3	2,3					
Özgüven sahibi olma			2	2,4			
Kadına şiddet uygulamama	5	3,8	1	1,2	Kadına Bakış Odaklı Özellikler	36	16,90
Kadına söz hakkı tanıma	3	2,3					
Kadına saygı duyma	2	1,5	1	1,2			
Kadına değer verme	6	4,6					
Kadına prenses gibi davranan	1	0,7					
Kadına destek olan	1	0,7					
Kadını sahiplenen	5	3,8	2	2,4			
Kadının istediği gibi davranan	1	0,7					
Kadını cinsel obje olarak görmeyen	3	2,3					
Kadını koruyan			5	6			
Toplumdan gelen güçle bağlantılı davranışlar	5	3,8			Toplumsal Odaklı Özellikler	18	8,45
Toplumda öncelikli konumda davranma	2	1,5					
Yerine göre davranmasını bilme	3	2,3	3	3,6			
Toplumsal kurallara uygun davranma	2	1,5					
Toplumsal değerlere uygun davranma			2	2,4			
Toplum kültürüne uygun davranma			1	1,2			
Saygılı	12	9,2			Değer Odaklı Özellikler	117	54,92
Güçlü	7	5,3	4	4,8			
Hoşgörülü	6	4,6	4	4,8			
Centilmen	5	3,8	4	4,8			
Sadık	4	3,07					
Dürüst	4	3,07	6	7,2			
Güvenilir	4	3,07	3	3,6			
Sevecen	3	2,3					
Beyefendi/efendi	2	1,5	1	1,2			
Romantik	2	1,5					
Bakımlı	2	1,5					
Cesur	2	1,5					
Otoriter	2	1,5	4	4,8			
Namusa önem verme	2	1,5	2	2,4			
Mantıklı hareket eden	2	1,5					
Sorumlu	1	0,7	1	1,2			
Terbiyeli	1	0,7					
Eğitilmiş	1	0,7					
Soğukkanlı	1	0,7	2	2,4			
Sıcakkanlı	1	0,7					
Çözüm üreten	1	0,7					
Babacan	1	0,7					

EĞİTİME FARKLI BAKIŞ

Cesur			4	4,8			
Liderlik özelliklerine sahip			4	4,8			
Delikanlı			3	3,6			
Çalışkan			3	3,6			
Ağırbaşlı			3	3,6			
Gururlu			2	2,4			
Paralı			1	1,2			
Ailesini koruyan kollayan	6	4,6	4	4,8	Aile Odaklı Özellikler	32	15,02
Evine sadık	5	3,8					
Eşine sadık	5	3,8					
Ailesine bakma	1	0,7					
Eşine saygılı			1	1,2			
Eşini daima koruma			1	1,2			
Eşine bağlılık			1	1,2			
Ailesine karşı sorumlu			1	1,2			
Aile değerlerine bağlılık			1	1,2			
Ailesini sahiplenen			6	7,2			
Cevap yok	2	1,5			Diğer	2	0,93
Toplam ¹⁷	130		83			213	100

Yukarıdaki içerik analizi tablosunda da görüldüğü gibi katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan hareketle erkeğe atfedilen özellikler, değer odaklı özellikler (%54,9), kadına bakış odaklı özellikler (%16,9), aile odaklı özellikler (%15), toplumsal odaklı özellikler (%8,4) ve birey odaklı özellikler (%3,7) olmak üzere beş kategoride gruplandırılmıştır. İki katılımcı ise bu soruya cevap vermemiştir.

Katılımcıların %54,9'unun erkeğin sahip olması gereken özelliklere ilişkin değer odaklı açıklamalarda bulunduğu görülmüştür. Görüşleri bu kategoride kodlanan kadın katılımcılar erkeğin sahip olması gereken özellikleri olarak "saygılı olma, sadakat, sevecenlik, romantik olma, bakımlılık, cesur olma, mantıklı hareket etme, sıcakkanlılık, çözüm üretme, babacan olma"yı ifade etmişlerdir. Erkek katılımcılar ise erkeğin sahip olması gereken özellikleri olarak "cesur olma, liderlik, delikanlılık, çalışkanlık, ağırbaşlılık, gururlu olma, paralı olma"yı öne çıkartmışlardır. Güçlü olma, hoşgörülü olma, centilmen olma, dürüstlük, güvenilirlik, beyefendilik, otoriterlik, namusa önem, sorumluluk, soğukkanlılık ise hem kadın hem de erkek katılımcılar tarafından ortak olarak dile getirilen özellikler olmuştur.

Katılımcı görüşlerinde erkeğe ilişkin özelliklerde kadını temel alan bakış açıları ortaya çıktığı için ayrı bir kategori olarak değerlendirilen kadına bakış odaklı özellikler, katılımcıların %16,9'u tarafından görüş bildirilen kategori olmuş, böylece ikinci sırada yüksek yüzdeliğe sahip görüşlerin ifade edildiği kategoriyi oluşturmuştur. Görüşleri bu kategoride değerlendirilen kadın katılımcılar erkeğin sahip olması gereken özellikler olarak erkeğin kadına “söz hakkı tanınması, değer vermesi, destek olması, iyi davranması, cinsel obje olarak görmemesi ve kadının istediği gibi davranması”nı ifade etmişlerdir. Örneğin (K12) “*Erkek dünyanın onun etrafında döndüğünü düşünmeden kadına da söz hakkı tanıyarak onu ezmeden davranışlar sergileyebilmeli*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Görüşleri bu kategoride değerlendirilen erkek katılımcılar ise erkeğin sahip olması gereken özellikleri olarak “kadını koruma”yı ifade etmişlerdir. Hem erkek hem de kadın katılımcılar tarafından dile getirilen erkek özellikleri ise “erkeğin kadına şiddet uygulamaması, saygı duyması ve kadını sahiplenmesi” olarak ortaya çıkmıştır.

¹⁷ Bazı katılımcı görüşlerinde birden fazla özellik belirtildiği için belirtilen özelliklere göre oluşan toplam görüş sayısıdır.

Görüşleri aile odaklı özellikler kategorisinde kodlanan katılımcılar erkeğin ailesini ve eşini koruyan, sahiplenilen, eşe ve aile değerlerine bağlı, aile sorumluluğunu taşıyan eş ve aileye sadık olan bir özellik taşıması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Erkeğe yüklenen özellikler içerisinde “toplumsal odaklı özellikler” %8,4'lük oranda dördüncü sırada dile getirilen görüşler olmuştur. Görüşleri bu kategoride değerlendirilen katılımcılar erkek özelliklerini toplumdan gelen güçle bağlantılı davranışlar ve toplumda öncelikli konumda davranış sergileme şeklinde ele almışlar, erkek davranışlarının toplumdan gelen güç ve toplumsal hareket tarzında kadına göre öncelikli durumu vurgusu ile ifade etmişlerdir. Örneğin (K24) “*Erkek her toplumda nedense hep aynı şekilde düşünülür. Erkek bunu yapar, bu erkeğin hakkıdır diye kendisine bir öncelik tanınır.*” şeklinde tüm toplumlara genelleterek bir görüş belirtmiş; (K43) ise “*Erkek Türkiye şartlarında ortalama bir ataerkil yapıdadır. Evet erkeğin bizim için toplumumuzda önemli, öncelikli yeri vardır ve buna göre davranış sergiler.*” şeklinde görüş belirterek Türkiye'deki erkek algısının davranışlarını belirlediğini ifade etmiştir.

Katılımcıların sadece %3,7'sinin görüşleri erkek davranışlarını “birey odaklı özellikler” kategorisinde ele alan görüşlerden oluşmuştur. Bu kategoride yer alan görüşlerde ise davranışın erkek ve kadına göre değerlendirilmesi gerektiği, erkeğin kişiliğe önem veren davranış sahibi olması gerektiği ve erkeğin özgüven sahibi olması gerektiği öne çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğrencilerin toplumsal cinsiyete yönelik görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada, katılımcıların toplumsal cinsiyet kavramına yükledikleri anlam, kadını tanımlama biçimleri, erkeği tanımlama biçimleri, kadın ve erkeğin sahip olduğu özelliklere ilişkin algıları belirlenmiştir.

Araştırmada elde ilk sonuç katılımcıların büyük bölümünün toplumsal cinsiyet kavramını tanımlamada cinsiyet eşitlikçi, cinsiyet ayrımcı ve toplumsal bakış açısını öne çıkaran ifadelerle dile getirmeleri olmuştur. Katılımcıların 43'ünün (%29.6) toplumsal cinsiyet kavramı hakkında bilgi sahibi olmadığı, 24'ünün (%16.5) cinsiyet ayrımcı, 14'ünün (%9.6) cinsiyet temelli, 10'unun (%6.8) toplumsal uyum temelli ve 6'sının (%4.1) diğer olarak gruplandırılan kategorilerde görüş beyan ettiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu beş kategoride görüşlerin gruplandırılması katılımcıların %67'sinin toplumsal cinsiyet konusuyla ilgili kavramsal bir çerçeveye sahip olmadıkları ya da yanlış/eksik bir kavramsal temellendirmeye dayalı fikir beyan ettiklerini düşündürmektedir. Katılımcıların %33'ünün ise toplumsal cinsiyet kavramını toplum açısından uygun bulunan kadın-erkek nitelikleri ve toplumda cinsiyete dayalı ayrımcılığın hâkim olmaması bağlamında değerlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen ikinci sonuç, katılımcıların kadını tanımlamalarında “aile temelli (kadını eş, anne, ev içi görevler, ev hanımı vb.)” tanımlamaların %30'luk oranda dile getirilen görüş olmasıdır. Bu sonuç kadın özellikleri ve rollerine ilişkin yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlara benzerdir. Örneğin Aslan (2015) tarafından öğretmen adaylarının kadın ve erkeğe ilişkin ürettiği metaforlar üzerinden, toplumsal cinsiyet algılarının belirlendiği bir çalışmada, kadın katılımcıların %30,2'si, erkek katılımcıların da %28,6'sı kadını “anne, eş ya da doğurganlık” özelliği ile tanımlamış; katılımcıların yaklaşık yarısı kadınları, “kadınların zayıf, hassas ve ilgiye muhtaç” olduğunu vurgulayan metaforlar kullanmışlardır. Önalın Akfırat (2017), okul öncesi dönemde çocuğu olan 13 kadınla yaptığı görüşmede kadınların salt geleneksel kadın rollerini (üretken, köle, erkeklere karşı eşitlik mücadelesi veren vb.) benimsemiş olduklarını belirlemiştir. Aktaş (2011)'ın 13-18 yaş aralığındaki kız çocukları, anne-babaları ve erkek kardeşleri ile yapmış olduğu görüşmeye dayalı çalışmasında da görüşülen kadınların kendilerine verilen geleneksel rolleri eleştirmelerine rağmen yine de ev içi alandaki sorumlulukların kadınlara ait olması gerektiğini belirtmişlerdir. Demirbilek (2007, s.11) de günümüzde cinsiyet esaslı iş bölümünün sosyo-ekonomik değişimler doğrultusunda yeniden şekillenmesine rağmen, toplumda kadınlara uygun görülen rollere ilişkin görüşlerin daha yavaş değişmekte olduğunu ifade etmektedir. Babaoğlu (2011)

da toplum tarafından desteklenen cinsiyet eşitsizliklerini denetçilik mesleği üzerinden ele almış ve bu mesleğin toplumsal cinsiyetçilikten etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Kadını tanımlama ile ilgili ortaya çıkan bir sonuç da kadın katılımcıların kadını tanımlamada “güzellik, bakımlı olma, şefkatli olma, duygusallık, fedakarlık, edepli olma, sevecen olma, hoşgörülü olma, sorumluluk, onurlu olma, saflık, güçlü olma, cesur olma, çözüm odaklılık, her işi yapabilme ve görev bilincine sahip olma”yı ön plana çıkarırken; erkek katılımcıların ise kadını tanımlamada “güzellik, şefkatli olma, sevgi, sabır, fedakârlık, sorumluluk, zorluklara göğüs germe, kıskançlık ve çok konuşma” ile ilişkili tanımlamalar yapmaları olmuştur.

Araştırmada ortaya çıkan bir sonuç da kadını tanımlamada %11.7 oranında da “Toplumsal Bakış Temelli (değersiz, baskı gören, önemsiz, daha az hakka sahip vb.)” tanımlamaların yapılmış olmasıdır. Bu konuda 15 kadın ve 2 erkek katılımcı görüş belirtmiştir. Bu kategoride görüşleri kodlanan katılımcıların büyük bir kısmı kadını tanımlamada toplum içerisindeki olumsuz bakış açıları ile tanımlama yoluna gitmişler, kadın kavramı ile değersizlik, baskı, önemsiz görülme ve daha az hakka sahip olmayı dile getirmişlerdir. Görüşleri himaye temelli tanımlama kategorisinde gruplandırılan katılımcıların tamamına yakını erkek katılımcı olup kadını tanımlamada “erkeği tamamlaması, erkeğe yol göstermesi, erkeğin açığını kapatması ve erkeğin başarısında pay sahibi” olmasına vurgu yapmışlardır.

Bu araştırmanın sonuçlarından birisi de katılımcıların erkeği tanımlamalarında “otorite, güç, delikanlılık, beyefendilik, sözünün eri, adamlık, mücadele, iş sahibi olma, askerlik, olgunluk, yöneticilik ve kaba kuvvet” kavramlarını kullanmalarının ortaya çıkmasıdır. Bu kategorideki görüşler içerisinde de güç ve otorite vurgulu tanımlama daha fazla ifade edilmiştir. Katılımcıların erkeği tanımlamalarında ikinci sırada “aile temelli” tanımlamalarda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar erkeği tanımlamada “aile reisi, baba, evi yönetme, evin ihtiyacını giderme ve aileyi sahiplenme”ye vurgu yapmışlar, “evin direği olma kadını tanımlama da olduğu gibi erkeği tanımlamada da kullanılan ortak bir kavram olmuştur. Akın ve Aydemir (2007) Üniversitede okuyan kız öğrenciler ile yapmış olduğu bir anket çalışmasında “Erkek, evine, eşine, çocuklarına karşı ilgili ve bağlı olmalı” görüşüne katılıp katılmadıkları sormuş ankete katılanların büyük bir çoğunluğu bu görüşe katılmış, ancak erkeğin otoriter olmasını istemediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da katılımcıların erkek kavramını tanımlamalarında güç kavramını da ön plana çıkarmalarıdır. Kadın katılımcılar, erkekte güç ve otoriteyi erkek katılımcılardan daha fazla önemsemişlerdir. Bunun dışında erkeklik özelliklerinin tarifinde; delikanlı, beyefendi, yakışıklı, adam, sözünün eri, mücadelecisi, iş sahibi, asker, yönetici ve kaba güç kullanma kavramları ortaya çıkmıştır. Yavuz (2014)’un 27 erkekle yapmış olduğu görüşmeye dayalı çalışmasında araştırmanın katılımcıları, erkekliği “güç, direnç, duygusallıktan uzak olma, sabır, hükmetme, gerektiğinde itaat etme, zor olsa da başarma, iş gücü sahibi olma” kavramları çerçevesinde tanımlamışlardır.

Katılımcıların erkeği tanımlarında özgür olmasına vurgu yapan tanımlamalar yapılırken, kadını tanımlamada özgürlük bağlamında bir tanımlama yapılmamış; kadını tanımlamalarında ise erkeği tanımlamadan farklı olarak kutsallık atfedilen bir tanımlama yapılmıştır.

Kadın ve erkeği tanımlamada ulaşılan bir diğer sonuç da toplumsal faktörlere vurgu yapılarak tanımlamalar yapılmasıdır. Buna göre kadın, toplum tarafından değersiz, baskı gören, önem verilmeyen, erkeğe göre daha az hakka sahip olduğu şeklinde bir algı ile; erkek ise toplumda daha fazla yer edindiği, önde olduğu, daha fazla hakkı olduğu ve her şeyi yapabileceğine inanılan şeklindeki bir bakış açısı ile tanımlanmaktadır. Ersoy (2009, s.229) cinsiyet kültürü ile ilgili yapmış olduğu bir çalışmada kadın ve erkek cinsiyet grubunun kendine mahsus olan yönleri bulunmakla birlikte, her iki cinsiyet grubunun da toplumsal faktörlerin etkisi altında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da kadın ve erkeğin sahip olması gereken özelliklere ilişkin katılımcıların bazı değerleri vurgulamaları olmuştur. Katılımcılar kadına “Hanımefendilik (hanım hanımcık), edepli olma, asil davranışlar sergileme, ağırbaşlılık, kibarlık, duygusallık, bakımlılık, çekicilik, sevecenlik, hoşgörülülük, yardımseverlik, ev veya eşe sadakat, fedakârlık, merhametlilik, saygılı olma, namuslu olma, sözünün eri olma, eğitilmiş olma ve sabırlı olma” değerlerini yüklemişlerdir. Katılımcılar erkeğin sahip olması gereken özellikleri “saygılı olma, sadakat, sevecenlik, romantik olma, bakımlılık, cesur olma, mantıklı hareket etme, sıcakkanlılık, çözüm üretme, babacan olma, cesur olma, liderlik, delikanlılık, çalışkanlık, ağırbaşlılık, gururlu olma, paralı olma, güçlü olma, hoşgörülü olma, centilmen olma, dürüstlük, güvenilirlik, beyefendilik, otoriterlik, namusa önem, sorumluluk, soğukkanlılık” şeklinde ifade etmişlerdir.

Kadın katılımcıların görüşlerinde kadınları kadın kimliği nedeniyle yaşamda toplumsal cinsiyet bağlamında belirli engeller ve zorluklarla mücadele etmesi gerektiği “hak arama, özgüvenli olma, ayakları üzerinde durma vb.” ifadeleri ile dile getirilmiştir. Erkek katılımcılardan hiç birisi bu konulara değinmemiştir.

Katılımcıların erkeğe yüklemiş oldukları özelliklere ilişkin elde edilen sonuçlarda ise kadın katılımcıların erkeğin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinde erkeğin kadına bakış açısını esas alan görüşler ileri sürdükleri ortaya çıkmıştır. Kadın katılımcılar erkeğin sahip olması gereken özellikler olarak erkeğin kadına “söz hakkı tanınması, değer vermesi, destek olması, iyi davranması, cinsel obje olarak görmemesi ve kadının istediği gibi davranması”nı ifade etmişlerdir. Erkek katılımcılar tarafından ise erkeğin sahip olması gereken özellikler olarak “kadını koruma” ifade edilmiştir. Hem erkek hem de kadın katılımcılar tarafından dile getirilen erkek özellikleri ise “erkeğin kadına şiddet uygulamaması, saygı duyması ve kadını sahiplenmesi” olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarından birisi de katılımcıların %26.2’sinin kadınların sahip olması gereken özellikleri toplumsal değer yargılarını da içerecek şekilde toplumsal bir çerçeveden ele almaları olmuştur. Erkeğin sahip olması gereken özelliklerde toplumsal çerçeveden bakma ise katılımcıların %8.4’ü tarafından dile getirilmiştir. Kadının davranış biçimi içerisinde toplumsal bakış açısı kadın katılımcılar tarafından 23 ifadede dile getirilirken, erkek katılımcılarda 31 ifadede belirtilen konu olmuştur. Erkek katılımcıların kadınların sahip olması gereken özelliklerde toplum yapısı ve değer sistemleri ile bağlantılı görüşleri kadın katılımcılardan daha fazla yüzdelerde dile getirdiği ortaya çıkmıştır. Kadına atfedilen bu davranışlar ise “toplumda oturmasını kalkmasını bilme, toplumsal kurallara uygun davranış, toplumda çok konuşmayan ve toplum içinde oturaklı olma vb.” şeklinde ifade edilmiştir. Erkeğin sahip olması gereken özelliklerde toplumsal çerçeveye bağlı olarak atfedilen özellikler ise toplumdan gelen güçle hareket, toplumda öncelikli olma yanında toplumsal kurallara, değerlere ve kültüre uygun davranma şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle, araştırmacılara, pedagojik formasyon eğitime devam eden ya da bu eğitimi tamamlamış bireylerin kadın ve erkeğe yönelik ahlaki davranış algısı, toplumsal kural ve değerlere ilişkin tanımlamalarının toplumsal cinsiyet boyutunun daha ayrıntılı incelenmesi önerilebilir. Bununla birlikte yapılacak yeni araştırmalarda genelde toplumun her kesiminin özelde ise eğitimcilerin bu araştırmada kategori olarak ifade edilen her bir temaya ait (aile, toplumsal inşa, davranış, değerler, cinsiyet ayrımcı yada eşitlikçi anlayış vb.) algılama biçimlerinin ayrıntılı olarak incelenerek ve de belirli zaman aralıklarında araştırmaların tekrarlanması yoluyla mevcut durumun varsa her bir temadaki değişimin boyutları ortaya çıkarılmaya çalışılmalıdır.

Kaynaklar

Akın, M. H. ve Aydemir, M. A. (2007). Üniversitede okuyan kız öğrencilerin cinsiyet rolü tutumları bağlamında aile ve evlilik kurumlarına bakışları (Selçuk Üniversitesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, 18, 43-60.

- Aktaş, G. (2011). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip ailelerde kız çocuklarına ilişkin aile içi kültürel tanımlamalar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altınova, H. H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22.
- Babaoğlu, E. (2011). Birkaç kadın denetçiden biri olmanın zorlukları. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(4), 121-144.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 363-384.
- Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet ayrımcılığın sosyolojik açıdan incelenmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44 (511), 12-27.
- Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çalışılabilir?. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25 (4), 83-88.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yay.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Önalın Akfırat, F. (2017). Okulöncesi eğitimde çocuğu olan kadınların “kadın imgelerinin sanat terapi ve yaratıcı drama teknikleri ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 274-298.
- Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48 (2), 1-18.
- Özkoçak, Y. ve Tavuz, A. (2014). Erkeğın ve kadının birbirlerini ötekileştirmesi: “Bir Erkek Bir Kadın” dizi örneği. *Atatürk İletişim Dergisi*, 6, 187-201.
- TDK (Türk Dil Kurumu). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5910e0a84b0af2.77816676.
- Terzioğlu, F. ve Taşkın, L. (2008). Kadının toplumsal cinsiyet rolünün liderlik davranışlarına ve hemşirelik mesleğine yansımaları. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 62-67.
- Yavuz, Ş. (2014). İktidar olma sürecinde erkeklerin erkeklikle imtihanı. *Milli Folklor*, 104, 110-127.
- Yıldırım A., ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). *Pedagojik formasyon eğitimi seritfika programları hakkında açıklama*. Erişim:http://yok.gov.tr/documents/18755141/21995091/42_Pedagojik_Formasyon_Egitimi_Sertifika_Programlari_Hakkinda_Aciklama.doc/0bc9d9bf-fc72-47c8-83d7-85b80cf1f13e?version=1.0
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 35, 29-56.

ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK ve OTANTİK LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'S PERCEPTION OF DIRECTORS' ETHICAL AND AUTHENTIC LEADERSHIP BEHAVIORS AND PERCEPTION OF ORGANIZATIONAL JUSTICE

Ramazan ERTÜRK¹⁸

Özet

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul müdürlerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Bolu ili Yeniçağa ilçesinde görev yapan 101 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında Etik ve Otantik Liderlik Ölçekleri ile Örgütsel Adalet Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilere yapılacak analizleri belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre tüm değişkenlerin $p < .05$ normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve branş değişkenlerinde Mann-Whitney U testi, yaş ve kıdem değişkenlerinde Kruskal-Wallis Testi, algı düzeylerini belirlemede ortalama, kişisel değişkenler için yüzde, frekans, öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile otantik liderlik davranışları algıları ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile otantik liderlik davranışları algıları yüksek düzeyde, örgütsel adalet algılarının ise orta düzeyde olduğu; cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin okul müdürünün etik ve otantik liderlik davranışlarına yönelik algılarında ve örgütsel adalet algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmadığı; öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları, okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adalet algıları ve okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, etik, lider, otantik, adalet.

Abstract

The purpose of the study is to examine the relationship between school teachers' ethical leadership and authentic leadership behaviors and organizational justice. The study group of the research using the relational screening method constituted 101 teachers who worked in the first period of 2016-2017 academic year in the district of Yeniçağa, Bolu. Ethical Leadership and Authentic Leadership Scale and Organizational Justice Scale were used to collect data in the study. The Kolmogorov-Smirnov test was conducted to determine the analysis to be performed on the collected data. According to the results of Kolmogorov-Smirnov test, it was found that all variables did not show $p < .05$ normal distribution and therefore, nonparametric tests were used in this study. Mann-Whitney U test for gender and branch variables, Kruskal-Wallis test for age and seniority variables, mean for determining perception levels, percentage for individual variables, frequency, ethical leadership behaviors of school principals and relationships between perceptions of authentic leadership behaviors and organizational justice perceptions Pearson correlation coefficient. According to research findings, teachers' ethical leadership behaviors and authentic leadership behaviors perceptions of school principals were high and

¹⁸ Doktora Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Gököy/BOLU, koroglu522@hotmail.com

organizational justice perceptions were moderate; gender, branch, age, and seniority did not reveal significant differences in teachers' perceptions of ethics and authentic leadership behaviors of schoolmates and perceptions of organizational justice; teachers' perceptions of teachers' ethical leadership behaviors and authentic leadership behaviors, school managers' perceptions of ethical leadership behaviors and organizational justice perceptions and school principals' perceptions of authentic leadership behaviors and organizational justice perceptions were positively and highly correlated.

Keywords: Teacher, ethics, leader, authentic, justice.

Problem Durumu

Örgütler hızlı değişimin yaşandığı çağımızda ve rekabet ortamlarında yaşamlarını devam ettirebilmek için çalışanlarını motive eden, iş koşullarını iyileştiren, çalışma performanslarını değerlendirmede yeterliliğe sahip olan, çalışanların duygusal beklentilerini karşılayacak örgütü için vizyon oluşturabilecek bireylere ihtiyaçlar duyarlar. Liderler çalışanların ve örgütlerin bu ihtiyaçlarını gidermede ön plana çıkmaktadırlar. Lider, gruptaki üyeleri ortak bir hedefe kanalize ederek onları bu hedefler doğrultusunda davranışlar sergilemeye yönlendirme yeterliliğine sahip olmalıdır (Ekinci, 2011: 532). Lider, grup üyelerini bir araya getiren ve bu üyeleri grubun amaçlarına yönlendiren kişidir. Liderlik de, kişileri belirli amaçlara yöneltmeye ikna etme becerisidir (Doğan, 2007: 32). Bir yönetim yaklaşımı olarak liderlik, çalışanların ortaklaşa paylaştıkları vizyona katkısının sağları (Aytaç, 2003). Liderlik modelleri arasında etik liderliğin sağlıklı okul kültürü ve ikliminin oluşmasında etkili olabileceği söylenebilir. Bu bakımdan etik lider ve etik liderliğin kuramsal çerçevesinden bahsetmek yerinde olacaktır.

Etik lider; hem adil bir insan, hem de hakkaniyet sahibi, dürüst bir kişidir (Brown, 2007: 141). Etik liderliğin temelinde, farklı kültür ve dünya görüşünde olanlara karşı anlayışlı olma, herkese saygılı olma, ve kaynak dağılımında adalet gibi unsurlar yer almaktadır (Yılmaz, 2006). Liderin etik davranışlar sergilemesi, organizasyonda uygunsuz kabul edilen davranışların azalmasına sebep olurken, aynı zamanda uygunsuz ve olumsuz davranış sergileyen iş görenler üzerinde engelleyici bir etkiye sahiptir (Peterson, 2002: 313). Etik liderlik, önceden belirlenen amaçlara ulaşma sürecinde mevcut yasalar ve politikalar kadar, etik ilkelere de uygun davranışların sergilendiği bir liderlik türüdür. Etik liderliğin en belirgin özelliği liderin güç kaynağının moral güce dayanmasıdır. (Topuzoğlu, 2009: 14). Etik bir liderin davranışlarında sadece etik olması yeterli olmayıp, etik liderlik bileşenlerine de (amaç, bilgi, otorite ve güven) sahip olması, kavrayıp geliştirmesi ve bir bütün içinde önem vererek, bütünlüğünü koruması gerekmektedir (Şişman, 2002: 231). Etik liderlik günümüz yönetim anlayışının odağında yer almaktadır. Bunun nedeni ise etik olmayan davranışlar örgütler de işbirliğini, iletişimi, yaratıcılığı, huzur ve güveni yok etmektedir (Alatlı, 1999: 520).

Etik ile yönetim arasındaki ilişki, haklar ve kaynakların dağılımı söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır. İnsanlar, etik yöneticilik alanında adalet, eşitlik, dürüstlük, tarafsızlık, saygı, sorumluluk, sevgi, bağlılık, uygunluk, hoşgörü, tutumluluk, demokrasi ve açıklık gibi birtakım ilkelere uygun davranılmasını beklerler (Karlı, 2004: 86). Eğitim yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken var olan yasa ve politikalar kadar mesleğin etik ilkelerine de uygun davranışları beklenir (Taymaz, 2007: 23). Eğitim ortamındaki etik havanın kurulmasında en önemli belirleyici okul müdürüdür. Etik bir örgüt havası, yalnızca ilkeler veya yasalarla değil, eylemlerin sorumlulukla örüldüğü, dikkatli bir tutumla sağlanabilir. Okulun etik havasını oluşturmada okul müdürünün aldığı tüm kararlar önemli bir yer tutar. Eğer okul müdürü, eğitim ortamında vasıfsız bir eğitim yapılmasına göz yumuyorsa, bu durum, toplumun ve öğrencilerin aldatıldığı bir havanın kabul edildiği anlamına gelir (Gülcan, Kılınç ve Çepni, 2012). Okul yöneticileri okulun liderleri olarak bir takım sorumluluklara sahiptirler. Bu sorumluluklar okuldaki eğitim ve öğretim sürecini etkilemektedirler. Bu sebeple etik ve ahlak onlar için önemlidir (Dobel, 1998).

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinde istendik davranışlar kazandırmaya yönelik bir eğitim durumu olmasının yanında, aynı zamanda kişilerin etik değerlere sahip olmasını sağlayacak bir eğitim kurumu oluşturmak durumundadır (Peker ve Akdağ, 2008: 8-12). Bunu sağlayacak olan etik lider şu özelliklere sahip olmalıdır (Helvacı, 2010):

- Değerleri ve etik bilinci oluşturmak
- İnsanlara sorumluluk vermek
- Başkalarına örnek olmak
- Değerler çerçevesinde karar vermek
- Politika ve uygulamaların uyum içinde olmasına özen göstermek.
- Değerler ve etik konusunda eğitim vermek.
- Algılara dikkat etmek.
- İstikrarlı ve hızlanan bir değişime odaklanmak.
- Etik değerlere sahip insanları işe almak ve yükseltmek.
- Sürekli değişim içinde bulunan bir çağda yaşanıldığından bu prensiplerde değişimlere uygun olarak güncellenmelidir.

Etik lider, okulda değerleri ve etik bilinci oluşturmak için öncelikle değerler çerçevesinde karar veren, örnek bir kişi olmak zorundadır. Çalışanlara sorumluluk vermeli, faaliyetlerin etik kurallar ve değerler bünyesinde yapılmasını sağlamalıdır. Etik davranışlar sergileyen çalışanları okulda ön planda tutmalı ve diğer çalışanlara örnek göstermelidir. Lider yöneticinin grup dinamiğini daha iyi anlayacağı ve uygulayacağı ve böylece okul yönetiminde insan ilişkilerine, etik değerlere gereken önemi vereceği düşünülmektedir (Bursalioğlu, 2010: 178). Etik liderliğin gerektirdiği ahlak ve güven, otantik liderlikle de ilgilidir. Etik ve otantik liderliğin temelinde çalışanların liderlerine inanması ve güvenmesi olduğu için otantik liderliğe de değinmek yerinde olacaktır.

Harter (2002)'a göre otantiklik kavramı; “kişinin öznel deneyimlere sahip olmasına, duygu, düşünce, ihtiyaç, istek, öncelik ya da inançlarını kabullenmesine, kendini bilmesine, kendi duygu ve düşünceleriyle tutarlı olarak, bu duyguları kabul ederek kendine karşı dürüst olmasına” işaret etmektedir (Avolio ve Gardner, 2005: 320). Sparrowe (2005), de benzer şekilde, otantiklik kavramını pozitif psikoloji ile bütünleştirerek, otantik liderleri; güvenilir, umutlu, iyimser ve esnek bireyler olarak tanımlamıştır (Akt: Yaşbay, 2011)

Otantik liderlik; lider ve işgörenler arasında pozitif bir ilişki gelişmesini sağlamaya dayalı olarak karşılıklı öz bilinç ve disiplinin oluşmasını ve böylece pozitif yönde bir kişisel gelişimin önünü açan bir liderlik sürecidir. Luthans ve Avolio (2003), otantik liderliği, olumlu liderlik kapasitesini ve son derece gelişmiş kurumsal bağlamı birleştiren süreç olarak tanımlamışlardır. Otantik liderlik süreci, öz farkındalık ile liderin ve takipçilerinin kendi kendini düzenleyen olumlu davranışlarına tam olarak etkiler ve olumlu kişisel büyüme ile öz gelişimi teşvik eder (Luthans ve Avolio, 2003).

Otantik liderler; kim olduklarını ve neye inandıklarını bilen, değer yargıları, etik muhakeme ve tutumları arasında şeffaflık ve tutarlılık gösteren, kendi içlerinde ve meslektaşları ile aralarında güven, iyimserlik ve esneklik gibi olumlu bir ruh hali geliştirmeye odaklanan, dürüstlükleri ile tanınan ve bu nedenle saygı duyulan kişilerdir (Avolio, Gardner ve Walumbwa, 2005). Uygulayıcıların bakış açısıyla, Bill George (2003) otantik liderliği "bir lider izlenimi veya görüntüsü yaratmak" yerine "kendi olmak; olmak için doğduğunuz kişi olmak" şeklinde tanımlamıştır (Sexton, 2007: 3; Akt: Tabak, Polat, Coşar ve Türköz, 2012).

Gerçekleştirilen pek çok çalışmanın sonucunda araştırmacılar otantik liderliğin dört bileşeni olduğunu ifade etmekte ve bu bileşenleri; liderin kendi güdülleri, duyguları, istekleri ve bilgisinin farkında olması ve bunlara güvenmesini esas alan öz farkındalık (self awareness), liderin kendisi hakkındaki bilgisini tarafsız değerlendirmesi ve elde edilen verileri hatasız olarak yorumlamasını esas

alan ilginin dengeli ve tarafsız değerlendirilmesi (balanced processing), liderin yüksek düzeyde açık olmasını, kendini açmasını ve yakın ilişkilerde güven duyulmasını belirten ilişkilerde şeffaflık (relational transparency) ve otantik liderlerin ahlaki ikilemleri çözebilmek için üst düzey ahlaki standartları ve yetenekleri olduğunu ifade eden içselleştirilmiş ahlak anlayışı (internalized moral perspective) şeklinde ele almaktadır (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson, 2008: 94). Otantik liderlikte güven önemlidir. Lidere güvenen izleyiciler, liderin hak ve çıkarları kötüye kullanmayacağından emin oldukları için, liderin eylemlerine karşı savunmasız kalarak lidere bağlılık gösterirler. Nitekim bunun sonucunda örgütte güven ve esenlik oluşur.

İzleyenler açısından otantikliğin bir çok önemli sonucunun olması bakımından güven, bağlılık ve işyerinde olan esenlik önemlidir. Bu üç etken ayrı olarak incelenmesine rağmen aslında birbirlerine bağlıdırlar. Yüksek güvenini izleyenleri birbirlerine bağlılıkların arttıracakları bilinmektedir. Bağlılıkları olan bir örgüt içinde üyelerin kendilerini daha rahat hissedecekleridir. Otantik liderlik ve otantik izleyicilik arasında otantik bir ilişki sürecinin devamı ve gerçek bir örgütsel performansın sürdürülmesi izleyenin örgüte ve lidere bağlılığıyla mümkündür. Lider ve izleyenlerin arasındaki güvenin varlığının ilişkide şeffaflığa bağlıdır. İzleyenler liderlerin eylemlerin şeffaf bir bağlamda izleme imkanına sahip olacaklardır. Zamanla izleyenlerin liderlerin değer ve beklentileri noktasında bir farkındalık geliştirirler ve zaman içinde beklentilerle kendi beklentilerinin arasında bir olmasıdır. Liderlerin izleyenlerinin gereksinimlerinin göz önünde olması ile tüm izleyenlerin karar süreçlerinin içinde adil olarak bir yaklaşım ile liderler dönük olan bir güven duygusunun elde edilmek istenmesidir (Gardner vd., 2005; Akt: Gezer, 2015).

Otantik liderin örgütsel sonuçları olumlu etkileyebilecek birçok niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Shamir ve Eilam (2005), karakteristik bu özellikleri şöyle sıralamaktadır (Akt: Kıyık Kıcı ve Paşaoğlu, 2014):

- Otantik liderler, “lider taklidi” yapmazlar. Diğer bir deyişle lider olmanın sorumluluklarını yerine getirirken sadece kendileri olur, başkaları liderliğiyle ilgili ne düşünür kaygısına kapılmazlar.
- Otantik liderler, statü, şeref ya da kişisel mükâfatlar için liderlik rolüne bürünmezler. Liderliği inançla yürütür. Liderliğin gerektirdiği misyonları değerlere dayalı sürdürürler.
- Otantik liderler "kopya" değildir. Değer ve inançlarını deneyimleriyle harmanlayıp içselleştirir.
- Eylemlerini sahip oldukları değerlere ve inanca dayandıran otantik liderlerin konuşmaları ve davranışları, inandıklarıyla tutarlıdır. Bu liderler, sosyal, politik bir çıkar uğruna veya kendini göstermek için değil, değerleri ve inançları ne gerektiriyorsa öyle hareket eder. Etik ve otantik liderlerin değer yargılarında adaletli olma da önemli bir yer tutar. Otantik liderliğin temelini oluşturan etkenlerden biri olan güvenin, örgütte oluşması için liderin çalışanlarına karşı adaletli davranması ve bu davranış ve tutumunu hissettirmesi gerekmektedir.

Adalet, örgütler açısından düşünüldüğünde işyerinde doğruluğun rolü, haklılığın korunmasında otoritenin işlevi olarak tanımlanabilir (İşcan ve Atılhan, 2004). Örgütsel adalet, çalışanlar açısından çok önemli bir faktör olmaktadır. Örgüt içersinde ücretlerin, ödüllerin, cezaların ve terfilerin nasıl yapıldığı, bu tür kararların nasıl alındığı ya da alınan bu kararların çalışanlara nasıl söylendiğinin çalışanlarca algılanma biçimidir (İçerli, 2010: 69). İşgörenler, kendilerine ödenen ücretin, iş arkadaşları arasında kendilerine yapılan davranışların ve yöneticilerin sergilemiş olduğu davranışlarının adil olup olmadığını değerlendirmektedir (Irak, 2004: 26). Bu bakımdan okul müdürlerinin liderlik davranışları öğretmenlerin

adalet algılarını etkileyebilmektedir. Örgütte tüm çalışanların örgütsel adalet algılamalarına etkide bulunacak başlıca ilkelerin şunlar olduğunu belirtmiştir: doğruluk ve dürüstlük, meslek ahlakına uygun olma, tutarlılık, peşin hükümlü olmama, itirazları dikkate alma, esnek davranma ve kararlara katılma. Bu kurallara uyulması çalışanların örgütsel adalet algılarını olumlu yönde etkileyecektir. Uyulmaması da olumsuz sonuçlar ortaya çıkacaktır (Eren, 2010: 553). Çalışanları örgütlerini, örgütsel uygulamaları ve yöneticilerin uygulamalarını adil algılaması örgüte ve yöneticilerine yönelik pozitif tutum ve davranışlar içinde olmalarına, adil algı olmayışı ise örgüte ve yöneticisine negatif davranışlar sergilemesine neden olacaktır (Yürür, 2009: 167). Buda yöneticiye olan güveni olumsuz etkileyebilir. Bu durumların oluşması da okul müdürlerinin sergiledikleri etik ve otantik liderlik davranışlarıyla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda araştırma eğitim yönetimi literatürüne sağlayacağı katkı ve eğitimcilere uygulamalarda rehberlik etmesi bakımından önem arz etmektedir.

Amaç

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel adalet algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyleri; cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyleri; cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri; cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir
5. Okul yöneticilerinin etik liderlik ve otantik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu tür bir araştırmada aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı toplanarak sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değer verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak sağlayacak biçimde yapılmalıdır. İlişkisel tarama modeli iki türlü yapılabilir. Bunlar: korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. İlişkisel tarama modelinin kapsamında olan korelasyon, iki değişken arasındaki ilişkiyi ölçmek için kullanılır. Bir değişkenin değeri değişirken, bir diğer değişkenin de değeri değişiyorsa, bu ikisi arasında bir ilişki olduğu söylenebilir (Karasar, 2005).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 öğretim yılı 1. Yarıyılında Bolu ili Yeniçağ ilçe merkezinde bulunan 1 anaokulu, 3 ilkokul, 2 ortaokul ve 2 lisede görev yapan toplam 103 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmış olup, örneklem alınmamıştır. Öğretmenler ölçekleri gönüllü olarak doldurmuşlardır. Dağıtılan 103 ölçekten iki tanesi geri dönmemiş, toplam 101 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında iki kısımdan oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş ve toplam hizmet süresi gibi demografik özellikleriyle ilgili 4 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise Etik ve Otantik Liderlik Ölçekleri ile Adalet Ölçeği yer almaktadır.

Etik Liderlik Ölçeği

Araştırmada okul müdürlerinin etik davranışlarını ölçmek amacıyla Brown Treviño ve Harrison (2005) tarafından geliştirilmiş ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe çevirisi Tuna, Bircan ve Yeşiltaş (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tek boyut ve on maddeden oluşan ölçek, “1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle katılıyorum” şeklinde beşli likert tarzda oluşturulmuştur. Ölçeğin değerlendirmesi 1.00-2.60 Düşük; 2.61-3.40 Orta; 3.41-5.00 Yüksek şeklindedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması sırasında yapılan açımlayıcı faktör analizinde, on soru orijinal ölçekle paralellik göstererek tek faktörde toplanmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısının toplam varyansın % 39.387’sini açıkladığı ve madde faktör yüklerinin .67 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğu (.82) tespit edilmiştir.

Otantik Liderlik Ölçeği

Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson (2008) tarafından geliştirilen, Tabak, Polat, Coşar ve Türköz (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanan, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan orijinal Otantik Liderlik Ölçeği, 16 sorudan oluşmuş 5’li likert tarzındadır. Beş basamaklı likert tipinde oluşturulan ölçek, “1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle katılıyorum” ifadelerini içermektedir. Ölçeğin değerlendirmesi 1.00-2.60 Düşük; 2.61-3.40 Orta; 3.41-5.00 Yüksek şeklindedir. Otantik liderlik ölçeğinin; öz farkındalık, bilgiyi dengeli değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve ilişkilerde şeffaflık olmak üzere dört boyutunun olduğu görülmektedir. Tabak, Polat, Coşar ve Türköz (2012) ölçeğin güvenilirlik katsayısını (Cronbach alfa); ilişkilerde şeffaflık boyutu için 0.86, içselleştirilmiş ahlak anlayışı boyutu için 0.83, bilgiyi dengeli değerlendirme boyutu için 0.85, öz farkındalık boyutu için 0.90 ve tüm ölçek için 0.93 olarak tespit etmişlerdir. Bu araştırmada ise, ölçeğin güvenilirlik katsayısı, ilişkilerde şeffaflık boyutu için 0.88, içselleştirilmiş ahlak anlayışı boyutu için 0.89, bilgiyi dengeli değerlendirme boyutu için 0.87, öz farkındalık boyutu için 0.91 ve tüm ölçek için 0.94 olarak belirlenmiştir.

Örgütsel Adalet Ölçeği

Orjinal formu Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilmiş, Türkçe’ye uyarlaması Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan Örgütsel Adalet Ölçeği tek boyutludur. Likert tipindeki ölçekte maddeler, “1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlanmaktadır. Örgütsel Adalet Ölçeğinden elde edilen yüksek puan örgütsel adalet konusundaki olumlu algıyı göstermektedir (Hoy ve Tarter, 2004). Tek boyutlu olan ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri, 0.39 ile 0.87 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak saptanmıştır (Yılmaz, 2010). Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirliği 0.89 olarak saptanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubuna dağıtılan ve geri dönüşleri sağlanan ölçme araçlarından elde edilen verilere ilişkin hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre tüm değişkenlerin $p < .05$ normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle bu çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre cinsiyet ve branş değişkenlerinde Mann-Whitney U testi, yaş ve kıdem değişkenlerinde Kruskal-Wallis Testi, algı düzeylerini belirlemede ortalama, kişisel değişkenler için yüzde, frekans, öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile otantik liderlik davranışları algıları ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmış olup, korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.69-0.30 arasında olması, orta; 0.29-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011).

Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adalet algıları aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adalet algıları

Ölçek	N	$\bar{X}$	SS
Etik Liderlik	101	4.20	0.83
Otantik Liderlik	101	4.11	0.81
Örgütsel Adalet	101	4.21	0.90

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği etik liderlik davranışlarına yönelik algıları ($\bar{X} = 4.20$), otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ($\bar{X} = 4.11$) ile örgütsel adalet algılarının ($\bar{X} = 4.21$) yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenler, okul müdürlerinin yüksek düzeyde etik ve otantik liderlik davranışları sergilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin adalet algıları da yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel adalet algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan Mann-Whitney U sonuçları Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışları ile örgütsel adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre incelemesine yönelik Mann-Whitney U sonuçları

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	p
Etik Liderlik	Kadın	55	52.38	2881.00	1189.000	.603
	Erkek	46	49.35	2270.00		
Otantik Liderlik	Kadın	55	48.75	2681.00	1141.000	.396
	Erkek	46	53.70	2470.00		
Örgütsel Adalet	Kadın	55	52.35	2879.00	1191.000	.613
	Erkek	46	49.39	2272.00		

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarında; otantik liderlik davranışlarına yönelik algılarında ve örgütsel adalet algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adalet algıları cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışları ile örgütsel adalet algılarının branş değişkenine göre incelemesine yönelik Mann-Whitney U sonuçları Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışları ile örgütsel adalet algılarının branş değişkenine göre incelemesine yönelik Mann-Whitney U sonuçları

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	p
Etik Liderlik	Sınıf Öğretmeni	44	48.19	2120.50	1130.500	.396
	Branş Öğretmeni	57	53.17	3030.50		
Otantik Liderlik	Sınıf Öğretmeni	44	48.10	2116.50	1126.500	.381
	Branş Öğretmeni	57	53.24	3034.50		
Örgütsel Adalet	Sınıf Öğretmeni	44	45.52	2003.00	1013.000	.098
	Branş Öğretmeni	57	55.23	3148.00		

Tablo 3 incelendiğinde branş değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarında; otantik liderlik davranışlarına yönelik algılarında ve örgütsel adalet algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adalet algıları branşlarına göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışları ile örgütsel adalet algılarının yaş değişkenine göre incelemesine yönelik Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışları ile örgütsel adalet algılarının yaş değişkenine göre incelemesine yönelik Kruskal-Wallis sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Sıra Top.	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Etik Liderlik	A.20-30 yaş	41	52.80	2	2.926	.231	-
	B.31-40 yaş	48	52.84				
	C.41 yaş ve üzeri	12	37.46				
Otantik Liderlik	A.20-30 yaş	41	48.26	2	1.642	.440	-
	B.31-40 yaş	48	54.79				
	C.41 yaş ve üzeri	12	45.21				
Örgütsel Adalet	A.20-30 yaş	41	51.01	2	0.053	.974	-
	B.31-40 yaş	48	51.43				
	C.41 yaş ve üzeri	12	49.25				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adaletle yönelik algılarında yaş değişkeninin anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adalet algıları yaşlarına göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışları ile örgütsel adalet algılarının kıdem değişkenine göre incelemesine yönelik Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışları ile örgütsel adalet algılarının kıdem değişkenine göre incelemesine yönelik Kruskal-Wallis sonuçları

Ölçek	Kıdem	N	Sıra top.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Etik Liderlik	A.5 yıl ve altı	28	59.59	3	3.358	.340	-
	B.6-10 yıl	40	47.76				
	C.11-15 yıl	22	47.98				
	D.16 yıl ve üstü	11	46.95				
Otantik Liderlik	A. 5 yıl ve altı	28	51.89	3	1.127	.770	-
	B.6-10 yıl	40	47.53				
	C.11-15 yıl	22	53.48				
	D.16 yıl ve üstü	11	56.41				
Örgütsel Adalet	A.5 yıl ve altı	28	56.11	3	3.008	.390	-
	B.6-10 yıl	40	46.21				
	C.11-15 yıl	22	48.89				
	D.16 yıl ve üstü	11	59.64				

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına yönelik algılarında ve örgütsel adalet algılarında kıdem değişkeninin anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir ($p>.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adalet algıları kıdemlerine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkilere yönelik Korelasyon Analizi Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik ve otantik liderlik davranışları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkilere yönelik Korelasyon tablosu

Değişken	Etik Liderlik	Otantik Liderlik	Örgütsel Adalet
1.Etik Liderlik	-	0.77**	0.71**
2.Otantik Liderlik	0.77**	-	0.74**
3.Örgütsel Adalet	0.71**	0.74**	-

** $p<.01$ Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-kuyruklu).

Tablo 6'da, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları, okul müdürüne güven ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin varlığı, yönü ve derecesi görülmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.69-0.30 arasında olması, orta; 0.29-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 6' ya göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında ($r=.77$, $p<.01$), okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında ($r=.71$, $p<.01$), öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adalet algıları arasında ($r=.74$, $p<.01$), pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyleri yüksektir. Başka bir ifadeyle öğretmenler, okul müdürlerini yüksek düzeyde etik lider olarak görmektedirler. Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde görmelerinin, örgütsel güven, bağlılık ve örgütsel iklim açısından önemli olduğu söylenebilir. Literatürde etik liderlikle ilgili çalışmalar incelendiği zaman Karagöz (2008), Uğurlu (2009), Baştuğ (2009) Kılınç (2010), Helvacı (2010), Gülcan, Kılınç ve Çepni (2012) çalışmalarında okul müdürlerinin etik davranışlarını olumlu düzeyde saptamışlardır. Bakan ve Tombak (2014) da araştırmalarında ilköğretim okulu müdürlerinin, etik liderliğin üç alt boyutunda da üst düzeyde etik liderlik davranışı gösterdiklerini saptamışlardır. Ertürk (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarını yüksek düzeyde saptamıştır. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışları algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Kadın veya erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları benzerdir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde İskele (2009), Turhan (2007), Gültekin (2008), Yılmaz (2005), Baştuğ (2009), Dağlı ve Akyıldız (2009), Gülcan, Kılınç ve Çepni (2012) çalışmalarında okul müdürlerinin etik liderlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bostancı ve Yolcu (2011), çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşlerinin demokrasi boyutu dışındaki diğer boyutlarda farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmada ulaşılan sonuçlar örtüşmektedir. Karaköse (2007) ve Konak (2014) ise etik liderlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalardan ve bu araştırmanın sonuçlarından hareketle demografik değişkenlerin etik liderlik algısında çok fazla farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre branş değişkeni öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışları algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları benzerdir.

Araştırma sonuçlarına göre yaş değişkeni öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışları algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları benzer özellik göstermektedir. Çengelci (2014) tarafından yapılan çalışma da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Akatay, Yücekaya ve Çepni Kısat (2016) yöneticilerin etik liderlik davranışları algısının, iş görenlerin yaş değişkenine göre farklılaştığını saptamıştır. Akatay, Yücekaya ve Çepni Kısat'ın (2016) çalışmalarında farklı sonuçlara ulaşmaları, çalışmanın farklı hizmet alanında yapılmış olmasından ve çalışma grubundaki yaş aralıklarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre kıdem değişkeni öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranış algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik algıları birbirine benzemektedir. Kıdem değişkeni Gültekin (2008), Dağlı ve Akyıldız (2009) ve Çengelci (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarında farklılık oluşturmamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ancak literatürde kıdem değişkeninin öğretmenlerin etik liderlik algılarında farklılık oluşturduğunu belirleyen araştırmalar da vardır. Konak (2014), Özdemir (2013) etik liderlik ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarıyla zıt yönde bir sonuç elde etmişlerdir. Bunun sebebi örneklem farklılığından ve okul türlerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada öğretmenler, okul müdürlerinin yüksek düzeyde otantik liderlik davranışları sergilediğini belirtmişlerdir. Başka bir deyişle okul müdürleri öğretmenler tarafından yüksek düzeyde

otantik lider olarak algılanmaktadırlar. Keser ve Kocabaş (2014) araştırmalarında ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin otantik liderlik düzeylerinin ortalamalarını, otantik liderlik unsurlarının tümünde yüksek düzeyde saptamışlardır. Coşar (2011) da çalışmasında otantik liderlik algısını yüksek düzeyde bulmuştur. Yaşbay (2011) akademisyenlerle yaptığı çalışmasında otantik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algıları yüksek düzeyde saptamıştır. Bu bulgular bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarına algılarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Yaşbay (2011) ve Korkmaz (2017) otantik liderlik algısının bireylerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Akgündüz (2012) otel çalışanlarıyla yaptığı çalışmasında hem şehir otellerinde hem de resort otellerde kadın işgörenlerin, erkek işgörelere göre otantik liderliği daha olumlu değerlendirdiklerini saptarken, ayrıca araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin yaş gruplarındaki etkileşime bağlı olarak 25 ve altı yaş grubundaki kadın işgörenlerin, aynı yaş grubundaki erkek işgörelere göre otantik liderliği daha olumlu olarak algıladıklarını belirtmiştir. Akgündüz'ün (2012) çalışmasında cinsiyet değişkeninin çalışanların otantik liderlik algılarının bu araştırmadan farklı çıkması çalışmaların farklı hizmet alanlarında yapılmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü eğitim ve turizm hizmetleri birbirinden farklı çalışma alanlarıdır.

Bu araştırmada branş değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarına algılarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Sınıf ve Branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin otantik liderlik algıları birbirine benzemektedir.

Bu araştırmada yaş değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarına algılarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Korkmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada da çalışanların otantik liderlik algısının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Akgündüz (2012) çalışmasında yaş değişkeninin çalışanların otantik liderlik algılarında farklılık oluşturduğunu saptamıştır. Araştırma sonuçlarının farklılaşması çalışmaların farklı hizmet alanlarında yapılmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü eğitim ve turizm hizmetleri birbirinden farklı çalışma alanlarıdır.

Bu araştırmada kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarına algılarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Yaşbay (2011) otantik liderlik algısının bireylerin çalışma sürelerine göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenler, okullarında yüksek düzeyde adalet algısına sahiptirler. Literatüre incelendiğinde Atalay (2005), Polat ve Celep (2008), Ertürk (2011), Ertürk ve Babaoğlu (2013), Ertürk ve Aydın (2015), Ertürk, Yıldız ve Özdemir (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Yine yapılan araştırmalarda (Polat, 2007; Titrek, 2009; Yılmaz, 2010) öğretmenlerin örgütsel adalete yönelik olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonucu ile daha önce yapılan araştırmaların bulguları benzerlik göstermektedir. Başka bir ifadeyle araştırmada ulaşılan öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel adalet algıları, literatür tarafından desteklenmektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet algısında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel adalet algıları benzerdir. Yavuz (2010), Kılıçlar (2011), Altınkurt ve Yılmaz (2010), Baş ve Şentürk (2011), Ertürk ve Aydın (2015), Kırıl ve Erakın (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bu çalışmalar araştırmada ulaşılan sonucu desteklemektedir. Polat (2007), Titrek (2009) ve Tan (2000) tarafından yapılan araştırmalarda ise cinsiyet değişkeni öğretmenlerin adalet algılarında farklılık ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmalarda çok

farklı bulgulara ulaşılmasının sebebi kullanılan veri toplama aracının adalet algısını çok boyutlu bir yapıda ölçüyor olması olabilir. Çalışmaların örneklem büyüklükleri de bu duruma sebep olmuş olabilir.

Araştırmada branş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet algısında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel adaletle yönelik algıları benzer özelliktedir. Ertürk ve Aydın (2015) ve Kırıl ve Erakın (2016) araştırmalarında branş değişkenini öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde yer alan bu sonuçlar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Cömert, Demirtaş, Üstüner ve Özer (2008) ile Altinkurt ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmalarda ise, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında branş değişkeninin farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Bu farklılık okullardaki branş sayılarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada yaş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet algısında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Kılıçlar (2011), Ertürk ve Aydın (2015), Kırıl ve Erakın (2016) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Bu bağlamda literatürde ulaşılan sonuçlarla araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel adalet algıları birbirine benzemektedir. Yaş değişkeninin öğretmenler örgütsel adalet algısında farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Altinkurt ve Yılmaz (2010), Baş ve Şentürk (2011), Ertürk ve Aydın (2015), Kırıl ve Erakın (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Tan (2000), Titrek (2009) ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmalarda ise kıdem değişkeninin öğretmenlerin adalet algılarında farklılık oluşturduğunu saptamışlardır. Bu çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması çalışmalardaki örneklem farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında, okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkileri inceleyen Gül ve İnce (2014), Uğurlu (2009), Acar, Kaya ve Şahin (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da etik liderlik davranışları ile çalışanların örgütsel adalet algıları arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Turhan (2007), genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyi ile okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Korkmaz (2017) çalışmasında örgütsel güven ile otantik liderliğin dört boyutu arasında da yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Etik liderlik ve örgütsel adalet ile ilgili yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlar ile literatürde elde edilen sonuçlar bağlamında etik ve otantik liderlik ile örgütsel adalet arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamacılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Nicel yapılan bu çalışma karma yöntem veya nitel araştırmayla daha detaylı araştırılabilir.
- Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik ve otantik liderlik algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki pozitif düzeydeki ilişkilerden dolayı okul müdürleri öğretmenlerin adalet algılarını devam ettirebilmeleri için etik ve otantik liderlik davranışlarına devam etmeleri iyi olabilir. Göreve yeni atanan okul müdürlerine de bu konularda seminerler verilebilir.
- Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik ve otantik liderlik algıları ile örgütsel adalet algıları

arasındaki pozitif düzeydeki ilişkilerden dolayı, okul müdürlerinin seçiminde alana hakim öğretmen veya okul müdürleri tercih edilebilir. Çünkü bu öğretmen ve yöneticiler okuldaki örgütsel adalet ortamının sağlanmasında daha etkili etik ve otantik liderlik davranışları sergileyebilirler.

Kaynakça

- Acar, G., Kaya, M. ve Şahin, M. Y. (2012). School administrators ethical leadership behavior effects on physical education teachers organizational justice level, *Turkish Journal Of Sport And Exercise*, 14(3), 51-58.
- Akatay, A., Yücekaya, P. ve Çepni Kısacık, N. (2016). Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının örgütsel adalet ve sinizm üzerine etkileri: Çanakkale il emniyet müdürlüğünde bir araştırma, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, (14)28, 483-509.
- Akgündüz, Y. (2012). *Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Alatlı, A. (1999). Schrödinger'in Kedisi. İstanbul: Boyut Yayınevi.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 463-48.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*, Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Avolio, B. J. ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16, 315-338.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L. ve Walumbwa, F. O. (2005). Authentic leadership theory and practice: origins, effects and development, *Monographs in Leadership and Management*, 3, 21-29.
- Aytaç, T. (2003). Postmodern eğitim yöneticisi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 191, Ankara.
- Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Bakan, H. ve Tombak, N. (2014). *İlköğretim okulu yöneticilerinde etik liderlik: muğla ili örneği*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32, 95-121.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(17), 29-62.
- Baştuğ, İ. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bostancı, A. B. ve Yolcu, H. (2011). İlköğretim okulları yöneticilerinin performansını değerlendirmede etik ilkelere uyma düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 922-941.
- Brown, M. E., Treviño, L. K. ve Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: a social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Brown, M. E. (2007). Misconceptions of ethical leadership: how to avoid potential pitfalls, *Organizational Dynamics*, (36)2, 141.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşar, S. (2011). *Otantik liderlik kavramı ve ardılları üzerine bir araştırma*, Doktora Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2008). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(13), 3–22.
- Çengelci, E. (2014). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Dağlı, A. ve Akyıldız, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim denetmenlerinin etik davranışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 27-38.
- Dobel, J. P. (1998). Political prudence and the ethics of leadership. *Public Administration Review*, January-February, 74-89.
- Doğan, S. (2010). Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-123.
- Ekinci, A. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (4), 527-553.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 233-246.
- Ertürk, R. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Pegem Yayınları*, 11-13 Mayıs 2017, Ankara.
- Ertürk, R., Yıldız, K. ve Özdemir, T. (2017). Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *8. Eğitim Yönetimi Forumu Bildiri Özetleri Kitabı*, 19-21 Ekim 2017, Ankara.
- Gezer, A. (2015). *Otantik liderlik davranışlarının iş tutumlarına etkisi: Mersin ili finans sektöründe bir saha araştırması*, Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gül, H. ve İnce, M. (2014). Etik liderlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, (7)2, 127-150.
- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 123-142.
- Gültekin, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Harter, S. (2002). Authenticity. C.R. Snyder ve S. Lopez (Der.), *Handbook of Positive Psychology*:.Oxford University Press, Oxford, UK. 382-394.

- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Der Türken Journal Of World Of Turks*, 1, 391-410.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 25-43.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İskele, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- İşcan, Ö. F. ve Atılhan N. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşımalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algısı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, (59)1, 181-201.
- Karagöz, A. (2008). İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaköse, T. (2007). Okul yöneticilerinin etik liderliği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 338.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karslı, M.D. (2004). Yönetimsel etkililik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keser, S. ve Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(1), 1-22.
- Kılıçlar, A. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 23-36.
- Kılınç, A. Ç. (2010). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıral, E. ve Erakın, B. (2016). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile mesleki tükenmişlik algı düzeyleri arasındaki ilişki. E. Babaoğlu, E. Kıral, A. Çilek (Ed.). *Eğitime Dönüş içinde* (ss. 353-370). Ankara: Eyuder Yayınları.
- Kıyık Kıcı, G. ve Paşaoğlu, D. (2014). Otantik liderliğin akademik platformda lider boyutu açısından incelenmesi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-24.
- Konak, M. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim müdürlerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Korkmaz, O. (2017). Otantik liderlik ve örgütsel güven. *The Journal of Academic Social Science Studies-International Journal of Social Science (JASS)*, 58(2), 437-454.
- Luthans, F. ve B. J. Avolio. (2003). "Authentic Leadership Development", K. S. CAMERON, J. E. DUTTON ve R. E. QUINN (Ed.), *Positive Organizational Scholarship*, San Francisco: Berrett-Koehler, 241-258.

- Özdemir, T.Y. (2013). Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre il/ilçe milli eğitim müdürlükleri yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *The Journal Of Academic Social Science Studies International Journal Of Social Science*, 6(3), 509-527.
- Peker, S. ve Akdağ, B. (2008). Eğitim yönetiminde insan felsefesi ve etik, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 97, 8-12.
- Peterson, D. K. (2002). The Relationship between unethical behavior and the dimensions of the ethical climate questionnaire, *Journal of Business Ethics*, 41, 313-326.
- Polat, S. (2007). *Örgütsel güven, adalet ve vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*, Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 307-331.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Tabak, A., Polat, M., Coşar, S. ve Türköz, T. (2012). Otantik liderlik ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması, *İşGüç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(4),89-106.
- Tan, Ç. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları, *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.
- Taymaz, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Titrek, O. (2009). Employees organizational justice perceptions in Turkish schools. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 605-620.
- Topuzoğlu, A.P. (2009). Demografik özellikler açısından okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuna, M., Bircan, H. ve Yeşiltaş, M. (2012). Etik liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Antalya örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26, (2), 143-155.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uğurlu, C. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yaşbay, H. (2011) *Otantik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, E. (2010). Kamu ve özel sektör çalışanlarının örgütsel adalet algılamaları üzerine bir karşılaştırma çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 302-312.
- Yılmaz, E. (2005). Etik ve liderlik. İçinde A. M. Sünbül (Ed.). *Öğretmenin dünyası* (ss. 39-53). Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ve

bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.*

Yürür, S. (2009). Örgütsel adalet, A. Keser, G. Yılmaz ve S. Yürür (Editörler). *Çalışma Yaşamında Davranış Güncel Yaklaşımlar*. (Birinci Basım), Kocaeli: Umut Yayınları, 167-207.

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. ve Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure, *Journal of Management*, (34)1, 89-126.

MAARİF MÜFETİŞLERİNİN DENETİM SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERDEN BEKLENTİLERİ VE BUNLARIN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ

Hasan DEMİRTAŞ¹⁹, Niyazi ÖZER²⁰, Esra MUTLU²¹, Servet ATİK²².

Özet

Bu araştırma ile maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentilerini ve bunların gerçekleşme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Maarif müfettişlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri branş, kıdem değişkenlerine göre ele alınıp incelenmiştir. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Malatya, Şanlıurfa, Niğde, Yozgat ve Adıyaman illerinde görev yapan ve araştırmaya katılmaya istekli olan 90 maarif müfettişi ile yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanan bu çalışmada; tarama modeli ve nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracıyla toplanmıştır. Analiz aşamasında her bir maddenin ortalama, frekans ve yüzdesine bakılmıştır. Beklenti ve gerçekleşme düzeyi arasındaki ilişkiye Spearman testi ile bakılmıştır. Branş ve kıdem değişkenleri açısından analizlerde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak maarif müfettişlerinin beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu fakat bunların gerçekleşme düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca bu beklentiler ve gerçekleşme düzeyleri çoğu maddede branşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Anahtar Sözcükler: Maarif müfettişi, Öğretmen, Denetim.

Abstract

The present study aimed to determine the expectations of educational inspectors from the teachers during the inspection process and the realization level of these expectations. The expectations of educational inspectors from the teachers during the inspection process and the realization level of these expectations were examined based on the field of study and seniority variables. Ninety volunteering educational inspectors who were active in Malatya, Sanliurfa, Niğde, Yozgat and Adıyaman provinces in Turkey during the 2013-2014 education year participated in the study. The present study was designed with quantitative research methodology and screening model and causal-comparative design were used. The study data were collected with of a survey instrument that was developed by the author. During the analysis, mean, frequency and percentages were examined. The correlation between expectations and realization level was examined by Spearman test. Kruskal-Wallis test was used for the analysis of field of study and seniority variables. It was generally observed that the expectations of educational inspectors were high, however the realization level of these expectations was low. Furthermore, the expectations and the realization levels did not demonstrate a significant difference in most items based on field of study and seniority variables.

Keywords: Educational inspector, teacher, inspection.

Problem Durumu

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Örgüt, var oluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Denetim sistemi her karmaşık örgütte vardır. Bu örgütsel ve yönetsel bir zorunluluktur (Aydın, 2013: 11). Denetim, bir

¹⁹ Doç.Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, hasan.demirtas@inonu.edu.tr

²⁰ Doç.Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, niyazi.ozar@inonu.edu.tr

²¹ Öğretmen, MEB, hasan.demirtas@inonu.edu.tr

²² İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, servet.atik@inonu.edu.tr

birimin işleyişi konusunda ayrıntılı olarak inceleme yapmak ve bilgi toplamak, toplanan bilgileri analiz etmek, analiz sonucunda sorunları tanımlamak, belirlenen sorunlara çözüm üretmektir (MEB, 2011).

Örgütlerde denetim, örgütsel amaçları gerçekleştirmeyi güvenceye almak için yapılır. Örgütte yapılan eylemlerin, işlemlerin örgütün amaçları doğrultusunda yapılıp yapılmadığı bilinmelidir. Çünkü bir örgütte yapılan eylemlerin, işlemlerin örgütsel amaçlarından sapması, örgütü etkisizleştirerek örgütün yaşamasını tehlikeye sokar. Planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için örgütün işlemlerini izleyip düzeltme sürecine denetim denir. Denetim süreci, örgütün planının gerçekleşmesini güven altına almak için yapılır. Bunun için planın uygulanmasının adım adım izlenmesi gerekmektedir. Uygulamanın izlenmesi demek, planın gerektirdiğinden sapıldığında, sapmaya ilişkin bilgiyi (dönütü) anında doğru olarak sağlamak demektir (Başaran, 1984: 177- 178).

Denetim fonksiyonunun iki amacı vardır. Bunlardan birincisi örgütün dengesini korumak, ikincisi de düzeltme amacıyla kusurları göstermek, bunların tekrarına engel olmak ve böylelikle hedefe doğru ilerlemeyi sağlamaktır (Özer, 1998: 143). Başka bir deyişle, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme düzeyini saptamak ve örgütsel eylemlerden daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, denetim sisteminden örgütteki tüm faaliyetleri planlı bir şekilde gözlemesi, gözlemler esnasında belirlenen sapmalar ve hataları derhal düzeltmesi ve örgütün faaliyetlerinin daha iyiye gitmesi için gerekli tedbirleri alması beklenmektedir. Bu güçteki bir denetim sistemine sağlıklı bir sistem denilebilir (Aydın, 2013: 11). Eğitim denetimde amaç; denetmen, öğretmen, yönetici ve öğrenci işbirliğini sağlayarak, öğretmenin çalışmalarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve öğretmene rehberlik edilmesidir.

Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi şekilde kullanması gerekir. Örgütün amaçlarına ulaşması sahip oldukları kaynakları kullanabilme derecesine bağlıdır. Bu sebeple, örgütlerin çalışmalarının sürekli olarak kontrol ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumlarının belirlenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bundan da önemlisi, ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ve sürekli olarak artışı sağlayacak önlemlerin alınması gereklidir. Yönetimsel açıdan bakıldığında, denetim kurumlar için hayati bir önem taşımaktadır (Taymaz, 2013: 5). Eğitimde denetim olgusu öğretmenin öğretimsel yeteneğinin ya da okul programının etkililiğinin denetmen tarafından değerlendirilmesini içermektedir (Sergiovenni ve Starratt, 1979: 268).

Denetim Türleri

Denetim ya da teftiş türlerinin sınıflandırılmasında çok farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Taymaz'a (2013) göre eğitim sisteminde yapılan teftiş amacına göre, kurum ve ders teftişi; teftiş yapacak müfettişlerin görevlendirme şekline göre, genel ve özel teftiş; görev alan müfettiş sayısına göre, bireysel ve grupla teftiş; teftiş uygulamalarında yaratılan mesafeye göre, yakından teftiş ve uzaktan teftiş; teftiş hizmetinin devamlılığı bakımından, sürekli ve aralıklı olarak teftiş; teftiş birimlerine verilen görevler bakımından, iç ve dış teftiş; bir kurumda çalışmalar denetlenirken müfettişin yaptığı işlemlerin niteliklerine göre, teknik ve yönetsel teftiş; teftiş fonksiyonunu yerine getirme durumuna göre, tam ve sondaj yöntemi ile teftiş ve teftiş biçim yönünden, normal ve seri teftiş olarak sınıflandırılabilir.

Balcı (2007)' ya göre; eğitim sisteminde yapılan teftiş ve değerlendirme amaca göre kurum ve ders teftişi olmak üzere iki gruba ayrılır.

Kurum Teftişi: Bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir.

Ders Teftişi: Ders denetimi daha çok sınıf ortamıyla ilgilenir. Sınıf ortamı çok basit bir yapıymış gibi gözükse de üzerinde saatlerce tartışılabilecek karmaşıklıkta bir yapıdır. Öte yandan bu karmaşık yapının ana unsurları bellidir: öğretmen, öğrenci, ortam ve materyaller (Aydın, 2013). Ders denetimi, öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra, yeteneklerinin geliştirilmesi, mesleğe ve çevreye uyumunun sağlanması, yenilik ve gelişmelerin tanıtılması, mesleki

yardımda bulunulması, eksiklik ve hatalarının saptanarak giderilmesi ve geliştirilmesini amaçlar (Taymaz, 2013: 154-155).

Denetmen (Maarif Müfettişi)

Denetim sürecinin en önemli ögesi kuşkusuz denetmandır. Müfettişin sistem içindeki işlevi ise ulusal eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşme noktasında, nasıl daha etkili olunabileceği, nelerin yapılabileceği, eğitim örgütlerinin amaçlara ulaşma derecesini saptamaktır. Ayrıca gerekli öneri ve çalışmaları yaparak, süreçte etkin rol oynayan yönetici, öğretmen, öğrenci, yöntem, teknik, program, araç-gereç vb. öğelerin amaçlara dönük etkinliklerinin mesleksi yardım yoluyla nasıl artırılabilirliğini ortaya koymaktır. Bununla beraber, amaçlardan bireysel sapmaların, tespit edilerek giderilmesiyle ilgili etkinlikleri yerine getirmektir.

Milli Eğitim Bakanlığı 14 Mart 2014'te yayınladığı kanunla Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nın görevlerini yeniden tanımlamış ve bu görevlere ilişkin şu ibareleri uygulamaya koymuştur: "Bakanlık teşkilatı ve personeli ile bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak" ve "Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek" (MEB, 2014). Dolayısıyla maarif müfettişlerinin temel görevi denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini yürütmektir.

26 Mayıs 2014'de yayınlanan yönetmeliğe göre de Müfettişlerin görev ve yetkileri şunlardır; a) 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17 nci maddesinde belirtilen görevleri yapmak, b) Rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmaları neticesinde düzenleyecekleri raporları en geç yirmi gün, kapsamlı işlerde ise verilen ek süre içinde tamamlamak, c) Refakatlerine verilecek müfettiş yardımcılarının yetişmelerini sağlamak, ç) Görevlendirilecekleri birim ve komisyonlardaki çalışmaları yürütmek, d) Mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak. (MEB, 2014).

Öğretmen Denetimi

Milli Eğitim Bakanlığı 2011 Öğretmen Denetim Rehberi'nde öğretmen denetimini, evrak denetimi, dersi planlama durumunun denetimi, öğrenme-öğretme ortamının, araç-gereç ve teknolojilerinin değerlendirilmesi, öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma durumunun denetimi, özel alan program ve içerik bilgisinin değerlendirilmesi, öğretim durumunun izlenmesi ve bireysel özelliklerin gözden geçirilmesi gibi etkinlikleri içeren bir uygulama olarak tanımlamıştır. Taymaz (2013)'e göre öğretmen denetimi öğretmenin performansının ve çalışmalarının izlenmesi sürecidir. Bu süreci izleyen ve değerlendirenler müfettişler ve okul yöneticileridir. Yapılan yönetmelik değişikliği ile müfettişlerin ders denetimi görevleri okul müdürlerine verilmiştir (www.meb.gov.tr)

Denetmelerin Beklentilerinin Önemi

Okulun değişim ihtiyacına cevap vermesi denetmenin yaptığı işten büyük oranda etkilenmektedir ve tamamen denetmenin yaptığı işle şekillenmektedir. Bu da denetmenin öğretimsel rolünü son derece önemli kılmaktadır (Henson, 2010: 37). Denetmenlerin denetim sürecinden beklentileri, sistemin daha işlevsel olabilmesi ve yetersizliklerinin ortadan kaldırılabilmesi için göz önüne alınması gereken önemli bir husustur. Bu noktada denetmenlerin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentilerinin bilinmesi, denetmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve engellerin neler olduğu konusunda yardımcı olabileceği gibi denetim sürecinin geliştirilmesine de katkıda bulunabilir. Denetmenlerin denetim sürecinden beklentilerinin ve bu beklentilerin gerçekleşebilme düzeylerinin ne olduğunun bilinmesi denetim sürecinin geliştirilmesi ve daha verimli olabilmesi noktasında bize yararlı bilgiler sunabilir. Sağlıklı bir iletişim gerçekleştirildiğinde denetime daha az ihtiyaç duyulur. Denetim sisteminin daha nitelikli bir hale getirilebilmesi, maarif müfettişleri ile öğretmenler arasındaki iletişimin

daha etkin olarak sağlanması için maarif müfettişlerinin denetim sürecinden beklentilerinin bilinmesi önem taşımaktadır.

Amaç

Maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentileri ve bunların gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentileri ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentileri ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentilerini ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyini belirlemeyi amaçladığından tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi açıklamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2007). Maarif müfettişlerinin beklentilerinin ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyinin branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende bireyler ya da gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları belirlenir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Türkiye’de çalışan 2806 maarif müfettişi ve maarif müfettiş yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005: 113)’e göre kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmalara hız ve pratiklik kazandıran ve araştırmacının erişebileceği kaynaklardan yararlandığı bir yaklaşımdır. Bu araştırmanın örneklemini Adıyaman, Yozgat, Şanlıurfa, Malatya ve Niğde illerinde görev yapan 90 maarif müfettişi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada kullanılan bilgi toplama aracı aşağıdaki aşamalar izlenerek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

1. Madde Havuzunun Oluşturulması: Öncelikle Malatya’da görev yapan maarif müfettişlerinden denetim sürecinden neler beklediklerini belirtmelerinin istendiği açık uçlu bir soruya cevap vermeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda, maarif müfettişlerinin yanıtları değerlendirilmiş ve uygun görülenler anket maddesi şeklinde düzenlenmiştir. Bu uygulamayla birlikte denetim alanında yapılmış olan ilgili çalışmalar ve kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. Bu incelemenin sonunda, 46 Soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur.

2. Uzman Görüşü Aşaması: Denetim süreci ile ilgili bu 46 soruluk madde havuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddeleri, (1) madde aynen kalmalı, (2) madde değiştirilmeli ve (3) madde çıkarılmalı seçeneklerine göre derecelendirmeleri istenmiştir. Bu uygulamanın sonucunda, uzman görüşleri doğrultusunda havuzdaki maddeler bir ön elemenden geçirilmiştir. İfadelerin anlaşılır olmaması, benzer maddelerin bulunması gibi nedenlerle bazı maddeler çıkarılmış yerine yeni maddeler eklenerek madde sayısı 49’a çıkarılmıştır.

3. Bilgi Toplama Aracının Türünün Kararlaştırılması: Çalışmada maarif müfettişlerinin denetim sürecinden beklenti ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, denemelik bilgi toplama aracı, maarif müfettişlerinin denetim sürecinden beklentileri, 1= Hiçbir zaman olmamalı, 2= Nadiren olmalı, 3= Bazen olmalı, 4= Çoğu zaman olmalı, 5= Her zaman olmalı, bu beklentilerin gerçekleşme düzeyi ise 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3= Bazen, 4= Çoğunlukla, 5= Her zaman şeklinde 5’li Likert tipi bir dereceleme ölçeği formu şeklinde düzenlenmiştir.

EĞİTİME FARKLI BAKIŞ

[illegible]

EĞİTİME FARKLI BAKIŞ

0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

EĞİTİME FARKLI BAKIŞ

0	2	0	0	0	0	0	0	24.Öğretmenler, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için sınıfta güven ortamı oluşturmalıdır.
0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25. Öğretmenler sınıf yerleşim düzenini öğrencilerce rahatlıkla kullanabilecek nitelikte ve etkinliklere uygun olarak düzenlenmelidir.
2	1	1	1	1	1	1	1	26. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır.
2,3	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	27. Öğretmenler kılık-kıyafet ve davranışlarına özen göstermelidir.
9	12	15	9	8	7	7	7	28. Öğretmenler çağın gerektirdiği görsel-ışitsel araçları (akıllı tahta, projeksiyon vs.) kullanabilecek yeterlikte olmalıdır.
10,2	13,5	16,9	10,2	9,0	8,0	20,2	20,2	29.Öğretmenler toplantı ve etkinliklere katılmaya istekli olmalıdır.
28	27	17	24	28	33	17	17	30. Öğretmenler zümre öğretmenler kurulu toplantına katılmalı ve alınan kararları uygulamalıdır.
31,8	30,3	19,1	27,3	31,5	37,5	19,1	19,1	
49	47	56	54	52	47	52	52	
55,7	52,8	62,9	61,4	58,4	53,4	58,4	58,4	
88	89	89	88	89	88	89	89	
4,41	4,30	4,44	4,49	4,47	4,43	4,34	4,34	
0,77	0,91	0,81	0,73	0,71	0,69	0,88	0,88	
10	5	3	6	4	0	0	0	
11,1	5,6	3,3	6,7	4,5	0,0	0,0	0,0	
23	37	33	24	25	25	25	25	
25,6	41,1	36,7	26,7	28,1	27,8	28,1	28,1	
39	33	37	34	36	35	48	48	
43,3	36,7	41,1	37,8	40,4	38,9	53,9	53,9	
13	14	16	22	22	28	14	14	
14,4	15,6	17,8	24,4	24,7	31,1	15,7	15,7	
5	1	1	4	2	2	2	2	
5,6	1,1	1,1	4,4	2,2	2,2	2,2	2,2	
90	90	90	90	89	90	89	89	
2,78	2,66	2,77	2,93	2,92	3,08	2,92	2,92	
1,01	0,85	0,82	0,98	0,89	0,82	0,73	0,73	

EĞİTİME FARKLI BAKIŞ

0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
0,0	0,0	2,2	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
4	3	1	1	2	1	0	3	2	1	1
4,4	3,3	1,1	1,1	2,2	1,1	0,0	3,4	2,2	1,1	1,1
11	10	7	18	15	14	8	10	15	12	12
12,2	11,1	7,8	20,0	16,7	15,6	8,9	11,2	16,9	13,5	13,5
16	17	31	15	31	21	24	30	14	27	27
17,8	18,9	34,4	16,7	34,4	23,3	26,7	33,7	15,7	30,3	30,3
59	60	49	55	42	54	58	46	58	49	49
65,6	66,7	54,4	61,1	46,7	60,0	64,4	51,7	65,2	55,1	55,1
90	90	90	90	90	90	90	89	89	89	89
4,44	4,49	4,38	4,36	4,26	4,42	4,56	4,34	4,44	4,39	4,39
0,88	0,82	0,86	0,92	0,82	0,79	0,66	0,81	0,85	0,76	0,76
31. Öğretmenler şube öğretmenleri toplantılarına katılmalı ve alınan kararları uygulamalıdır.	32. Öğretmenler meslektaşları ve okul yönetimi ile işbirliği yapmalıdır.	33. Öğretmenler, öğrencileri yönlendirebilir.	34. Öğretmenler öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmelidir.	35. Öğretmenler zamanı iyi kullanmalıdır.	36. Öğretmenler öğretimi coşku ile yapmalıdır.	37. Öğretmenler kendini geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmalıdır.	38. Öğretmenler sorunlara olumlu, yapıcı ve yardım edici bir tutumla yaklaşmalıdır.	39. Öğretmenler, öğrencileri rencide edecek davranışlarda bulunmamalıdır.	40. Öğretmen ilgili yasal düzenlemelerdeki değişikliklerden haberdar olmalıdır.	
1	1	2	1	3	1	4	1	2	5	5
1,1	1,1	2,2	1,1	3,3	1,1	4,4	1,1	2,2	5,6	5,6
33	21	20	34	23	24	22	21	28	26	26
36,7	23,3	22,2	37,8	25,6	26,7	24,4	23,3	31,1	28,9	28,9
42	36	47	43	49	51	37	47	43	38	38
46,7	40,0	52,2	47,8	54,4	56,7	41,1	52,2	47,8	42,2	42,2
11	29	19	9	15	12	24	18	16	20	20
12,2	32,2	21,1	10,0	16,7	13,3	26,7	20,0	17,8	22,2	22,2
3	3	2	3	0	2	3	3	1	1	1
3,3	3,3	2,2	3,3	0,0	2,2	3,3	3,3	1,1	1,1	1,1
90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
2,80	3,13	2,99	2,77	2,84	2,89	3,00	3,01	2,84	2,84	2,84
0,80	0,85	0,79	0,78	0,73	0,73	0,91	0,79	0,78	0,87	0,87

1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
1,1	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2	0	3	3	6	1	1	1	1	1	5	5
2,2	0,0	3,3	3,3	6,7	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	5,6	5,6
20	15	15	15	6	9	13	10	10	10	17	17
22,2	16,7	16,7	16,7	6,7	10,0	14,4	11,1	11,1	11,1	18,9	18,9
19	21	18	11	26	25	29	34	34	34	22	22
21,1	23,3	20,0	12,2	28,9	27,8	32,2	37,8	37,8	37,8	24,4	24,4
48	54	54	61	51	55	47	45	45	45	46	46
53,3	60,0	60,0	67,8	56,7	61,1	52,2	50,0	50,0	50,0	51,1	51,1
90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
4,23	4,43	4,37	4,44	4,33	4,49	4,36	4,37	4,37	4,37	4,21	4,21
0,95	0,77	0,88	0,89	0,95	0,72	0,77	0,73	0,73	0,73	0,94	0,94
41. Öğretmenin ihtiyaç duyduğu konuları denetmenle birlikte belirlemeli ve denetim süreci sonunda görüşlerini denetmenle paylaşmalıdır.											
42. Öğretmen hizmet içi eğitime katılmaya istekli olmalıdır.											
43. Öğretmenler bireysel yaşamlarına özen göstermelidir.											
44. Öğretmenler meslektaşlarıyla ilişkilerinde çatışmacı değil uzlaşıcı olmalıdır.											
45. Öğretmenler okuldaki yanlış uygulamalara karşı çıkmalıdır.											
46. Öğretmenler okulun fiziki yapısı ve çevresine duyarlı olmalıdır.											
47. Öğretmenler sorgulayıcı olmalıdır.											
48. Öğretmenler velilerle ilişki kurmalıdır.											
49. Öğretmenler işlerine sargın/ adanmış olmalıdır.											
5	1	6	4	5	2	0	9	9	9	3	3
5,6	1,1	6,7	4,4	5,6	2,2	0,0	10,0	10,0	10,0	3,3	3,3
34	29	40	36	33	21	17	40	40	40	38	38
38,2	32,6	44,4	40,0	36,7	23,3	19,1	44,4	44,4	44,4	42,2	42,2
34	41	28	33	32	43	50	33	33	33	32	32
38,2	46,1	31,1	36,7	35,6	47,8	56,2	36,7	36,7	36,7	35,6	35,6
15	17	15	15	17	21	20	7	7	7	16	16
16,9	19,1	16,7	16,7	18,9	23,3	22,5	7,8	7,8	7,8	17,8	17,8
1	1	1	2	3	3	2	1	1	1	1	1
1,1	1,1	1,1	2,2	3,3	3,3	2,2	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1
89	89	90	90	90	90	89	90	90	90	90	90
2,70	2,87	2,61	2,72	2,78	3,02	3,08	2,46	2,46	2,46	2,71	2,71
0,86	0,77	0,88	0,87	0,93	0,83	0,71	0,82	0,82	0,82	0,84	0,84

Tablo 1'in beklenti düzeyini gösteren kısmına bakıldığında; maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Fakat tablonun gerçekleşme düzeyini gösteren kısmına bakıldığında bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Maarif müfettişlerinin beklentilerinin en yüksek olduğu madde “Denetim sürecinde öğretmenler iletişime açık olmalıdır” ifadesidir. Maarif müfettişlerinin ($\bar{X}=4.69$) bu maddeye ilişkin olarak “Her zaman olmalı” düzeyinde bir beklenti içinde oldukları görülmektedir. Tablonun gerçekleşme düzeyini gösteren kısmına bakıldığında; bu maddeye ilişkin olarak maarif müfettişlerinin beklentilerinin “Bazen” gerçekleştiği anlaşılmaktadır. ($\bar{X}=2.99$)

Maarif müfettişlerinin beklentilerinin yüksek olduğu maddelerden biri “Öğretmenler öğrenci başarısını değerlendirirken adil olmalıdır” ifadesidir. Maarif müfettişlerinin ($\bar{X}=4.60$) bu maddeye ilişkin olarak “Her zaman olmalı” düzeyinde bir beklenti içinde oldukları görülmektedir. Tablonun gerçekleşme düzeyini gösteren kısmına bakıldığında; bu maddeye ilişkin olarak maarif müfettişlerinin beklentilerinin “Çoğu zaman” gerçekleştiği anlaşılmaktadır ($\bar{X}=3.50$).

Maarif müfettişlerinin bütün maddelerden beklentilerinin “çoğu zaman olmalı” düzeyinde beklenti içinde oldukları görülmektedir. Maarif müfettişlerinin diğer maddelere göre en az beklentide olduğu Madde 41’dir. Maarif müfettişlerinin “öğretmenin ihtiyaç duyduğu konuları denetmenle birlikte belirlemeli ve denetim süreci sonunda denetmenle paylaşmalıdır” ifadesini “her zaman olmalı” düzeyinde beklenti içinde oldukları görülmektedir ($\bar{X}=4.21$). Fakat bu beklenti diğer maddelere göre daha düşük düzeydedir. Bu maddenin gerçekleşme düzeyine bakıldığında; maarif müfettişlerinin beklentilerinin “Bazen” gerçekleştiği anlaşılmaktadır ($\bar{X}=2.71$).

Tablonun gerçekleşme düzeyini gösteren kısmına bakıldığında; gerçekleşme düzeyi en yüksek olan madde 15’dir. Maarif müfettişlerinin “öğretmen konuyla ilgili kazanımları ve yaptığı etkinlikleri sınıf defterine yazmalıdır” ifadesini ($\bar{X}=4.39$) “her zaman olmalı” düzeyinde beklenti içinde oldukları ve bu beklentilerinin ($\bar{X}=3.67$) “çoğu zaman” gerçekleştiği görülmektedir.

Maarif müfettişlerinin beklentilerinin en az düzeyde gerçekleştiği madde 42’dir. Maarif müfettişlerinin “öğretmen hizmet içi eğitime katılmaya istekli olmalıdır” ifadesini ($\bar{X}=4.37$) “her zaman olmalı” düzeyinde beklenti içinde oldukları fakat bu beklentilerinin ($\bar{X}=2.46$) “nadiren” gerçekleştiği görülmektedir. Maarif müfettişlerinin beklentileri ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Spearman korelasyon testi uygulanmıştır. Uygulanan testin sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 Maarif Müfettişlerinin Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyiyle İlgili Görüşler Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Analizi Sonuçları

Madde No	B ve G ilişkisi	Madd e No	B ve G ilişkisi	Madd e No	B ve G ilişkisi	Madd e No	B ve G ilişkisi	Madd e No	B ve G ilişkisi
1	r ,255*	11	r -,003	21	r -,062	31	r -,120	41	r ,000
	p ,015		p ,981		p ,568		p ,264		p ,999
	N 90		N 90		N 88		N 89		N 90
2	r ,143	12	r ,006	22	r ,005	32	r ,020	42	r -,079
	p ,178		p ,956		p ,964		p ,853		p ,459
	N 90		N 89		N 89		N 89		N 90
3	r -,086	13	r ,330**	23	r ,062	33	r -,079	43	r -,115
	p ,419		p ,001		p ,565		p ,462		p ,285
	N 90		N 90		N 89		N 89		N 89
4	r ,195	14	r ,025	24	r ,102	34	r -,006	44	r ,198
	p ,066		p ,817		p ,345		p ,954		p ,061
	N 90		N 89		N 88		N 90		N 90
5	r ,169	15	r ,164	25	r -,086	35	r ,096	45	r -,086
	p ,111		p ,121		p ,425		p ,367		p ,420
	N 90		N 90		N 88		N 90		N 90

6	r	-,080	16	r	,377**	26	r	-,049	36	r	,144	46	r	-,222*
	p	,459		p	,000		p	,652		p	,176		p	,035
	N	89		N	90		N	88		N	90		N	90

7	r	,202	17	r	,035	27	r	,208	37	r	-,129	47	r	-,152
	p	,056		p	,743		p	,051		p	,226		p	,154
	N	90		N	90		N	88		N	90		N	90
8	r	,090	18	r	,026	28	r	,114	38	r	-,084	48	r	,100
	p	,398		p	,806		p	,286		p	,429		p	,351
	N	90		N	90		N	89		N	90		N	89
9	r	-,009	19	r	,210*	29	r	,236*	39	r	,196	49	r	-,005
	p	,932		p	,047		p	,026		p	,064		p	,964
	N	90		N	90		N	89		N	90		N	89
10	r	,123	20	r	-,170	30	r	,005	40	r	,132			
	p	,249		p	,112		p	,966		p	,214			
	N	90		N	89		N	88		N	90			

Uygulanan Spearman testi sonuçlarına bakıldığında gerçekleşme düzeyi ile beklenti düzeyi arasında bazı maddelerde anlamlı ilişki vardır. Spearman değerlerine bakıldığında ankette yer alan 1, 13, 16, 19, 29. maddelerde düşük düzeyde ilişki görülmüştür. Madde 46’da ise beklenti ve gerçekleşme düzeyi arasında negatif yönde düşük bir ilişki vardır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentileri ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde düzenlenmiştir. Branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Kruskal Wallis (X^2) testi yapılmıştır. Uygulanan Kruskal Wallis (X^2) testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3 Maarif Müfettişlerinin Denetim Sürecinde Öğretmenlerden Beklentileri ve Beklentilerin Gerçekleşme Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis (X^2) Testi Analizi Sonuçları*

Madde No	Branş	N	Sıra ort.	X^2	p	Fark (U)	Madde No	Branş	N	Sıra ort.	X^2	p	Fark (U)
B12	Sınıf Öğ.	44	45,30	1,165	,559		G12	Sınıf Öğ.	43	44,60	6,041	,049	3>1 (U=112.50) 3>2 (U=88.50)
	Sosyal Bilimler	37	47,62					Sosyal Bilimler	37	41,16			
	Fen Bilimleri	9	37,78					Fen Bilimleri	9	62,67			
	Toplam	90						Toplam	89				
B26	Sınıf Öğ.	44	41,35	3,283	,194		G26	Sınıf Öğ.	44	44,00	8,192	,017	3>1 (U=94.50) 3>2(U=70.50)
	Sosyal Bilimler	36	50,28					Sosyal Bilimler	36	40,81			
	Fen Bilimleri	9	41,72					Fen Bilimleri	9	66,67			
	Toplam	89						Toplam	89				
B27	Sınıf Öğ.	44	43,67	,796	,672		G27	Sınıf Öğ.	44	41,82	7,089	,029	3>1 (U=100.00) 3>2 (U=79.50)
	Sosyal Bilimler	35	46,71					Sosyal Bilimler	37	44,88			
	Fen Bilimleri	9	39,94					Fen Bilimleri	9	66,06			
	Toplam	88						Toplam	90				
B28	Sınıf Öğ.	44	42,47	3,505	,173		G28	Sınıf Öğ.	44	38,68	7,001	,030	2>1 (U=591.00)
	Sosyal Bilimler	36	50,03					Sosyal Bilimler	37	51,04			
	Fen Bilimleri	9	37,28					Fen Bilimleri	9	56,06			

EĞİTİME FARKLI BAKIŞ

	Toplam	89						Toplam	90				
B30	Sınıf Öğ.	43	40,23	9,243	,010	2>1 (U=547.50) 2>3 (U=88.50)	G30	Sınıf Öğ.	44	43,81	,485	,785	
	Sosyal Bilimler	36	52,83					Sosyal Bilimler	37	47,64			
	Fen Bilimleri	9	31,56					Fen Bilimleri	9	45,00			
	Toplam	88						Toplam	90				
B35	Sınıf Öğ.	44	41,80	6,534	,038	2>1 (U=615.50) 2>3 (U=106.50)	G35	Sınıf Öğ.	44	43,08	,956	,620	
	Sosyal Bilimler	37	52,49					Sosyal Bilimler	37	47,53			
	Fen Bilimleri	9	34,89					Fen Bilimleri	9	49,00			
	Toplam	90						Toplam	90				
B37	Sınıf Öğ.	44	43,55	1,573	,455		G37	Sınıf Öğ.	44	40,88	6,113	,047	3>1 (U=104.00)
	Sosyal Bilimler	37	48,97					Sosyal Bilimler	37	46,97			
	Fen Bilimleri	9	40,78					Fen Bilimleri	9	62,06			
	Toplam	90						Toplam	90				
B43	Sınıf Öğ.	44	40,09	6,277	,043	2>1 (U=580.50)	G43	Sınıf Öğ.	44	42,74	1,891	,388	
	Sosyal Bilimler	37	52,97					Sosyal Bilimler	36	45,43			
	Fen Bilimleri	9	41,22					Fen Bilimleri	9	54,33			
	Toplam	90						Toplam	89				
B45	Sınıf Öğ.	44	44,47	8,891	,012	1>3 (U=115,50) 2>3 (U=73.00)	G45	Sınıf Öğ.	44	43,98	1,639	,441	
	Sosyal Bilimler	37	51,49					Sosyal Bilimler	37	44,89			
	Fen Bilimleri	9	25,94					Fen Bilimleri	9	55,44			
	Toplam	90						Toplam	90				
B46	Sınıf Öğ.	44	43,75	5,938	,051		G46	Sınıf Öğ.	44	41,18	6,931	,031	3>1 (U=98.50) 3>2 (U=92.50)
	Sosyal Bilimler	37	50,81					Sosyal Bilimler	37	45,95			
	Fen Bilimleri	9	32,22					Fen Bilimleri	9	64,78			
	Toplam	90						Toplam	90				

Kruskal Wallis (X^2) testi analizi sonuçlarına göre maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentileri ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlarda çoğu maddede branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Müfettiş görüşleri beklenti düzeylerine göre madde 30, 35, 43 ve 45'te, gerçekleşme düzeylerine ilişkin ise 12, 26, 27, 28, 37 ve 46. maddelerde branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Ankette yer alan 30. maddeye ilişkin beklenti düzeyi branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında branşı sosyal bilimler olan müfettişler bu maddeye ilişkin diğer gruplara oranla daha yüksek beklentiye sahiptir. Aynı şekilde ankette yer alan 35. maddeye ilişkin beklenti düzeyi branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında branşı sosyal bilimler olan müfettişler bu maddeye ilişkin diğer gruplara oranla daha yüksek beklentiye sahiptir.

Madde 43 de ise beklenti düzeyi branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Fakat bu farklılık branşı sosyal bilimler olan müfettişler ile branşı sınıf öğretmenliği olan müfettişler arasındadır. Branşı sosyal bilimler olan müfettişlerin bu maddeye ilişkin beklentileri branşı sınıf öğretmenliği olan müfettişlere oranla daha yüksektir. Madde 45'de ise branşı sınıf öğretmenliği ve sosyal bilimler olan müfettişlerin beklenti düzeyi branşı fen bilimleri olan müfettişlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gerçekleşme düzeyi açısından ankette yer alan 12. Maddeye bakıldığında branşı fen bilimleri olan müfettişlerin bu maddenin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Branşı fen bilimleri olan müfettişlerin branşı sınıf öğretmenliği ve sosyal bilimler olan müfettişlere göre bu maddenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşündükleri görülmektedir. Madde 26 ve madde 27'de de branşı fen bilimleri olan müfettişlerin bu maddenin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Branşı fen bilimleri olan müfettişlerin branşı sınıf öğretmenliği ve

sosyal bilimler olan müfettişlere göre bu maddenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşündükleri görülmektedir.

Madde 28’de branşı sosyal bilimler olan müfettişlerle branşı sınıf öğretmenliği olan müfettişler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Branşı sosyal bilimler olan müfettişlerin branşı sınıf öğretmenliği olan müfettişlere göre bu maddenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşündükleri görülmektedir. Madde 37’de ise branşı fen bilimleri olan müfettişlerle branşı sınıf öğretmenliği olan müfettişler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Branşı fen bilimleri olan müfettişlerin branşı sınıf öğretmenliği olan müfettişlere göre bu maddenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşündükleri görülmektedir.

46. madde de branşı fen bilimleri olan müfettişlerin bu maddenin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri diğer branşlara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Branşı fen bilimleri olan müfettişlerin branşı sınıf öğretmenliği ve sosyal bilimler olan müfettişlere göre bu maddenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşündükleri görülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde branşı sosyal bilimler olan müfettişlerin beklentilerinin yüksek olduğu fakat beklentilerinin gerçekleşmediklerini düşündükleri söylenebilir. Branşı fen bilimleri olan müfettişlerin ise daha az beklentiye sahip olduğu ve beklentilerinin gerçekleştiğini düşünmekte oldukları söylenebilir.

3. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentileri ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde düzenlenmiştir. Kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Kruskal Wallis (X^2) testi yapılmıştır. Uygulanan Kruskal Wallis (X^2) testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 Maarif Müfettişlerinin Denetim Sürecinde Öğretmenlerden Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis (X^2) Testi Analizi Sonuçları

Madde No	Kıdem (Yıl)	N	Sıra ort.	X^2	sd	p	Fark (U)	Madde No	Kıdem (Yıl)	N	Sıra ort.	X^2	sd	p	Fark (U)
B12	8-15	19	49,89	9,269	3	,026	3>4 (U=88.50)	G 1	8-15	19	44,24	4,096	3	,25	
	16-20	20	49,20						16-20	19	36,42				
	21-25	9	62,67						21-25	9	53,28				
	25+	42	38,07						25+	42	47,45				
	Toplam	90							Toplam	89					
B14	8-15	19	51,26	4,023	3	,259		G 1	8-15	19	35,08	7,850	3	,04	1<4 (U=240.50)
	16-20	20	48,80						16-20	20	42,70				
	21-25	9	47,17						21-25	9	39,44				
	25+	41	39,77						25+	42	52,85				
	Toplam	89							Toplam	90					
B17	8-15	19	57,76	16,96	3	,001	1>4 (U=193.5) 2>4 (U=243.0)	G 1	8-15	19	43,00	4,136	3	,24	
	16-20	20	54,20						16-20	20	37,05				
	21-25	9	51,06						21-25	9	50,56				
	25+	42	34,62						25+	42	49,57				
	Toplam	90							Toplam	90					
B22	8-15	19	57,18	9,343	3	,025	1>4 (U=220.0)	G 2	8-15	19	43,55	,957	3	,81	
	16-20	20	47,53						16-20	20	49,50				
	21-25	9	45,78						21-25	9	47,39				
	25+	41	37,95						25+	42	44,07				
	Toplam	89							Toplam	90					
B23	8-15	19	52,68	5,443	3	,142			8-15	19	37,21	10,235	3	,01	1<4 (U=255.50)
	16-20	20	50,13						16-20	20	36,05				

EĞİTİME FARKLI BAKIŞ

	21-25	9	41,22					G	21-25	9	46,06				2<4 (U=255.50)
	25+	41	39,77					2	25+	42	53,63				
	Toplam	89						3	Toplam	90					
B25	8-15	19	48,16	2,305	3	,512		G	8-15	19	36,84	18,261	3	,00	1<4 (U=222.00)
	16-20	20	47,80					2	16-20	20	29,65				2<4 (U=185.00)
	21-25	9	36,11					5	21-25	9	52,00				
	25+	40	43,00						25+	42	55,57				
	Toplam	88							Toplam	90					
B26	8-15	19	53,18	4,735	3	,192		G	8-15	19	33,82	14,162	3	,00	1<4 (U=194.50)
	16-20	20	44,58					2	16-20	20	35,95				2<4 (U=235.50)
	21-25	9	50,17					6	21-25	9	41,72				
	25+	41	40,28						25+	41	55,32				
	Toplam	89							Toplam	89					
B29	8-15	19	47,45	1,314	3	,726		G	8-15	19	33,34	10,111	3	,01	3>1 (U=28.000)
	16-20	20	48,85					2	16-20	20	42,93				1<4 (U=164.00)
	21-25	9	43,28					9	21-25	9	62,94				
	25+	41	42,37						25+	42	48,49				
	Toplam	89							Toplam	90					
B30	8-15	19	55,89	8,371	3	,039	1>4 (U=225.5)	G	8-15	19	37,89	8,589	3	,03	2<4 (U=268.00)
	16-20	20	47,40					3	16-20	20	35,75				
	21-25	9	42,78					0	21-25	9	52,44				
	25+	40	38,03						25+	42	52,10				
	Toplam	88							Toplam	90					
B31	8-15	19	53,00	11,24	3	,010	1>4 (U=238.5) 2>4 (U=242.5)	G	8-15	19	34,92	12,320	3	,006	1<4 (U=236.50)
	16-20	20	54,53					3	16-20	20	35,23				2<4 (U=246.50)
	21-25	9	45,83					1	21-25	9	53,06				
	25+	41	36,46						25+	42	53,56				
	Toplam	89							Toplam	90					
B36	8-15	19	54,84	9,055	3	,029	1>4 (U=247.5) 2>4 (U=282.0)	G	8-15	19	44,21	1,104	3	,776	
	16-20	20	52,60					3	16-20	20	41,60				
	21-25	9	46,67					6	21-25	9	50,11				
	25+	42	37,64						25+	42	46,95				
	Toplam	90							Toplam	90					
B43	8-15 yıl	19	57,89	10,50 2	3	,015	1>4 (U=221.50)	G	8-15 yıl	19	33,92	6,261	3	,100	
	16-20 yıl	20	50,55					4	16-20 yıl	20	44,48				
	21-25 yıl	9	43,56					3	21-25 yıl	9	51,50				
	25 yıl veüzeri	42	37,90						25 yılveüz eri	41	48,96				
	Toplam	90							Toplam	89					
B46	8-15 yıl	19	52,42	5,732	3	,125		G	8-15 yıl	19	34,37	8,574	3	,036	1<4 (U=237.00)
	16-20 yıl	20	49,25					4	16-20 yıl	20	40,15				2<4 (U=302.00)
	21-25 yıl	9	49,11					6	21-25 yıl	9	47,00				
	25 yıl veüzeri	42	39,81						25 yılveüz eri	42	52,76				
	Toplam	90							Toplam	90					
B49	8-15 yıl	19	51,37	9,014	3	,029	1>4 (U=267.50) 2>4 (U=284.0)	G	8-15 yıl	19	40,66	1,508	3	,680	
	16-20 yıl	20	52,55					4	16-20 yıl	20	42,43				
	21-25 yıl	9	54,72					9	21-25 yıl	9	45,78				
	25 yıl veüzeri	42	37,51						25 yılveüz eri	41	48,10				
	Toplam	90							Toplam	89					

*Tabloda kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık gösteren maddeler belirtilmiştir.

Kruskal Wallis (X^2) testi analizi sonuçlarına göre maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentileri ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlarda çoğu maddede kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Müfettiş görüşleri beklenti düzeylerine göre madde 12, 17, 22, 30, 31, 36, 43 ve 49. maddelerde, gerçekleşme düzeylerine ilişkin ise 14, 23, 25, 26, 29, 30, 31 ve 46. Maddelerde anlamlı biçimde farklılaşmıştır.

Ankette yer alan 12. Maddeye ilişkin beklenti düzeyi kıdemi 21-25 yıl olan müfettişlerle kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişler arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kıdemi 21-25 yıl olan müfettişler kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişlere oranla daha yüksek beklentiye sahiptir. 17, 31, 36 ve 49. maddelerde beklenti düzeyi kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kıdemi 8-15 yıl ve 16-20 yıl olan müfettişlerin kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişlere göre daha yüksek bir beklentiye sahip olduğu görülmektedir.

Madde 22 kıdemi 8-15 yıl olan müfettişlerle kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişler arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kıdemi 8-15 yıl olan müfettişler kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişlere göre daha yüksek beklentiye sahiptir. Madde 30 ve 43'te ise kıdemi 8-15 yıl olan müfettişler ile kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kıdemi 8-15 yıl olan müfettişler daha yüksek beklentiye sahiptir.

Gerçekleşme düzeyi açısından 14. maddeye bakıldığında kıdemi 8-15 yıl olan müfettişlerle kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişlerin bu maddenin gerçekleşmesine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir. Kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişler kıdemi 8-15 yıl olan müfettişlere göre bu maddenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedir. Madde 23, 25, 26, 31 ve 46'da kıdemi 8-15, 16-20 ve 25 yıl ve üzeri olan müfettişlerin bu maddenin gerçekleşmesine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir. Kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişler kıdemi 8-15 yıl ve 16-20 yıl olan müfettişlere göre bu maddenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedir.

Madde 29'da kıdemi 8-15, 21-25 ve 25 yıl ve üzeri olan müfettişlerin bu maddenin gerçekleşmesine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir. Kıdemi 21-25 yıl olan müfettişler ile kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişler kıdemi 8-15 yıl olan müfettişlere göre bu maddenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedir. Madde 30'da ise kıdemi 16-20 yıl olan müfettişlerle kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişlerin bu maddenin gerçekleşmesine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir. Kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişler kıdemi 16-20 yıl olan müfettişlere göre bu maddenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde kıdemi 8-15 ve 16-20 yıl olan müfettişlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu ve beklentilerinin gerçekleşmediğini düşündükleri söylenebilir. Kıdemi 25 yıl ve üzeri olan müfettişlerin ise beklentilerinin daha az ve beklentilerinin gerçekleştiğini düşündükleri söylenebilir. Kıdem arttıkça beklenti azalır, beklentilerin gerçekleşmesine ilişkin daha olumlu düşünceye sahip olunduğu söylenebilir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin geliştirilmesinde denetim faaliyetlerinin önemli olduğu noktasında alan yazında bir görüş birliğinin olduğu söylenebilir. Denetim sürecinde öğretmenlerin maarif müfettişlerden, maarif müfettişlerinin öğretmenlerden beklentileri vardır. Öğretmenlerin beklentilerini araştıran pek çok çalışma olmasına rağmen denetmenlerin beklentileri üzerinde çalışan araştırmacılar oldukça azdır.

Aküzüm'ün (2012) yaptığı çalışmada, eğitim denetmenlerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mevcut denetim uygulamalarını, çağdaş denetim ilkeleri açısından yetersiz gördükleri, bu nedenle denetim sürecine ilişkin algılarının düşük, beklentilerinin ise, yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Gökçe'nin (1994) yaptığı araştırmaya göre denetmenler, ders denetimi amaçlarının gerçekleşmesi sırasında; denetim ilkelerine "büyük ölçüde", öğretmenler ise, "çok az" uyulduğu inancındadırlar. Denetmenler, denetim ilkelerine "büyük ölçüde" uyulduğunda; ders denetimi

amaçlarının da "büyük ölçüde" gerçekleşeceğini düşünürken; öğretmenler, denetim ilkelerine "çok az" uyulduğunda ders denetimi amaçlarının "hiç" gerçekleşmeyeceğini düşünmektedirler.

Bu araştırma maarif müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerden beklentilerini ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada maarif müfettişlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri branş ve kıdem değişkenlerine bakılarak incelenmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafında geliştirilen ölçme aracı 90 maarif müfettişine uygulanmıştır. Sonuçlar sunulurken öncelikle anlamlı fark bulunan durumlar ortaya konulmuştur.

Branş değişkenine ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucunda, genel olarak branşı sosyal bilimler olan müfettişlerin beklentilerinin branşı sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri olan müfettişlere oranla daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bu beklentilerin gerçekleşme düzeyine bakıldığında branşı fen bilimleri olan müfettişlerin branşı sınıf öğretmenliği ve sosyal bilimler olan müfettişlere göre beklentilerinin daha fazla düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Beklenti düzeyi:

Branşı sosyal bilimler olan müfettişler, diğer branşlardaki müfettişlere oranla:

- Öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulu toplantısına katılmasını ve alınan kararları uygulamasını,
- Öğretmenlerin zamanı iyi kullanmasını, daha çok beklemektedir.

Branşı sosyal bilimler olan müfettişler, branşı sınıf öğretmenliği olan müfettişlere oranla:

- Öğretmenlerin bireysel yaşamlarına özen göstermesini daha çok beklemektedir.

Branşı sınıf öğretmenliği ve sosyal bilimler olan müfettişler, branşı fen bilimleri olan müfettişlere oranla:

- Öğretmenlerin okuldaki yanlış uygulamalara karşı çıkmasını daha çok beklemektedir.

Gerçekleşme düzeyi:

Branşı fen bilimleri olan müfettişlerin, diğer branşlardaki müfettişlere oranla:

- Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili denetmenden yardım almasına,
- Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almasına,
- Öğretmenlerin kılık-kıyafet ve davranışlarına özen göstermesine,
- Öğretmenlerin okulun fiziki yapısı ve çevresine duyarlı olmasına ilişkin beklentilerinin daha çok gerçekleştiği belirlenmiştir.

Branşı sınıf öğretmenliği olan müfettişlerin, branşı sosyal bilimler olan müfettişlere oranla:

- Öğretmenlerin çağın gerektirdiği görsel-işitsel araçları (akıllı tahta, projeksiyon vs.) kullanabilecek yeterlikte olmasına ilişkin beklentilerinin daha az gerçekleştiği belirlenmiştir.

Branşı fen bilimleri olan müfettişlerin, branşı sınıf öğretmenliği olan müfettişlere oranla:

- Öğretmenlerin kendini geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmasına ilişkin beklentilerinin daha çok gerçekleştiği belirlenmiştir.

Kıdem değişkenine ilişkin sonuçlar

Beklenti düzeyi:

- 21–25 yıl kıdemi bulunan müfettişler, 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili denetmenden yardım almasını daha çok beklemektedir.

- 8-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi bulunan müfettişler, 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlere oranla, ölçme değerlendirme yalnızca etkinlik sonucunda ortaya çıkan ürüne değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerine de dikkat etmelerini daha çok beklemektedir.
- 8-15 yıl kıdemi bulunan müfettişler, 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurarak düzenlemesini daha çok beklemektedir.
- 8-15 yıl kıdemi bulunan müfettişler, 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulu toplantısına katılmasını ve alınan kararları uygulamasını daha çok beklemektedir.
- 8-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi bulunan müfettişler, 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin şube öğretmenler kurulu toplantısına katılmasını ve alınan kararları uygulamasını daha çok beklemektedir.
- 8-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi bulunan müfettişler, 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin öğretimi coşku ile yapmasını daha çok beklemektedir.
- 8-15 yıl kıdemi bulunan müfettişler, 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin bireysel yaşamlarına özen göstermesini daha çok beklemektedirler.
- 8-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi bulunan müfettişler, 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerine işlerine sargın/ adanmış olmasını daha çok beklemektedirler.

Gerçekleşme düzeyi:

- 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlerin, 8-15 yıl kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin kılavuz kitaplarını kullanmasına ilişkin beklentilerinin daha fazla gerçekleştiği belirlenmiştir.
- 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlerin, 8-15 yıl ve 16-20 yıl kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin öğrencilerin derse aktif katılımını desteklemesine ilişkin beklentilerinin daha fazla gerçekleştiği belirlenmiştir.
- 25 yıl ve üzerinde yıl kıdemi bulunan müfettişlerin, 8-15 yıl ve 16-20 kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin sınıf yerleşim düzenini öğrencilerin rahatça kullanabileceği nitelikte ve etkinliklere uygun olarak düzenlemesine ilişkin beklentilerinin daha fazla gerçekleştiği belirlenmiştir.
- 25 yıl ve üzerinde yıl kıdemi bulunan müfettişlerin, 8-15 yıl ve 16-20 kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklarını dikkate almasına ilişkin beklentilerinin daha fazla gerçekleştiği belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin toplantı ve etkinliklere katılmaya istekli olmasına ilişkin, 21-25 yıl ve 8-15 yıl kıdemi bulunan müfettişlerin beklentilerinin 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlerin beklentilerine oranla daha çok gerçekleştiği belirlenmiştir.
- 25 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan müfettişlerin, 16-20 yıl kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulu toplantısına katılmasına ve alınan kararları uygulamasına ilişkin beklentilerinin daha fazla gerçekleştiği belirlenmiştir.
- 25 yıl ve üzerinde yıl kıdemi bulunan müfettişlerin, 8-15 yıl ve 16-20 kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin şube öğretmenler kurulu toplantısına katılmasına ve alınan kararları uygulamasına ilişkin beklentilerinin daha fazla gerçekleştiği belirlenmiştir.
- 25 yıl ve üzerinde yıl kıdemi bulunan müfettişlerin, 8-15 yıl ve 16-20 kıdemi bulunan müfettişlere oranla, öğretmenlerin okulun fiziki yapısı ve çevresine duyarlı olmasına ilişkin beklentilerinin daha fazla gerçekleştiği belirlenmiştir.

Öneriler

1. Denetim sürecinde maarif müfettişlerinin sürece ilişkin düşünceleri alınmalıdır.
2. Denetimde maarif müfettişlerinin beklentilerini ortaya koyabilmeleri için sağlıklı bir iletişim süreci geliştirilmelidir.

3. Denetim sürecinde belirlenen sorunlar çözülünceye kadar maarif müfettişi ve öğretmen arasındaki iletişim sürdürülmelidir.
4. Maarif müfettişlerinin öğretmenlerin zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantılarına katılmalarını ve alınan kararları uygulamalarını bekledikleri görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin toplantılara katılma ve kararları uygulama konusunda daha özenli davranmaları sağlanabilir.
5. Maarif müfettişlerinin eğitim ve öğretim etkinlikleri ile ilgili yol gösterici rollerini uygulayabilmesi için öğretmenlerin işbirliğine açık olması sağlanmalıdır.
6. Denetim süreci sonunda istenen verimin elde edilmesi için öğretmenin denetime açık olması sağlanabilir.
7. Öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik edilebilir.
8. Denetmenlerin ve öğretmenlerin denetim sürecinden beklentileri ve bu beklentilerinin gerçekleşme düzeylerini karşılaştırmalı bir şekilde ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
9. Maarif müfettişlerinin beklentilerinin merkez ile köy ve kasabalarda çalışan öğretmenlere göre değişiklik gösterip göstermeyeceğini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aküzüm, C. (2012). *Türkiye'de ilköğretim okullarında eğitim denetimi: Bir meta-sentez çalışması* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1984). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kendi Yayını.
- Burgaz, B. (1992). *Türk eğitim sisteminde denetmenlerin başarılarını etkileyen nedenler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (2. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H.H. (2012). *How To Design and Evaluate Research In Education* (8th ed). New York: McGraw Hill Higher Education.
- Gökçe, F. (1994). *Bağımsız ortaokullar ile ilköğretim okulları 2. kademesinde denetim amaçlarının gerçekleşmesi ve denetim ilkelerine uyulması konusunda denetçi ve öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Henson, K., T. (2010). *Supervision: A collaborative approach to instructional improvement*. Waveland: Long Grove, IL.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleği (niteliği ve özellikleri) öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara, Mikro Yayın.
- MEB (2011). *Öğretmen Denetim Rehberi*. www.mebk12.meb.gov.tr/meb/26035621 adresinden edinilmiştir.

- MEB (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm> adresinden edinilmiştir.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özer, M. A. (1998). Yönetimin Denetlenmesinde Etkenlik Arayışları ve Son Gelişmeler, *Sayıştay Dergisi*, (28) Ocak-Mart, 92-113.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1979). *Supervision human perspectives*. USA: McGraw-Hill, Inc.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMALARININ YORDAYICISI OLARAK ÖĞRETİM ELEMANLARINA GÜVEN

TRUST IN PROFESSORS AS THE PREDICTOR OF ALIENATION OF COLLEGE STUDENTS TO THE SCHOOL

Hasan DEMİRTAŞ²³, Niyazi ÖZER²⁴, Ferhat HAN²⁵, Servet ATİK²⁶.

Özet

Bu araştırma ile öncelikli olarak üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven ve okula yabancılaşma düzeylerinin farklı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, daha sonra ise bu iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında İnönü Üniversitesindeki 8 farklı fakültede öğrenim gören toplam 1634 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılara Öğretim Elemanlarına Güven Ölçeği ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği uygulanmıştır. Bağımsız değişkenler açısından yapılan analizler sonucunda öğrencilerin, öğretim elemanlarına güven düzeyleri ile yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, fakülte, başka üniversitede okuma isteği, başka fakültede okuma isteği ve başka bölümde okuma isteği değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda, öğretim elemanlarına duyulan güven ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öğretim elemanına güvenin okula yabancılaşmaya ilişkin toplam varyansın yaklaşık %28.6'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanlarına güven, okula yabancılaşma, üniversite öğrencileri

Summary

The present study initially aimed to investigate whether the trust levels of college students for the professors and alienation to school levels differed significantly based on different variables and then, an attempt was made to determine the correlation between these two variables. A total of 1634 students that attended 8 different faculties in İnönü University during 2014-2015 academic year spring semester were included in the study. Trust in Professors Scale and Student Alienation Scale were applied to the participants. Analyses conducted on independent variables demonstrated that there were significant differences between trust levels of the students in the professors and their alienation levels based on gender, faculty, the desire to attend a different college, the desire to attend a different faculty and the desire to attend a different department variables. Conducted regression analysis demonstrated that there was a moderate positive and significant correlation between trust levels of the students in the professors and their alienation to school levels and it was determined that the trust in professors explained 28.6% of the variance in alienation to school variable.

Keywords: Trust in professors, alienation to school, college students.

Problem Durumu

İnsan yaşamının en önemli evrelerinden biri olan üniversite yıllarında, çevrenin gençlerden, gençlerin de çevresinden birçok beklentisi vardır. Öğrencilerin üniversiteye ve yaşama ilişkin beklentileri karşılanmadığı zaman çevrelerine olan güven düzeylerinin azaldığı ve buna bağlı olarak üniversiteye ve çevresine yabancılaştıkları düşünülmektedir. Yabancılaşma nedeniyle bazı öğrenciler okulu bırakmakta, bazıları da üniversite yaşamı mutsuz bir öğrencilik yaşamaktadır. Özellikle istediği

²³ Doç.Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, hasan.demirtas@inonu.edu.tr

²⁴ Doç.Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, niyazi.ozar@inonu.edu.tr

²⁵ Öğretmen, MEB,

²⁶ İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, servet.atik@inonu.edu.tr

fakülte ve bölüm dışında okuyan öğrencilerin, okulda öğrendikleriyle gelecekte yapmak veya olmak istediklerine ilişkin uyumsuzluklara, bir de öğretim elemanlarının olumsuz tutum ve davranışları eklendiğinde yabancılaşma kaçınılmaz olmaktadır.

Öğrencilerin, akranlarıyla ve öğretim elemanları ile kurdukları iletişimin niteliği öğrencilerin üniversiteye ilişkin tutum ve davranışlarını önemli oranda etkileyebilmektedir. Öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının da etkisiyle yabancılaşma duygusu yaşayan öğrenciler sosyal çevrelerinden uzaklaşarak içine kapanmakta ve gün geçtikçe yalnızlaşmaktadır. Öğretim elemanı ile sağlıklı iletişim kurabilen öğrencilerin güven duygusunun gelişeceği ve yabancılaşma düzeylerin azalacağı düşünülmektedir.

Güven

Tarihsel süreç içerisinde güvenin birçok tanımı yapılmıştır. Mollering (2001)'e göre güven, bir kişinin diğer insanların hareketleri ve niyetleri hakkındaki beklentileridir. Solomon ve Flores (2001)'e göre, taahhütlerde bulunanın, taahhütlerini yerine getirmesidir. Kişilerin vaatlerle, duygularla ve tutarlılıkla ürettiği, koruduğu ve sürdürdüğü şeydir. Gefen (2002)' e göre, bir kişinin diğer kişiye karşı risk alma davranışına ilişkin istekliliğidir. Wech (2002)' e göre ise, bir kişinin diğer bir kişiye yönelik olumlu bir beklentiye sahip olması ve bu beklentiye ilişkin psikolojik bir hassasiyet göstermesidir (Akt. Polat, 2009: 6). Güven kavramı, TDK (2017)'nin sözlüğünde, korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat şeklinde tanımlanmaktadır.

Güven, en genel anlamda dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir kavramdır. Alan yazında, güvenin insanlar arası ilişkilerde ve örgütsel başarı için gerekli olduğu, ancak güvenin kısa vadede oluşturulamayacağı, etkili ve kalıcı güvenin sağlanabilmesi için uzun ve özverili bir çabanın gerektiği konusunda fikir birliğine varılmıştır (Demircan ve Ceylan, 2003). Sosyal sermaye açısından özel güven; yakın akrabalarımıza duyduğumuz güveni ifade ederken, genel güven; akrabalığın, arkadaşlığın ve tanışıklığın ötesinde yabancılarla ilişki kurmamızı sağlayan güvendir (Öğüt ve Erbil, 2009: 22).

Maslow ve diğer kuramcılar, bireylerin kendilerini güvende hissetmelerinin onları güdüleyen temel unsurların başında geldiğini ifade etmektedir. Bireyin güven ihtiyacı karşılanmadığı zaman bütün enerjisini kendini güvende hissetmek için harcayacağını, bu çabanın örgüt içerisindeki sinerjinin derecesini azaltacağı bilinmektedir (Töremen ve Ersözlü, 2010: 72). İnsanlar ilişki kurarak ve bu ilişkinin zaman içerisinde devamlılığını sağlayarak, tek başına başaramayacakları ya da tek başına başarabilmek için büyük çaba harcayacakları zamanlarda birlikte çalışmaya ihtiyaç duyarlar (Field, 2008: 1). Birlikte çalışmak zorunda olan insanlar, birbirlerine güvenmedikleri zaman ancak bazı formel kurallar ve sistem düzenlemeleri altında birlikte çalışabilirler (Fukuyama, 2000: 43). Güven düzeyi yüksek bir toplumda siyaset, ekonomi, eğitim ve diğer kurumlar beklenenin üstünde performans gösterebilir (Tecim, 2011: 12). Bu bağlamda kişilerarası güvenin yüksek olduğu okul ve sınıflarda öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının arttığı belirlenmiştir. Kişilerarası güvenin düşük olduğu okullarda ve sınıflarda öğrenmenin yavaş olduğu ve akademik başarının ise düşük olduğu tespit edilmiştir (Bryk ve Schneider, 2003).

Bir örgütte kişilerarası ilişkilerde güven önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan üniversiteler ele alındığında öğrencilerin öğretim elemanlarına güven duymalarının birçok olumlu sonucunun olduğu ifade edilebilir ((Chhuon, Gilkey, Gonzalez, Daly ve Chrispeels, 2008; Hoy ve Tschannen-Moran, 2007). Öğretim elemanlarına güvenen öğrenciler daha işbirlikçi, yardımsever ve paylaşımcı davranışlar gösterebilmektedir (Yılmaz, 2009: 484).

Güven konusunda yapılan çalışmalarda sıklıkla tekrarlanan görüş, güven kavramının tanımlanmasındaki güçlülüdür. Bunun birçok nedeni olmakla beraber, temel nedenler; bireyler arası ilişkiler, grup davranışları, yönetsel etkinlik, ekonomik değişimler, sosyal ve politik istikrar ve farklı kültürleri anlama gibi mikro ve makro düzeydeki birçok süreci açıklamada güvenin anahtar bir kavram olmasıdır (Kalemci Tüzün, 2007). Güven ile ilgili en yaygın özellik karşılıklı ilişkiye dayanan yardımseverlik duygusudur (Goddard, Salloum ve Berebitsky, 2009). İlgili davranmak, bağlılık

göstermek ve iyilikseverlik olarak adlandırılan yardımseverlik bireyin çevresindeki kişilerin mutluluğu için elinden geldiğince gayret göstermesi ve bunu severek yapması anlamlarına gelir (Polat, 2009). Reynolds (1997)'a göre; güven etkisinin özünü yeterlilik, iyilik, güvenilirlik, eşitlik ilkeleri oluşturur (Akt. Töremen ve Ersözlü, 2010: 64). Alanyazın incelendiğinde güvenin genel olarak 5 boyutunun olduğu görülmüştür (Forsthy, Adams ve Hoy, 2011; Hoy ve Tschannen-Moran, 2007; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999: 1). Bu boyutlar şunlardır: yardımseverlik (benevolence), güvenilirlik (reliability), uzmanlık (competence), dürüstlük (honesty) ve açıklık (openness).

Yardımseverlik; karşı tarafın iyi niyetine inanmaya da bir tarafın diğer tarafın faydasına iyi şeyler yapacağına olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Yardımseverlik; kötü niyet beklemeden karşı tarafın savunmasızlığını/ masumiyetini kabul etmek, güvenilenin güvenene iyi davranma isteğine olan inançtır. Güvenirlik; bireylerin ve grupların eylemlerinin sözleriyle tutarlı olması, bireylerin ve grupların davranışlarının tahmin edilebilirliğidir. Uzmanlık/yeterlilik;bireyin teknik-kişisel bilgi ve becerisini ifade etmektedir. Uzmanlıkyapılan veya yapılacak işin beklenildiği gibi ya da standartlara uygun bir şekilde yapılacağına ilişkin bir yeterliktir. Dürüstlük; doğruluk ve doğru sözlülük anlamına gelmektedir. Dürüstlük birisinin söylemleri ile eylemlerinin tutarlı olması, davranışlarının sorumluluğunu kabul etmesi, davranışlarını gizlemeden ve değiştirmeden davranışlarında tutarlı olmasıdır. Açıklık ise, bir konu ya da durum ile ilgili paylaşılan bilginin kapsamıyla ilişkilidir (Baier, 1986; Hosmer, 1995; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999; Hoy ve Tschannen-Moran, 2007; İslamoğlu, Birsal ve Börü, 2007; Kochanek, 2005; Maloney, 2006; Robbins ve Judge, 2013).

Yabancılaşma

Yabancılaşma en genel anlamda, aidiyet duygusundan yoksun kalmak, aileden, arkadaşlardan veya okuldan uzak durmak olarak tanımlanmaktadır (Bronfenbrenner, 1986). Yabancılaşma kavramından ilk olarak Eski Ahid'de puta tapma eylemi ile ilgili olarak bahsedilmiştir. Bireyin kendisinin, güçlerinin ve zenginliğinin yaratıcısı olarak değil, kendisi dışındaki güçlere bağımlı, kendisini yoksunlaştırmış bir nesne olarak algıladığı bir durum olarak tarif edilmiştir (Fromm, 1996). İngilizce ve Fransızca'da alienation, Almanca'da entfremdung olarak kullanılan yabancılaşma teriminin kökeni Latince alienatio'dur. Bu isim anlamını bir şeyi başkasının kılmak, başkasına ait olmak, başkasıyla ilgili olmak fiillerinden almaktadır. Kavramın latince kökü olan alienatio, hukuk dilinde bir menfaati veya hakkı transfer etmek veya satmak, psikolojide kişilik bölünmesi, sosyolojide birey ile toplum arasındaki bağın gevşemesi, dini alan yazında ise bireyle tanrı arasındaki bağın çözülmesi anlamında kullanılmaktadır (Ertoyl, 2007). TDK (2015) sözlüğünde yabancılaşma, belirli tarihsel şartlarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin, bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen olan öğelerin değişik biçimde kavranması olarak tanımlanmaktadır.

Yabancılaşma kavramının günümüzde yaygın anlamıyla kullanılmasında önemli etkisi olan Marks'ın yabancılaşma üzerine düşüncelerinde Hegel ve Feuerbach'ın etkisi olduğu söylenebilir. Marks, yabancılaşan bireyin özde farklı olmadığını, geçmişte birleşik olduğu bir şeyden ayrıldığını ve bu ayrılığın özünde kendisinden farklı bir şey tarafından oluşturulduğunu ve bu ayrılığa teslim olmasını sağladığını ifade etmektedir (Akt.Özbudun, Markus ve Demirel 2008). Marks'a göre yabancılaşma, insanların aktivitelerine bağlı olarak üretilen ve ardından üreticilerine hâkim olmaya başlayan nesnel ilişkidir (Akt. Schaff, 1997).

Sosyal değişim her zaman gerçek manada gelişmeyi ifade etmez. Sosyal değişim yabancılaşma ve yozlaşmaya doğru gidiyorsa sorunlar başlıyor demektir. Bunun emarelerini günlük yaşamda görmek zor da değildir. Görünen bu yüzü görmezden gelmek ve kimsenin bunu umursamaması durumunda kendi kimlik ve şahsiyetini oluşturan tarihin ve toplumun değerlerinin unutulup başka değerleri benimsemesi yabancılaşmanın göstergelerindendir (Sezen, 2002). Yabancılaşmanın çağdaş yaşamın bütün alanlarında kendini hissettirdiğini, varlığının kaynağının tarihin rastlantıları sonucu değil, çağımızın temel yönelimlerinden biri olduğu gerçeğini yok saymak günümüzdeki önemli gelişmeleri görmemizi zorlaştıracaktır (Pappenheim, 2002).

Toplumsal yaşamdan izole bir şekilde gerçekleşmesi mümkün olmayan eğitimin, formal ve informal pek çok boyutu vardır. Okulun kurumsal ve fiziksel özellikleri, öğretmen, aile, kitle iletişim araçları ve akran grupları gibi faktörler öğrencileri etkilemekte ve bazen bu faktörler öğrencilerin eğitim sürecinden soğumalarına, uzaklaşmalarına yol açmaktadır. Eğitimde yabancılaşma olgusuyla ilgili bir değerlendirme yapabilmek bu faktörlerin irdelenmesiyle mümkündür (Avcı, 2012: 28). Yabancılaşmada fiziki boyuttan ziyade psikolojik boyut ağır basar. Yabancılaşma genelde çatışmanın altyapısını oluşturur. Genel olarak yabancılaşmanın sonunda çatışma ortaya çıkar. Bazı hallerde yabancılaşma çatışmaların sonucunda ortaya çıkabilir (Yeniçeri, 2009: 54).

Yabancılaşma, özellikle günümüz toplumlarında insan ilişkilerini ve örgütleri etkileyen bir kavram haline gelmiştir. Yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan birisi de eğitim olarak ifade edilebilir. Özellikle liselerde ve yükseköğretimde yabancılaşma daha belirgindir. Gençliğin sorunlarının çok olduğu ve bu sorunlara çözüm bulunamadığı durumlarda yabancılaşma düzeyi artmaktadır. Gençliğin yabancılaşması genel olarak bireyin toplumla psikolojik, toplumsal, ekonomik, siyasi yönlerden ya bütünleşememesi ya da bu bağın zayıf olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü geniş ve kalabalık sınıflarda öğrenciler öğretim elemanlarına istedikleri soruları soramaz ve etkili bir iletişime giremezler. Öğrenci bu gibi durumlarda çoğu zaman dersleri anlamsız, önemsiz bulur ve kendisini derslere veremez (Tezcan, 1997).

Öğrencilerin öğrenim süreleri boyunca özellikle son sınıfa geldiklerinde göreve atanamama kaygıları artmakta, fakültelerinde almış oldukları eğitim ve akademik birikimleri ne olursa olsun, Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda alınacak puanlarla atamaların yapılacağı gerçeği, onların fakültelerine karşı anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşamalarına ve aynı zamanda fakültedeki kuralları önemsemeyerek kuralsızlık boyutunda yabancılaşmalarına yol açabilmektedir (Erimez ve Gizir, 2013).

Seeman'a (1959) göre; yabancılaşma, bireylerinin psikolojik dünyalarıyla yakından ilgilidir. Yabancılaşmanın yaşandığı toplumlarda doyumsuzluğun neden olduğu düzensiz bir yapı vardır. Seeman yabancılaşmayı; güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık (normlessness), izolasyon/ soyutlanmışlık (isolation) ve kendine yabancılaşma/uzaklaşmadan (self estrangement) oluşan beş boyutlu bir kavram olarak tanımlamasına rağmen, Mau (1992), Brown, Higgins, Paulsen ve Sanberk (2003), eğitim örgütleri için yabancılaşmayı; güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık olmak üzere dört alt boyutla ele almıştır (Akt. Çağlar, 2012). Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

Güçsüzlük:Güçsüzlük, yabancılaşmanın önemli bir boyutunu oluşturur. Güçsüzlük, temelde bireyin yaşamının başka güçler tarafından yön ve bireyin olayları yönlendirmede kendisinin etkili olamayacağına inanması veya böyle bir duygu durumu içinde olması anlamına gelmektedir (Erjem, 2005). Bir başka ifadeyle güçsüzlük, öğrencilerin belirli hedeflere çok fazla anlam yüklemesini, ama bu hedefleri başarabilme konusunda beklentilerinin az olması durumunu ifade eder. Örneğin; yüksek not almaya fazla değer yükleyip, başarı notları zayıf olan öğrenciler güçsüzlük hissederler (Avcı, 2012: 30).

Kuralsızlık:Belirli amaçlara ulaşmak için toplumun benimsemediği davranışlarda bulunma ve bu davranışlara başvurma (Seaman, 1959-Tezcan, 1991) olarak tanımlanabilir. Öğrenciler, kuralların olmadığı durumlarda toplumsal olarak onaylanmayan davranışlarda bulunmaktadır. Örneğin, normalde suç olmasına rağmen öğrencinin okulu bitirebilmek veya yüksek not almak için kopya çekmesi bir kuralsızlık örneğidir (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003).

Soyutlanmışlık:Bireylerin üyesi olduğu toplumun değerlerine, normlarına, amaçlarına yeterli olmayan biçimde katılması veya bunlara yabancılaşmasıdır (Seaman, 1959). Elma (2003)'ya göre, soyutlanma/yalıtılmışlık bireylerin kendi istekleriyle kendilerini çevrelerinden geri çekmeleri ve uzaklaşmalarıdır.

Anlamsızlık:Bireyin yapıp ettiklerinin kendi içsel yaşamında bir karşılığının olmaması, kendisine sunulan bir yaşama ortak olması, yani kendi yaşamını anlamlandırmada edilgen olması olarak tanımlanabilir (Kılçık, 2011). Yabancılaşmanın bu boyutu bireyin dâhil olduğu olayları, süreçleri

anlama algısı ile ilişkilidir. Örneğin; okuldaki faaliyetlerini, gelecekteki faaliyetlerle ilişkilendiremeyen öğrenciler anlamsızlık duygusu yaşarlar (Avcı, 2012: 30).

Amaç

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin; öğretim elemanlarına duydukları güven ile yabancılaşma düzeylerinin tespit edilmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin; öğretim elemanlarına güven ve yabancılaşma düzeylerininbağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi de amaçlanmıştır.Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

6. Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına duydukları güven ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki hangi düzeydedir?
7. Öğrencilerin öğretim elemanlarına güven ve yabancılaşma düzeyleri bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte, başka üniversitede okuma isteği, başka fakültede okuma isteği ve başka bölümde okuma isteği) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Üniversite öğrencilerinin; öğretim elemanlarına güveni, öğrencilerin yabancılaşmalarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, öncelikli olarak üniversite öğrencilerinin; öğretim elemanlarına duydukları güven ile yabancılaşma düzeylerinin tespit edilmesi amaçlandığından tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi açıklamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2007). Üniversite öğrencilerinin; öğretim elemanlarına duydukları güven ile yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte, başka üniversitede okuma isteği, başka fakültede okuma isteği ve başka bölümde okuma isteği değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende bireyler ya da gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları belirlenir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) ve neden sonuç ilişkileri incelenir (Karasar, 2007). Diğer yandan araştırma, üniversite öğrencilerinin; öğretim elemanlarına güveninin, öğrencilerin yabancılaşmalarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemeyi de amaçladığından ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel çalışmalarda değişkenler arasındaki ilişki incelenir ve bu ilişkiden yola çıkarak değişkenlerden birinin bilinen bir değerinden, diğer bir değişkenin bilinmeyen değeri tahmin edilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırma Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, İnönü Üniversitesinde dört yıllık eğitim veren Eğitim, Fen-Edebiyat, Güzel Sanatlar ve Tasarım, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik, Hukuk, İlahiyat ve İletişim fakülteleri olmak üzere sekiz fakültede öğrenim gören 19005 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf düzeyi açısından karşılaştırma yapabilmek için eğitim süresi dört yıldan fazla olan tıp, diş hekimliği ve eczacılık fakülteleri, zamanın sınırlı, ulaşımın zor olması nedeniyle de merkez kampus yerleşkesinin dışında yer alan ziraat ve su ürünleri fakülteleri evren ve örnekleme dâhil edilmemiştir. Araştırmada örneklem belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi seçilmiş ve bu kapsamda sekiz fakültedeki öğrencilerin yaklaşık %10'una ulaşılmaya çalışılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 85). Dağıtılan ölçeklerden geri dönen ve hatalı doldurulan ölçekler çıkarıldıktan sonra araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin doldurduğu toplam 1634 ölçek analiz edilmiştir. Çalışmada yer alan öğrencilerin bağımsız değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Seçenekler	Frekans	Yüzde(%)
----------	------------	---------	----------

Cinsiyet	Kadın	900	55
	Erkek	734	45
Sınıf	1. Sınıf	520	32
	2. Sınıf	425	26
	3. Sınıf	331	20
	4. Sınıf	358	22
	Eğitim	404	25
Fakülte	Fen-Edebiyat	274	17
	Güzel Sanatlar	92	6
	Hukuk	82	5
	İİBF	268	16
	İlahiyat	163	10
	İletişim	132	8
	Mühendislik	219	13
Başka Üniversitede Okuma İsteği	Evet	1207	74
	Hayır	427	26
Başka Fakültede Okuma İsteği	Evet	1184	72
	Hayır	450	28
Başka Bölümde Okuma İsteği	Evet	1157	71
	Hayır	477	29
Toplam		1634	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 900’ü kadın (%55), 734’ü erkek (%45); 520’si (%32) 1. sınıf, 425’i (%26) 2. sınıf, 331’i (%20) 3. sınıf, 358’i (%22) 4. sınıf’tır.

Veri Toplama Araçları

a) Kişisel Bilgi Formu

Bu formda, araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyet, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, fakültesi, başka üniversitede okuma isteği, başka fakültede okuma isteği ve başka bölümde okuma isteği değişkenlerine ilişkin maddeler yer almaktadır.

b) Üniversite Öğrencileri İçin Öğretim Elemanlarına Güven Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Üniversite Öğrencileri İçin Öğretim Elemanlarına Güven Ölçeği”, Atik ve Özer (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyut 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) “.955” dir. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3 = Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110’dır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına duydukları güven düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı “.93” olarak hesaplanmıştır.

c) Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, Çağlar (2012) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenci yabancılaşma ölçeği, güçsüzlük 6 madde, kuralsızlık 4 madde, soyutlanmışlık 5 madde ve anlamsızlık boyutunda 5 madde olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı; birinci boyut için .79, ikinci boyut için .75, üçüncü boyut için .76, dördüncü boyut için .76, ölçeğin geneli için .86’dır. Maddelerin yanıtlama biçimi “(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle

katılıyorum” şeklinde beş dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20’dir. Puanın yüksekliği yabancılaşmanın yoğun biçimde yaşandığını, puanın düşüklüğü, yabancılaşmanın daha az yaşandığını ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı; güçsüzlük boyutu için .79, kuralsızlık boyutu için .75, soyutlanmışlık boyutu için .76, anlamsızlık boyutu için .76, ölçeğin geneli için .86’dır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin; öğretim elemanlarına güven ve yabancılaşma düzeylerini belirlemek için betimsel analizler yapılmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarına güven düzeyleri ve yabancılaşma düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın gözlemlendiğini belirlemek için ise Scheffe testi kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin; öğretim elemanlarına güven düzeyi ile yabancılaşmaları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi, öğrencilerin öğretim elemanlarına güveninin öğrencilerin yabancılaşmalarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin, öğretim elemanlarına güven düzeyleri ile yabancılaşma düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve aralarındaki ilişkiye, öğretim elemanlarına güven düzeyi ile yabancılaşmanın cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte, başka üniversitede okuma isteği, başka fakültede okuma isteği ve başka bölümde okuma isteği değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına, öğrencilerin öğretim elemanlarına güveninin öğrencilerin yabancılaşmalarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

a) Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Güven Düzeyi ile Yabancılaşma Düzeyi ve Aralarındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretim elemanlarına güven düzeyi ile yabancılaşma düzeyi ve aralarındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Betimsel İstatistik ve Korelasyon Analizi Sonuçları (N=1634)

	Min.	Mak.	X	Ss	1	2	3	4	5
1. Öğretim Elemanına Güven	22	110	71.00	17.35					
2. Güçsüzlük	6	30	15.85	4.87	-.551**				
3. Kuralsızlık	5	25	14.51	4.36	-.329**	.347**			
4. Soyutlanmışlık	5	25	13.53	3.90	-.247**	.215**	.268**		
5. Anlamsızlık	4	20	11.91	3.96	-.371**	.405**	.589**	.276**	
6. Yabancılaşma	22	93	55.79	12.25	-.535**	.721**	.769**	.588**	.782**

** p<.01

Tablo 2’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğretim elemanlarına duydukları güven düzeyinin ($\bar{X} = 71.00$), ortanın biraz üzerinde, yabancılaşmanın ($\bar{X} = 55.79$), orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarına güven ile yabancılaşmanın alt boyutlarından güçsüzlük ($r = -.551$, $p < .01$), kuralsızlık ($r = -.329$, $p < .01$), soyutlanmışlık ($r = -.247$, $p < .01$), anlamsızlık ($r = -.371$, $p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin öğretim elemanlarına duydukları güven düzeyi ile yabancılaşma düzeyi ($r = -.535$, $p < .01$) arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yabancılaşmanın alt boyutları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

b) Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3 Öğretim Elemanlarına Güven ve Yabancılaşmanın Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek/Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Güven	Kadın	900	72.46	16.98	3.753	1632	,00*
	Erkek	734	69.23	17.65			
Güçsüzlük	Kadın	900	15.22	4.70	-5.806	1632	,00*
	Erkek	734	16.61	4.98			
Kuralsızlık	Kadın	900	14.10	4.28	-4.282	1632	,00*
	Erkek	734	15.02	4.40			
Soyutlanmışlık	Kadın	900	13.55	3.91	.234	1632	,82
	Erkek	734	13.50	3.89			
Anlamsızlık	Kadın	900	11.44	3.95	-5.356	1632	,00*
	Erkek	734	12.48	3.90			
Yabancılaşma	Kadın	900	54.30	12.20	-5.491	1632	,00*
	Erkek	734	57.62	12.08			

Tablo 3'de yer alan bulgular incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, $t(1634)=3.753$, $p=.00$. Kız öğrencilerin güven düzeylerinin ($\bar{X} = 72.46$) erkek öğrencilere ($\bar{X} = 69.23$) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucunda üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, $\{t(1634)=-5.491, p=.00\}$. Erkek öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin soyutlanmışlık boyutu hariç, diğer boyutları sırasıyla güçsüzlük ($\bar{X}=16.61$), kuralsızlık ($\bar{X}=15.02$), anlamsızlık ($\bar{X}=12.48$), toplamda yabancılaşma düzeyi ($\bar{X}=57.62$), kız öğrencilerin ($\bar{X} = 54.30$) yabancılaşma düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

c) Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretim Elemanlarına Güven ve Yabancılaşmanın Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Boyut	Sınıf	N	X	Ss	Sd	F	p	Fark (Scheffe)
Güven	1) 1. Sınıf	520	71.48	17.56	3	.199	.90	
	2) 2. Sınıf	425	70.88	18.20	1630			
	3) 3. Sınıf	331	70.63	16.94	1633			
	4) 4. Sınıf	358	70.84	16.44				
	Toplam	1634	71.01	17.35				
Güçsüzlük	1) 1. Sınıf	520	15.83	5.12	3	1.729	.14	
	2) 2. Sınıf	425	15.33	4.82	1630			

	3) 3. Sınıf	331	16.24	4.87	1633			
	4) 4. Sınıf	358	16.13	4.52				
	Toplam	1634	15.85	4.87				
<i>Kuralsızlık</i>	1) 1. Sınıf	520	14.32	4.24	3	2.975	.03	1/2
	2) 2. Sınıf	425	14.24	4.28	1630			
	3) 3. Sınıf	331	15.10	4.40	1633			
	4) 4. Sınıf	358	14.58	4.54				
	Toplam	1634	14.51	4.36				
<i>Soyutlanmışlık</i>	1) 1. Sınıf	520	13.63	3.88	3	3.708	.01	2/3
	2) 2. Sınıf	425	13.92	3.90	1630			
	3) 3. Sınıf	331	13.02	3.85	1633			
	4) 4. Sınıf	358	13.37	3.92				
	Toplam	1634	13.53	3.90				
<i>Anlamsızlık</i>	1) 1. Sınıf	520	11.90	3.84	3	1.493	.22	
	2) 2. Sınıf	425	11.59	4.02	1630			
	3) 3. Sınıf	331	12.08	4.06	1633			
	4) 4. Sınıf	358	12.13	3.95				
	Toplam	1634	11.91	3.96				
<i>Yabancılaşma</i>	1) 1. Sınıf	520	55.68	12.16	3	.935	.423	
	2) 2. Sınıf	425	55.08	12.25	1630			
	3) 3. Sınıf	331	56.44	12.54	1633			
	4) 4. Sınıf	358	56.20	12.12				
	Toplam	1634	55.79	12.25				

Tablo 4’de yer alan bulgular incelendiğinde, yapılan F testi (ANOVA) sonucunda, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeyi sınıf değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır {(F=.199), p=.90}.

Üniversite öğrencilerinin yabancılaşmaları sınıf değişkeni açısından değerlendirildiğinde anlamsızlık ve güçsüzlük alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken, kuralsızlık {(F=2.975), p=.03} ve soyutlanmışlık {(F=3.708), p=.01} alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Kuralsızlık alt boyutunda birinci sınıflar ile ikinci sınıflar karşılaştırıldığında bu anlamlı farklılığın birinci sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Soyutlanmışlık alt boyutunda ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar karşılaştırıldığında bu anlamlı farklılığın ikinci sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir.

d) Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular

Fakülte değişkenine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarına Güven ve Yabancılaşmanın Fakülte Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

EĞİTİME FARKLI BAKIŞ

Ölçek/Boyut	Fakülte	N	X	Ss	sd	F	p	Fark (Scheffe)
<i>Güven</i>	1) Eğitim	404	68.42	16.82	7	19.627	.00*	1/2,6,7
	2) Fen-Edebiyat	274	76.88	15.62	1626			2/5,8
	3) Güzel Sanatlar	92	72.42	17.78	1633			8/3,4,6,7
	4) Hukuk	82	74.34	16.60				5/6,7
	5) İİBF	268	66.57	18.03				
	6) İlahiyat	163	77.35	13.49				
	7) İletişim	132	76.02	17.90				
	8) Mühendislik	219	64.28	17.04				
	Toplam	1634	71.01	17.35				
<i>Güçsüzlük</i>	1) Eğitim	404	15.42	4.48	7	15.749	.00*	
	2) Fen-Edebiyat	274	14.66	4.52	1626			8/1,2,3,4,6,7
	3) Güzel Sanatlar	92	15.80	4.41	1633			
	4) Hukuk	82	15.73	4.73				5/2, 6
	5) İİBF	268	16.79	5.18				
	6) İlahiyat	163	14.31	4.83				
	7) İletişim	132	15.56	4.75				
	8) Mühendislik	219	18.35	4.83				
	Toplam	1634	15.85	4.87				
<i>Kuralsızlık</i>	1) Eğitim	404	14.79	4.22	7	6.566	.00*	1/2
	2) Fen-Edebiyat	274	13.46	4.51	1626			8/2,4,6
	3) Güzel Sanatlar	92	14.35	4.41	1633			
	4) Hukuk	82	13.66	4.44				
	5) İİBF	268	14.65	4.28				
	6) İlahiyat	163	14.19	4.13				
	7) İletişim	132	14.33	4.71				
	8) Mühendislik	219	15.91	3.97				
	Toplam	1634	14.51	4.35				
<i>Soyutlanmışlık</i>	1) Eğitim	404	13.11	3.73	7	8.090	.00*	3/1,4,6
	2) Fen-Edebiyat	274	13.80	4.12	1626			6/2,5,8
	3) Güzel Sanatlar	92	15.11	3.56	1633			
	4) Hukuk	82	12.55	3.51				
	5) İİBF	268	14.25	3.93				
	6) İlahiyat	163	12.20	3.77				
	7) İletişim	132	13.58	4.04				
	8) Mühendislik	219	13.73	3.68				
	Toplam	1634	13.53	3.89				
<i>Anlamsızlık</i>	1) Eğitim	404	12.49	3.68	7	7.583	.00*	6/1, 2-8

	2) Fen-Edebiyat	274	11.39	4.04	1626		8/2,4,5,6
	3) Güzel Sanatlar	92	11.66	4.36	1633		
	4) Hukuk	82	10.74	3.63			
	5) İİBF	268	11.69	4.17			
	6) İlahiyat	163	10.99	3.73			
	7) İletişim	132	11.63	3.97			
	8) Mühendislik	219	13.12	3.74			
	Toplam	1634	11.91	3.95			
Yabancılaşma	1) Eğitim	404	55.81	12.10	7	12.243	.00* 8/1, 2,4,6,7
	2) Fen-Edebiyat	274	53.30	12.10	1626		
	3) Güzel Sanatlar	92	56.92	11.83	1633		5/2,6
	4) Hukuk	82	52.68	11.15			
	5) İİBF	268	57.38	12.01			
	6) İlahiyat	163	51.69	11.95			
	7) İletişim	132	55.09	12.73			
	8) Mühendislik	219	61.10	11.34			
	Toplam	1634	55.79	12.25			

Tablo 5’de yer alan bulgular incelendiğinde, yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeyi fakülte değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir $\{(F=19.627), p=.00\}$. Öğrencilerin güven düzeyleri incelendiğinde, yüksekten düşüğe ilahiyat ($\bar{X} = 77.35$), fen edebiyat ($\bar{X} = 76.88$), iletişim ($\bar{X} = 76.02$), hukuk ($\bar{X} = 74.34$), güzel sanatlar ($\bar{X} = 72.42$), eğitim ($\bar{X} = 68.42$), İİBF ($\bar{X} = 66.57$), mühendislik ($\bar{X} = 64.28$), fakültesi olarak sıralanmıştır. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, eğitim ile fen edebiyat, ilahiyat ve iletişim, fen edebiyat ile İİBF ve mühendislik, güzel sanatlar ile mühendislik, hukuk ile mühendislik, ilahiyat ile mühendislik, iletişim ile mühendislik, İİBF ile ilahiyat, İİBF ile iletişim fakülteleri arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 5’de yer alan bulgular incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyinin fakülte değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir $\{(F=12.243), p=.00\}$. Öğrencilerin yabancılaşma düzeyi incelendiğinde, yüksekten düşüğe mühendislik ($\bar{X} = 61.10$), İİBF ($\bar{X} = 57.38$), güzel sanatlar ($\bar{X} = 56.92$), eğitim ($\bar{X} = 55.81$), iletişim ($\bar{X} = 55.09$), fen edebiyat ($\bar{X} = 53.30$), hukuk ($\bar{X} = 52.68$), ilahiyat ($\bar{X} = 51.69$) fakültesi olarak sıralanmıştır. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, mühendislik ile eğitim, fen edebiyat, hukuk, ilahiyat ve iletişim, İİBF ile fen edebiyat ve ilahiyat arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Fakülte değişkenine göre yabancılaşmanın alt boyutları incelendiğinde tüm boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Güçsüzlük alt boyutunda yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın mühendislik ile eğitim, fen-edebiyat, güzel sanatlar, hukuk, ilahiyat, iletişim arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Kurlsızlık alt boyutunda yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın eğitim ile fen-edebiyat ve mühendislik ile fen-edebiyat, hukuk, ilahiyat arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Soyutlanmışlık alt boyutunda yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın güzel sanatlar ile eğitim, hukuk, ilahiyat ve ilahiyat ile fen-edebiyat, İİBF, mühendislik arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Anlamsızlık alt boyutunda yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın ilahiyat ile eğitim, fen-edebiyat, mühendislik ve mühendislik ile fen-edebiyat, hukuk, İİBF, ilahiyat arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

e) Başka Üniversitede Okuma İsteği Değişkenine İlişkin Bulgular

Başka üniversitede okuma isteği değişkenine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6 Öğretim Elemanlarına Güven ve Yabancılaşmanın Başka Üniversitede Okuma İsteği Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek/Boyut	Başka Üniversitede okuma isteği	N	X	Ss	t	sd	P
Güven	Evet	1207	68.78	16.87	-8.949	1632	.00*
	Hayır	427	77.32	17.17			
Güçsüzlük	Evet	1207	16.48	4.69	9.063	1632	.00*
	Hayır	427	14.05	4.94			
Kuralsızlık	Evet	1207	15.11	4.18	9.592	1632	.00*
	Hayır	427	12.82	4.40			
Soyutlanmışlık	Evet	1207	13.83	3.77	5.311	1632	.00*
	Hayır	427	12.67	4.12			
Anlamsızlık	Evet	1207	12.37	3.86	8.093	1632	.00*
	Hayır	427	10.60	3.94			
Yabancılaşma	Evet	1207	57.79	11.50	11.517	1632	.00*
	Hayır	427	50.15	12.57			

Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeylerinin başka üniversitede okuma isteği değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, $\{t(1634)=-8.949, p=.00\}$. Başka üniversitede okumak isteyenlerin güven düzeyi ($\bar{X} = 68.78$), başka üniversitede okumak istemeyenlere göre ($\bar{X} = 77.32$), daha düşük çıkmıştır.

Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri, başka üniversitede okuma isteği değişkeni açısından da anlamlı farklılık göstermektedir $\{t(1634)=11.517, p=.00\}$. Başka üniversitede okumak isteyenlerin yabancılaşma düzeyi ($\bar{X} = 57.79$), başka üniversitede okumak istemeyenlere göre ($\bar{X} = 50.15$), daha yüksek çıkmıştır. Yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarında başka üniversitede okumak isteyenlerin aritmetik ortalamaları bulunduğu üniversitede okumak isteyenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

f) Başka Fakültede Okuma İsteği Değişkenine İlişkin Bulgular

Başka fakültede okuma isteği değişkenine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7 Öğretim Elemanlarına Güven ve Yabancılaşmanın Başka Fakültede Okuma İsteği Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek/Boyut	Başka fakültede okuma isteği fakül	N	X	Ss	t	sd	p
Güven	Evet	1184	69.86	17.14	-4.343	1632	.00*
	Hayır	450	74.02	17.58			
Güçsüzlük	Evet	1184	16.24	4.87	5.376	1632	.00*
	Hayır	450	14.80	4.75			
Kuralsızlık	Evet	1184	14.81	4.26	4.463	1632	.00*
	Hayır	450	13.74	4.52			
Soyutlanmışlık	Evet	1184	13.76	3.85	3.993	1632	.00*
	Hayır	450	12.90	3.97			
Anlamsızlık	Evet	1184	12.23	3.93	5.474	1632	.00*
	Hayır	450	11.04	3.90			
Yabancılaşma	Evet	1184	57.05	12.01	6.809	1632	.00*
	Hayır	450	52.49	12.29			

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeylerinin başka fakültede okuma isteği değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, $\{t(1634)=-4.343, p=.00\}$. Başka fakültede okumak isteyenlerin güven düzeyi ($\bar{X} = 69.86$), başka üniversitede okumak istemeyenlere göre ($\bar{X} = 74.02$), daha düşük çıkmıştır.

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri, başka fakültede okuma isteği değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, $\{t(1634)=6.809, p=.00\}$. Başka fakültede okumak isteyenlerin yabancılaşma düzeyi ($\bar{X} = 57.05$), başka fakültede okumak istemeyenlere göre ($\bar{X} = 52.49$), daha yüksek çıkmıştır. Yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarında başka fakültede okumak isteyenlerin aritmetik ortalamaları bulunduğu fakültede okumak isteyenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

g) Başka Bölümde Okuma İsteği Değişkenine İlişkin Bulgular

Başka bölümde okuma isteği değişkenine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8 Öğretim Elemanlarına Güven ve Yabancılaşmanın Başka Bölümde Okuma İsteği Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek/Boyut	Başka bölümde okuma isteği	N	X	Ss	t	sd	p
Güven	Evet	1157	69.75	17.28	-4.572	1632	.00*
	Hayır	477	74.05	17.17			
Güçsüzlük	Evet	1157	16.19	4.86	4.413	1632	.00*
	Hayır	477	15.02	4.82			
Kuralsızlık	Evet	1157	14.82	4.28	4.471	1632	.00*
	Hayır	477	13.77	4.44			
Soyutlanmışlık	Evet	1157	13.74	3.90	3.530	1632	.00*
	Hayır	477	13.00	3.85			
Anlamsızlık	Evet	1157	12.27	3.97	5.879	1632	.00*
	Hayır	477	11.02	3.80			
Yabancılaşma	Evet	1157	57.02	12.10	6.403	1632	.00*
	Hayır	477	52.81	12.12			

Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde, yapılan t-testi sonucunda üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeylerinin başka bölümde okuma isteği değişkeni açısından anlamlı

farklılık gösterdiği görülmektedir, $\{t(1634)=-4.572, p=.00\}$. Başka bölümde okumak isteyenlerin güven düzeyi ($\bar{X} = 69.75$), başka bölümde okumak istemeyenlere göre ($\bar{X} = 74.05$), daha düşük çıkmıştır. Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri, başka bölümde okuma isteği değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, $\{t(1634)=6.403, p=.00\}$. Başka bölümde okumak isteyenlerin yabancılaşma düzeyi ($\bar{X} = 57.02$), başka bölümde okumak istemeyenlere göre ($\bar{X} = 52.81$), daha yüksek çıkmıştır. Yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarında başka bölümde okumak isteyenlerin aritmetik ortalamaları kendi bölümünde okumak isteyenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

h) Yabancılaşmanın Yordanmasına İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarına güvenin yabancılaşmayı yordanmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9 Yabancılaşmanın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	82.510	1.080	–	76.504	.000
Güven	-.377	.015	-.535	-25.551	.000
$R = .535, R^2 = .286, F_{(1, 1632)} = 652.849, p = .000$					

Tablo 9’da yer alan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğretim elemanlarına duydukları güvenin öğrencilerin yabancılaşma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Tablo 9’da görüldüğü üzere yabancılaşma ile öğretim elemanlarına güven arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, $R=.535, R^2=.286, p<.01$, görülmektedir. Öğretim elemanlarına güven yabancılaşmadaki toplam varyansın % 28.6’sını açıklamaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin; öğretim elemanlarına güven düzeyi, yabancılaşma düzeyi, güven düzeyi ile yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişki, üniversite öğrencilerinin; öğretim elemanlarına güven düzeyiyle yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte, başka üniversitede okuma isteği, başka fakültede okuma isteği ve başka bölümde okuma isteği değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının, öğretim elemanlarına güveninin, öğrencilerin yabancılaşmalarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığının araştırılması amaçlanmıştır.

Yabancılaşma olgusu eğitimi ve üniversiteyi giderek artan bir biçimde etkilemektedir. Şiddet, suçluluk, okula devamın azalması, sınıfta kalma, okula ve öğretim elemanlarına öfke ve düşmanlık gibi eğitsel ve toplumsal sorunlara neden olmaktadır (Tezcan, 1997: 253). Bu sorunların önemli nedenlerinden biri öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarıdır. Ataş ve Ayık’ın (2013) araştırmasında, öğretim elemanlarıyla ilişkisi zayıf olan öğretmen adaylarının okullarına daha fazla yabancılaştıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin güven düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmış olmasına rağmen, sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Polat ve Taştan’ın (2009) araştırmasında bunun tam tersi bir durum olarak, üniversite öğrencilerin öğretim elemanlarına güven düzeyi cinsiyet açısından anlamlı fark göstermezken, yaş açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi açısından yabancılaşmanın kuralsızlık ve soyutlanmışlık alt boyutlarında yaşandığı tespit edilmişti. Cinsiyet değişkeni açısından benzer bulguları olan, Ataş ve Ayık (2013) ve Şimşek ve Ataş’ın (2012) araştırmalarına göre, eğitim fakültesinde öğrenim gören erkek öğretmen adaylarının yabancılaşma düzeyi kız öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek düzeydedir. Bayhan’ın (1997) araştırmasında da farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerden erkek öğrencilerin yabancılaşma düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Çağlar’ın (2013) araştırmasında ise, üniversite öğrencilerinin

yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre soyutlanmışlık alt boyutu dışında farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre; soyutlanmışlık alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma gözlenmezken, yabancılaşma boyutlarından, güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Güven düzeyi yüksek olan kız öğrencilerin yabancılaşma düzeyinin erkek öğrencilere göre daha düşük çıkması, araştırmanın güven düzeyi ile yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu, güven düzeyi yükseldikçe yabancılaşma düzeyinin azalacağına ilişkin hipotezini desteklemektedir.

Fakülte değişkeni açısından, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin; güven düzeyi en yüksek, yabancılaşma düzeyi en düşük, mühendislik fakültesi öğrencilerinin; güven düzeyi en düşük, yabancılaşma düzeyleri ise diğer fakültelere göre en yüksek çıkmıştır. Benzer olarak Bayhan'ın (1997) araştırmasında da, mühendislik fakültesinde okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeyi az da olsa diğer fakültelere oranla daha yüksek çıkmıştır. Güven, iletişim becerileri ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmada, iletişim ile güven arasında pozitif, yabancılaşma ile negatif yönlü zayıf; güven ile yabancılaşma arasında ise orta düzeyde negatif anlamlı ilişki saptanmıştır (İşçi, Bal Taştan ve Akyol, 2013: 106).

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteleri ve okudukları bölümler büyük oranda gelecekteki mesleklerini belirlemekte ve bu durum öğrenciler psikolojik ve sosyolojik açıdan etkilemektedir (Bayhan, 1997: 329). Özellikle okuduğu fakülte, bölüm ve üniversiteyi kendi iradesi dışında tercih edenlerin zaten başlangıçta yabancı oldukları bölümlere, birde öğretim elemanlarının olumsuz tutum ve davranışları eklendiğinde daha da fazla yabancılaştıkları düşünülmektedir. Bu durumda öğrenciler ya okudukları bölümü ya da fakülteyi değiştirmek için tekrar sınava hazırlanmakta, üniversitelerine yabancılaşanlarınsa başka bir üniversiteye geçmek için mücadele ettikleri görülmektedir. Tezcan'a (1997) göre; öğrenciler istedikleri bölümde okuma fırsatını bulmaları, okudukları bölüm ve fakültelerin amaçlarının açık olması ve faaliyetlerin bu amaçlara uygun olması yabancılaşmayı azaltmaktadır. Araştırmanın bulguları da genel olarak buna işaret etmektedir. Araştırmanın bulgularında başka üniversite, başka fakülte ve başka bölümde okumak isteyen öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri yüksek, öğretim elemanlarına güven düzeyleri düşük çıkmıştır. Güzel sanatlar fakültelerine girişte yetenek sınavlarının yapılması nedeniyle, bu fakültelerde okuyan öğrencilerin genellikle bölümlerini bilerek isteyerek tercih etmektedir. Buna rağmen güzel sanatlar fakültesinde okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeyi beklenenden yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni mezunların yeterince istihdam olanağının olmaması olabilir. Fen edebiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin güven düzeyi ilahiyattan sonra ikinci sırada yüksek, yabancılaşma düzeyleri de beklenenden düşük çıkmıştır. Fen edebiyat fakültelerindeki sayısal ağırlıklı bölümlerin varlığı nedeniyle mühendislik fakültesine benzer sonuçların çıkması beklenmektedir. Ancak fen edebiyat fakültelerinde son dönemlerde sayısal bölümlerin bazılarında hiç öğrenci olmaması bazılarında da sayının az olması nedeniyle, araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak sözel bölümlerden olması bu durumun nedenini açıklayabilir.

Kahveci ve Demirtaş'ın (2014) araştırmasında, örgütsel güvenin örgütsel yabancılaşmayı negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Örgütsel davranışların ve sonuçların bireylerin tutum ve davranışlarından ayrı tutulamayacağı gerçeğinden hareketle araştırmanın bulgusu benzer olarak öğrencilerin öğretim elemanlarına güveninin, öğrencilerin yabancılaşmasını negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır.

Öğretim elemanlarına güvenmeyen ve yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrenciler mesleki yaşama adım atmadan önce bazı önlemler alınmalıdır. Üniversite yaşamında hizmet alan konumundan hizmet veren konumuna geçen öğrencilerin tutum ve davranışları artık sadece kendilerini etkilemeyip, hizmet verdiği çevreyi de etkileyecektir. Bu gerekçelerle, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeyini artırabilmek ve yabancılaşma düzeylerini azaltabilmek için bazı önlemler alınmalıdır. Bu gerekçeyle;

- Öğretim elamanları ile öğrenciler arasındaki ilişkiler gözden geçirilmeli, öğrencilerin öğretim elemanlarını daha yakından tanıyabilecekleri etkinlikler düzenlenmelidir. Öğretim elamanları öğrencilerin güvenlerini zedeleyecek, yabancılaşmalarına neden olabilecek tutum ve davranışlardan kaçınılmalıdır.
- Öğrencilerin güven düzeyinin yüksek, yabancılaşma düzeyinin düşük olduğu veya bu durumun tam tersinin yaşandığı fakültelerin ortamı ve bu fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının yaklaşımları yakından incelenmelidir.

Kaynakça

- Ataş, Ö. ve Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 103-122.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun. Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3).
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma* (Vol. 195). TC Kültür Bakanlığı.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. *Phi Delta Kappan*, 67(6), 30-36.
- Brown, M., Higgins, K ve Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: what is it and when can educators do about it?, *Intervention in School and Clinic*, 39 (1) 1-9, Austin.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7.basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chhuon, V., Gilkey, E. M., Gonzalez, M., Daly, A. J. ve Chrispeels, J. H. (2008). The little district that could: The process of building district-school trust. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 227-281.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeği'nin (ÖYÖ) geliştirilmesi. Development of the student alienation scale (SAS). *Education*, 37(166).
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3).
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması. (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erimez, C. ve Gizir, S. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3).
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Ertoý, M. (2007). *Yabancılaşma Kader mi, Tercih mi*. Ankara: Lotus Yayınları.
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye*. (çev. Bahar Bilgen ve Bayram Şen). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M. ve Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: why schools can't improve without it*. New York :Teachers College Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fromm, E. (1996). Sağlıklı toplum. (çev. Y. Salman - Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.

- Fukuyama, F. (2000). *Güven: sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. (çev. Ahmet Buğdaycı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J. ve Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1)3-17.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of management Review*, 20(2), 379-403.
- Hoy, W. K., ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K., ve Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Hoy, W. K., ve DiPaola, M. F.(Ed.).*Essential ideas for the reform of American schools*. Information Age Pub Incorporated.
- İslamoğlu, G., Birsell, M. ve Börü, D. (2007). *Kurum içinde güven: Yöneticiye, iş arkadaşlarına ve kuruma yönelik güven ölçümü (Alan araştırması ve sonuçları)*. İstanbul: İnkılap kitabevi.
- İşçi, E., Bal Taştan, S. ve Akyol, Ç. (2013). Örgütsel güvenin işe yabancılaşma üzerindeki etkisinde yöneticinin iletişim becerisinin rolü: Özel hastane çalışanları örneği. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2(3),95-113.
- Kahveci, G ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal Of Educational Studies*, 1(3),27-62
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13,93-118.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kochanek, J. R. (2005). *Building trust for better schools: Research-based practices*. California: CorwinPress.
- Maloney, S. J. (2006). *Trust in suburban middle schools: The Perceptions of Teachers, Parents, and Principals* (Doctoral dissertation, St. John'sUniversity).
- Öğüt, A. ve Erbil, C. (2009). *Sosyal sermaye yönetimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özbudun, S., Markus, G., & Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve...* Ankara: Ütopya. Yayınevi.
- Özer, N. ve Atik, S. (2014). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürlerine güven düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 87-106.
- Özer, N. ve Atik, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öğretim üyelerine güveni ve derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış araştırma raporu, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Pappenheim, F., (2002). *Modern insanın yabancılaşması: Marx'a ve Tönnies'ye dayalı bir yorum*. (çev. Salih Ak). Ankara: Phoenix yayınevi.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: örgütsel güven*. (1 baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Polat, S. ve Taştan, M. (2009). Yüksek öğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Nwsa: education sciences*, 4(2), 558-574.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (Çev. Edt. İnci Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rodney, C. A. ve Mandzuk, D. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian University. *Journal of Education for Teaching*, 20, 179-184.
- Schaff, A. (1997). *İletişim ve yabancılaşma. Yazılı kültürümüzde ilkler*. (ed. İsmail Doğan). Ankara: İmaj Yayınevi.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 783-791.
- Sezen, Y. (2002). *Çağdaşlaşma-yabancılaşma ve kimlik*. İstanbul: Rağbet Yayıncılık.
- Şimşek, H ve Ataş, Ö. (2012, 12-14 Eylül), Üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma algıları ve nedenleri (Harran Üniversitesi Örneği). 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur.
- TDK (2015). *Büyük türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 16 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Tecim, E. (2011). *Sosyal güven: sosyal sermaye ve dindarlık çatışması*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Tezcan, M. (1997). Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16(1), 245-254.
- Töremen, F. ve Ersözlü, A. (2010). *Eğitim örgütlerinde sosyal sermaye ve yönetimi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490.

MESLEKİ VE GENEL LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYO-EKONOMİK STATÜSÜ (İSTANBUL AVRUPA YAKASI ÖRNEĞİ)

SOCIO-ECONOMIC STATUS OF VOCATIONAL AND GENERAL HIGH SCHOOL STUDENTS (CASE OF ISTANBUL EUROPEAN SIDE)

Turan Tolga VURANOK²⁷, Mustafa ÖZCAN²⁸, Nurhayat ÇELEBİ²⁹

Özet

Sosyo-ekonomik statü (SES), bireylerin eğitim tercihlerinin şekillenmesine etki eden faktörlerden bir tanesidir. SES'in bireylerin eğitim tercihleri üzerindeki etkisi, eğitimin toplumsal tabakalaşmanın devamlılığını sağlayan işlevini destekler niteliktedir. Bu çalışmada amaç, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL) ile Anadolu Liselerini (AL) tercih eden öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri arasındaki farklılığı ortaya koymaktır. Çalışmada temsili bir örneklem üzerinden toplumsal tabakaları belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiş bir SES endeksinden faydalanılmıştır. Betimsel tarama deseninde yürütülmüş nicel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında eğitim almakta olan 532 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada 27 sorudan oluşan bir anket formundan faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, kendi istekleri, aileleri ve içinde yaşadıkları toplumsal çevre etkisi ile okul tercihinde bulunmaktadır. Öğrencilerinin okul tercihinde Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav sonuçları belirleyicidir. Ancak okul tercihinde alınan TEOG puanından sonra MTAL öğrencileri için hızla hayata atılmak, AL öğrencileri için ise iyi bir üniversite eğitimi almak isteği ön plana çıkmaktadır. Eğitim durumu, gelir ve mesleki statü yönünden AL öğrencilerinin aileleri, mülkiyet ve diğer sahip olunanlar yönünden ise MTAL öğrencilerinin aileleri daha üst sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. AL öğrencileri boş zamanlarında daha fazla kitap okumakta, sinemaya ve tiyatroya gitmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Tabakalaşma, Eğitimde eşitsizlik, Liseye geçiş.

Abstract

Socio-economic status (SES) is one of the critical factors affecting educational choices of individuals. This impact leads to the continuity of social stratification. The goal of this study is to outline the socio-economic status differences between students who choose to go to vocational and technical Anatolian high schools (MTAL) and students who choose to go to Anatolian high schools (AL). The study has been based on a SES index which aims to define social stratification from a representative sample. The study has been conducted as a quantitative study based on descriptive pattern and its focus group is made up of 532 students who have been receiving an education on the European side of Istanbul in the academic year 2016-2017. The survey utilized a questionnaire consisting of 27 questions. Based on the findings of the study, students make their high school choices based on their wills and the impact created by their families and the society they live in. The school choices are determined by the Transition from Primary to Secondary Education (TEOG) exam results which are taken whilst transitioning from primary school to secondary school. However, it has been observed that after receiving the TEOG exam results, MTAL students' desire to start their careers as soon as possible shapes their school choices whereas in the case of AL students, it is their desire to get a good university education. From a perspective of income, educational and career status AL students' families have a higher socio-economic status whereas from a perspective of property and other ownerships, MTAL students' families have a higher socio-economic status. AL students read more books, go to the movies and theatre in their free time.

KeyWords: Social stratification, Inequality in education, Transition to high school.

²⁷ Dr, Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, vuranok@gmail.com

²⁸ Dr, Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ozcanm2000@gmail.com

²⁹ Prof, Karabük Üniversitesi, nurcelebi@marmara.edu.tr

Giriş

Toplumsal tabakalaşma bireyler arasında eşitsizliğe sebep olan bir olgudur. Tabakalaşma bir sosyal sistemin üyelerinin sınıflandırılmış tabakalar içerisinde saygınlık, özellik ve etkilerine göre farklı gruplara ayrılmasıdır (Caplow, 1971, s. 301). Macionis’e göre (Aktaran, Hesapçıoğlu ve Dündar, 2011, s.19) sosyolojik eşitsizlikler, ekonomik sosyal statü, cinsiyet, yaş ve etnisite gibi faktörler toplumsal tabakalaşmaya neden olmaktadır.

Uzun yıllar boyunca eğitim, soylu olarak kabul edilen ailelerin çocuklarının yararlanabildiği bir süreç olmuştur. Eğitimin kitleselleşmesi sanayi devrimi sonrasında nitelikli bireylere olan ihtiyacın artışı ile gerçekleşmiştir. Oluşan bu yeni durum, eğitim kurumlarını daha demokratik bir yapıya kavuşturmuştur (Güven, 2010, s. 116). Ancak günümüzde de eğitim, toplumun sistematik olarak eşit olmayan gruplara bölünerek eşitsizliğin kuşaklar boyu devam etmesinde (Bahar, 2005, s. 107) önemli bir rol oynamaktadır.

Maddi olanaklar beraberinde siyasal avantajlar ve statü getirirken yetersiz ekonomik olanaklar insanların sadece yaşamsal gereksinimlere odaklanmasına sebep olmaktadır (Bahar, 2005, s. 112). Yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin çocukları kendilerine sağlanan nitelikli eğitim imkanları ile avantajlı bir konum elde etmektedirler. Buna karşılık düşük sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin çocukları en kısa zamanda ekonomik bağımsızlıklarını kazanmak kaygısı ile eğitim ile ilgili tercihlerini belirlemektedirler.

“Bireylerin ve/veya hanelerin sosyal hiyerarşi içindeki konumları/pozisyonları onların sosyo-ekonomik statüleri (SES) olarak tanımlanabilir (Kalaycıoğlu, Çelik, Çelen ve Türkyılmaz, 2010, s. 192)”. Sosyo-ekonomik statünün eğitim tercihlerini belirlemedeki rolü, eğitimin toplumsal tabakalaşmanın devamlılığını sağlayan bir araç olarak işlev görmesine neden olmaktadır. Niu’nun (2017) Amerika Birleşik Devletlerinde yürüttüğü araştırma, düşük sosyo-ekonomik statü düzeyine sahip ailelerin çocuklarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında eğitim alma konusunda dezavantajlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Mesleki eğitim, bireylerin bir mesleği yapabilecek bilgi, beceri ve yetkinlikleri edinebilmeleri için yürütülen az veya çok yapılandırılmış faaliyetlerdir (CEDEFOP, 2004, s. 13). Mesleki eğitim ile sanayinin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip teknisyenler yetiştirilmektedir. Türkiye’de yakın döneme kadar öğrencilerin orta öğretimde devam edecekleri lisenin belirlenmesinde çeşitli güçlü ve zayıf yönleri bulunan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı puanı kullanılmıştır (Şad ve Şahiner, 2016). Meslek liselerine girişte öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin yeterince gözetilmeyişi eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak 2017-2018 yılında açılan Tematik Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde yetenek sınavı ve mülakatın öngörülmesi olumlu bir gelişmedir (MEB, 2017).

Okullarda açılan alan ve dalların bölgesel ihtiyaçlar gözetilmeden belirlenmesi, eğitim sürecindeki nitelik sorunları ve eğitim sonrasında işe giriş desteğinin yetersiz oluşu gibi sebeplerle mesleki eğitimde çok boyutlu istihdam sorunları yaşanmaktadır (Vuranok, 2017). Mesleki eğitimde yaşanan istihdam sorunları, üniversiteye girişte yaşanan zorluklar vb. diğer faktörler, bu eğitim türüne yönelik toplumdaki olumsuz algıyı güçlendirmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim, sadece Türkiye’de değil dünyanın birçok ülkesinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve akademik başarısı yetersiz öğrencilerin devam ettiği bir eğitim türü olarak görülmektedir (Çelebi ve Gökmen, 2014, s. 142; Freire ve Giang, 2012; Gelişli, Beisenbayeva, Sultanbek ve Ussenova, 2016). Ancak Türkiye’de lise eğitimi tercihlerinde sosyo-ekonomik statünün ne ölçüde belirleyici olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Cengiz, Titrek ve Akgün, 2007; Nartgün ve Yüksel, 2009; Serdar, 2016) yetersiz sayıdadır.

Bu çalışmada Anadolu Liseleri (AL) ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine (MTAL) devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki farkın ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın ana problem cümlesi “İstanbul’un Avrupa yakasındaki Anadolu liseleri

ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik statüleri arasındaki fark nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmada ele alınan alt problemler ise şunlardır.

1. MTAL ve AL öğrencilerinin lise tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir?
2. MTAL ve AL öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. MTAL ve AL öğrencileri eğitim dışında geçirdikleri zamanlarında neler yapmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma mevcut durumun olduğu hali ile ortaya koyulmasında kullanılan genel tarama modelinde yürütülmüş bir nicel araştırmadır (Karasar, 2009, s. 77). Araştırmada kullanılan veri toplama aracının oluşturulmasında Kalaycıoğlu ve diğerlerinin (2010) geliştirdiği Sosyo-Ekonomik Statü (SES) endeksinden faydalanılmıştır.

SES belirlenirken hangi ölçütlerin kullanılabileceği oldukça tartışmalı bir konudur. Bu çalışmada toplam SES puanını oluşturan bileşenler; eğitim, gelir, meslek, mülkiyet ve diğer sahip olunanlardır. Eğitim puanı; hane içerisinde yaşayan bireylerin eğitim yılı ortalamalarından oluşmaktadır. Gelir; aile bireylerinin toplam gelirinin aile birey sayısına bölümü ile oluşturulmuştur. Mesleki statü puanı hesabında hanede yaşayan ve düzenli/düzensiz gelir getiren bir işe sahip olan herkes dâhil edilmiştir. Her bir meslek için SES endeksinde standart puanlar belirlenmiştir. Hanedeki bireylerin mesleki puanlarının toplamı, iş/meslek bildirmiş kişi sayısına bölünerek hane mesleki statü puanı belirlenmiştir. Mülkiyet puanı; oturlan eve sahiplik, oturlan evden başka ev sahibi olma ve otomobil sahibi olma durumlarına göre oluşturulmuştur. Diğer sahip olunanlar ise hanenin sahip olduğu birden fazla televizyon, Blue-Ray ve oyun konsolu gibi araçlar üzerinden hesaplanmaktadır (Kalaycıoğlu ve diğerleri, 2010). Veri toplama aracı; SES envanteri, öğrencilerin okul tercihlerini etkileyen faktörler ve sosyo-ekonomik durumlarını ortaya koyan toplam 27 sorudan oluşmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu iki aşamalı küme örnekleme yolu ile belirlenmiştir. İlk aşamada Avrupa yakasında yer alan Beşiktaş, Şişli, Beyoğlu ve Kâğıthane ilçelerindeki iki MTAL ve iki AL belirlenmiştir. İkinci aşamada bu okullarda kolay ulaşılabilen 532 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Cinsiyet	MTAL		AL		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kadın	31	9,6	108	51,4	139	26,1
Erkek	291	90,4	102	48,4	393	73,9
Toplam	322	100/60,5	210	100/39,5	532	100/100

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcı öğrencilerin 322’si (% 60,5) MTAL, 210’u (% 39,5) AL öğrencisidir. MTAL öğrencilerinin 31’i (% 9,6) kadın, 291’i (% 90,4) erkek; AL öğrencilerinin 108’i (% 51,4) kadın, 102’si (% 48,4) erkektir.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde öncelikle toplam SES ve SES’in eğitim, gelir puanı gibi bileşenlerinin puanlarının hesaplanabilmesi için Kalaycıoğlu ve diğerlerinin (2010) geliştirdiği SES endeksine ilişkin formüllere bağlı alınarak bir excel tablosu hazırlanmıştır. Bu excel tablosundan elde edilen veriler analiz edilirken SPSS 21 programından faydalanılmıştır. MTAL ve AL öğrencilerinin demografik bilgileri, tercih sebepleri gibi veriler; sayı ve yüzdelikleri ve lise türü değişkenine göre hazırlanan çapraz tablolar ile değerlendirilmiştir.

Çalışmada MTAL ve AL öğrencilerinin SES puanları arasındaki farkın anlamlılığının hangi test ile sınanacağını tespit etmek için bir değerlendirme yapılmıştır. Buna göre; analiz edilen ortalama sayısının iki olduğu, ortalama kaynaklarının ilişkisiz olduğu ve her iki grup için tüm SES puanı bileşenlerinde yapılan Kormogorov Simirnov testi sonucu dağılımların normal olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen değerlendirme sonucunda MTAL ve AL öğrencilerinin SES puanlarının arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlayabilmek için veri toplama aracına ilişkin olarak eğitim yönetimi ve sosyoloji alanında uzman iki öğretim görevlisinin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca anket uygulanmadan önce 15'i MTAL ve 15'i AL öğrencisi olmak üzere toplam 30 öğrenci ile pilot çalışma gerçekleştirilerek maddelerin nasıl anlaşıldığı kontrol edilmiştir. Araştırmacılar tarafından veri toplama aşamasında soruların doğru anlaşılacak cevaplanabilmesi için öğrencilerle yüz yüze görüşülmüş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma ile MTAL ve AL öğrencilerinin lise türü tercihlerinde etkili olan faktörler, sosyo-ekonomik statüleri ve eğitim süresi dışındaki zamanlarında neler yaptıkları ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Lise türü tercihlerinde etkili olan faktörlerin başında öğrencilerin üzerinde etkili olan kişiler gelmektedir.

Tablo 2. Lise Türüne Göre Okul Tercihinde Etkili Olan Kişiler

Kişi	MTAL		AL		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kendim	156	48,6	91	43,3	247	46,5
Ailem / akrabalarım	100	31,2	51	24,3	151	28,4
Çevremdeki İnsanlar	31	9,7	30	14,3	61	11,5
Diğer	18	5,6	10	4,8	28	5,3
Rehberlik servisi	10	3,1	12	5,7	22	4,1
Öğretmenlerim	6	1,9	16	7,6	22	4,1
Toplam	321	100	210	100	531	100

Katılımcılara “eğitim aldıkları lise türünü belirlerken etkili olan kişilerin kimler olduğu” sorularak elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir. MTAL’de eğitim almakta olan 321 öğrencinin 156’sı (% 48,6) lise tercihi kendi kararı ile yapmışken 100’ü (% 31,2) aile ve akrabalarının etkisi, 31’i (% 9,7) çevresindeki insanların etkisi ile okulunu belirlemiştir. AL’de eğitim almakta olan 210 öğrencinin 91’i (% 43,3) lise tercihi kendi kararı, 51’i (% 24,3) aile ve akrabalarının etkisi ve 30’u (% 14,3) çevresindeki insanların etkisi ile belirlemiştir. Öğrencilerin eğitim aldıkları okul türünü tercih etme gerekçeleri de önemlidir ve aşağıdaki tabloda ele alınmaktadır.

Tablo 3. Lise Türüne Göre Okul Tercihi Gerekçesi

Gerekçe	MTAL		AL		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Teog Puanım	112	34,8	124	59,0	236	44,4
Kişisel ilgi ve yeteneklerim	91	28,3	11	5,2	102	19,2
Hızla hayata atılmak	41	12,7	3	1,4	44	8,3
İyi bir gelire sahip olmak	27	8,4	11	5,2	38	7,1
İyi bir üniversite eğitimi almak	23	7,1	37	17,6	60	11,3
Diğer	17	5,3	12	5,7	29	5,5
Akademik başarı düzeyim	11	3,4	12	5,7	23	4,3
Toplam	322	100	210	100	532	100

Katılımcılara “lise tercihini hangi gerekçeyle dayandırdığı” sorularak elde edilen bulgular Tablo 3’de görülmektedir. MTAL öğrencilerinin 112’sinin (% 34,8) gerekçesi TEOG puanının düzeyi, 91’inin (% 28,3) kişisel ilgi ve yeteneklerinin uygunluğu, 41’inin (% 12,7) hızla hayata atılma isteğidir. AL öğrencilerinin 124’ü (% 59) TEOG puanının düzeyi uygun olduğu, 37’si (% 17,6) iyi bir üniversite eğitimi almak istediği için okul tercihinin yapmıştır. Öğrencilerin TEOG sınavına nasıl hazırlandığı ise aşağıdaki tabloda değerlendirilmektedir.

Tablo 4. TEOG Sınavına Hazırlık Biçimi

	Kişi	MTAL		AL		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Hazırlık yapmadım		194	60,2	50	23,8	45,9	244
Dershane / Etüd Merkezine gittim		70	21,7	131	62,4	37,8	201
Ailem hazırladı		32	9,9	9	4,3	7,7	41
Özel ders aldım		16	5,0	13	6,2	5,5	29
Diğer		10	3,1	7	3,3	3,2	17
Toplam		321	100	210	100	531	100

Katılımcılara “TEOG sınavına nasıl hazırlandığı” sorularak elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir. Buna göre MTAL öğrencilerinin 194’ü (% 60,2) sınava hazırlık yapmamışken 70’i (% 21,7) dershane/etüt merkezlerine devam etmiştir. AL öğrencilerinin ise 131’i (% 62,4) TEOG sınavına dershane/etüt merkezlerine giderek hazırlanmışken 50’si (% 23,8) hazırlık yapmadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin lise türü tercihlerine ilişkin görüşlerinin ortaya koyulmasında eğitim aldıkları liseden memnun olup olmadıkları da önemli bulunmuştur ve aşağıdaki tabloda ele alınmaktadır.

Tablo 5. Lise Türüne Göre Okul Tercihinden Memnuniyet

Tercih memnuniyeti	MTAL		AL		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Evet	179	55,6	97	46,2	276	51,9
Hayır	143	44,4	113	53,8	256	48,1
Toplam	322	100	210	100	532	100

Katılımcılara “eğitim aldıkları okuldan memnun olup olmadıkları” sorularak elde edilen bulgular Tablo 5’de verilmiştir. Buna göre MTAL öğrencilerinin 179’u (% 55,6), AL öğrencilerinin ise 97’si (% 46,2) okulundan memnun olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca eğitim aldıkları lise türünden memnun olmadığını ileri süren katılımcılara “yeniden liseye başlama şansları olsa hangi lise türünü tercih edecekleri” sorulmuştur. MTAL’de okuyan 78 (% 24,2) öğrenci AL’de okumayı isteyeceğini ifade ederken AL’de okuyan sadece 3 (% 1,4) öğrenci MTAL’lerde okumayı tercih edeceğini ifade etmiştir.

Araştırmada lise türü tercihinin etkileyen faktörlerin yanında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan SES envanterinden elde edilen bulgular da değerlendirilmektedir. SES’i oluşturan eğitim, gelir, mesleki statü, mülkiyet puanları ve diğer sahip olunanlar ile toplam SES puanlarının lise değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

SES envanteri eğitim puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. SES Envanteri Eğitim Puanlarının Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eğitim	MTAL	322	5,61	2,29	,127	-7,465	430,71	,000
	AL	210	7,17	2,41	,166			

Tablo 6'ya göre grupların eğitim puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-7,465$; $p<0,000$). Buna göre AL öğrencileri ailelerinin eğitim puanları MTAL öğrencilerine göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile AL öğrencilerinin aileleri, MTAL öğrencilerinin ailelerine göre daha yüksek eğitim düzeyine sahiptir.

SES envanteri gelir puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. SES Envanteri Gelir Puanlarının Lise Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Gelir	MTAL	322	869,79	771,14	42,97	-3,31	530	0,001
	AL	210	1225,15	1672,4	115,4			

Tablo 7'deki sonuçlara göre grupların gelir puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,31$; $p<0,001$). Buna göre AL öğrencileri ailelerinin gelir puanları MTAL öğrencilerine göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile AL öğrencilerinin aileleri, MTAL öğrencilerinin ailelerine göre daha yüksek düzeyde gelire sahiptir.

SES envanteri mesleki statü puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. SES Envanteri Mesleki Statü Puanlarının Lise Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Mesleki Statü	MTAL	322	,471	,217	,012	-6,061	530	0,000
	AL	210	,603	,285	,019			

Tablo 8'e göre grupların mesleki statü puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-6,061$; $p<0,000$). Buna göre AL öğrencileri ailelerinin mesleki statü puanları MTAL öğrencilerine göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile AL öğrencilerinin ailelerinin mesleki statüsü, MTAL öğrencilerinin ailelerine göre daha yüksektir.

SES envanteri mülkiyet puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. SES Envanteri Mülkiyet Puanlarının Lise Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Mülkiyet	MTAL	322	,543	,328	,018	2,60	462,81	,009
	AL	210	,469	,311	,021			

Tablo 9’a göre grupların mülkiyet puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,6$; $p<0,01$). Buna göre MTAL öğrencileri ailelerinin mülkiyet puanları AL öğrencilerine göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile MTAL öğrencilerinin aileleri, AL öğrencilerinin ailelerine göre daha fazla mülkiyet sahibidir.

SES envanteri diğer sahip olunanlar puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. SES Envanteri Diğer Sahip Olunanlar Puanlarının Lise Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Diğer Sahip Olunanlar	MTAL	322	,33	,21	,012	5,15	452,16	,000
	AL	210	,23	,21	,014			

Tablo 10’a göre grupların diğer sahip olunanlar puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=5,15$; $p<0,000$). Buna göre MTAL öğrencileri ailelerinin diğer sahip olunanlar puanları AL öğrencilerine göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile MTAL öğrencilerinin aileleri, birden fazla televizyon, Blue-Ray ve oyun konsolu gibi eşyalara AL öğrencilerinin ailelerine göre daha fazla sahiptir.

SES envanteri toplam SES puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. SES Envanteri Toplam SES Puanlarının Lise Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
SES	MTAL	322	67,77	10,81	,602	-2,181	530	,030
	AL	210	70,45	17,56	1,212			

Tablo 11’de görüldüğü gibi grupların SES envanteri toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,181$; $p<0,05$). AL öğrencileri ailelerinin toplam SES puanları MTAL öğrencilerine göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile AL öğrencilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik statüsü, MTAL öğrencilerinin ailelerine göre daha yüksektir.

Araştırmada SES envanteri yanında sosyo-ekonomik düzeyi ortaya koyacağı değerlendirilen okul dışında geçirilen zamanlarda yapılanlara ilişkin durumlar da ele alınmıştır.

Katılımcı öğrencilere “yıllık ortalama okudukları kitap sayısı ile yılda ortalama tiyatro ve sinemaya kaç defa gittikleri” sorularak elde edilen bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Yıllık Ortalama Kitap Okuma, Tiyatro ve Sinema Ziyareti Sayısı

Test Bölümleri	Lise Türü	n	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$
Kitap	MTAL	322	5,87	8,668	,483
	AL	210	10,04	10,675	,737
Tiyatro	MTAL	322	1,50	3,525	,196
	AL	210	2,88	3,781	,261
Sinema	MTAL	322	8,71	10,595	,590
	AL	210	10,07	6,781	,468

Tablo 12’ye göre MTAL öğrencileri yılda ortalama 5,87 kitap okurken 1,5 defa tiyatroya, 8,71 defa sinemaya gitmektedir. AL öğrencileri ise yılda ortalama 10,04 kitap okurken 2,88 defa tiyatroya, 10,07 defa sinemaya gitmektedir.

Katılımcı öğrencilere “yaz tatillerini nerede geçirdikleri” sorularak elde edilen bulgular Tablo 13’de verilmektedir.

Tablo 13. Yaz Tatilinin Geçirildiği Yer

Yer	MTAL		AL		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Memlekette	150	46,7	63	30	213	40,1
Evde	91	28,3	71	33,8	162	30,5
Yazlıkta	59	18,4	59	28,3	118	22,2
Diğer	21	6,5	17	8,1	38	7,2
Toplam	321	100	210	100	531	100

Tablo 13’e göre MTAL öğrencilerinin 150’si (% 46,7) yaz tatillerini memleketlerinde, 91’i (% 28,3) evlerinde ve 59’u (% 18,4) yazlıklarında geçirmektedir. AL öğrencilerinin ise 71’i (% 33,8) evlerinde, 63’ü (% 30) memleketlerinde ve 59’u (% 28,3) yazlıklarında geçirmektedir.

Katılımcı öğrencilere yaz tatillerinde çalışıp çalışmadıkları sorularak elde edilen bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Yaz Tatilinde Çalışma Durumu

Çalışma Durumu	MTAL		AL		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hayır	171	53,1	169	80,5	340	63,9
Geçici olarak	109	33,9	23	11	132	24,8
Sürekli olarak	32	9,9	12	5,7	44	8,3
Diğer	10	3,1	6	2,9	16	3,0
Toplam	322	100	210	100	532	100

Tablo 14’e göre MTAL öğrencilerinin 171’i (% 53,1) çalışmamakta, 109’u (% 33,9) geçici işlerde ve 32’si (% 9,9) sürekli olarak çalışmaktadır. AL öğrencilerinin ise 169’u (% 80,5) çalışmamakta, 23’ü (% 11) geçici işlerde ve 12’si (% 5,7) sürekli olarak çalışmaktadır.

Yaz tatilinde çalışmakta olan katılımcı öğrencilere “neden çalıştıkları” sorularak elde edilen bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Yaz Tatilinde Çalışma Sebebi

Çalışma Sebebi	MTAL		AL		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Maddi gelir elde etmek	61	40,4	17	41,5	78	40,6
Çalışma hayatına yönelik deneyim elde etmek	36	23,8	12	29,3	48	25,0
Anne veya babamın işlerine yardımcı olmak	29	19,2	7	17,1	36	18,8
Belirli bir mesleki alanda uzmanlaşmak	21	13,9	1	2,4	22	11,5
Diğer	4	2,6	4	9,8	8	4,2
Toplam	151	100	41	100	192	100

Tablo 15’e göre yaz tatilinde çalışmakta olan 151 MTAL öğrencisinden 61’i (% 40,4) maddi gelir elde etmeyi, 36’sı (% 23,8) çalışma hayatına yönelik deneyim edinmeyi, 29’u (% 19,2) ailelerine işlerinde yardımcı olmayı ve 21’i (% 13,9) belirli bir mesleki alanda uzmanlaşabilmeyi amaçlamaktadır. Yaz tatilinde çalışmakta olan 41 AL öğrencisinden ise 17’si (% 41,5) maddi gelir elde etmeyi, 12’si (% 29,3) çalışma hayatına yönelik deneyim edinmeyi ve 7’si (% 17,1) ailelerine işlerinde yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Sonuç

Ortaokuldan mezun olan öğrenciler, genel ve mesleki eğitim arasında bir tercih yapmak durumundadır. Öğrencilerin eğitime hangi yol ile devam edecekleri kararı; kişisel ilgi, beceri ve yetenekleri, çevrelerindeki etkisi, okul rehberlik hizmetleri desteği ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi gibi birçok faktörün etkisinde şekillenmektedir. Ancak çoğu zaman ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisi diğer unsurların önüne geçebilmektedir. Bireylerin kendileri için en uygun alanda eğitim almaları hem istihdam edilmeleri, hem de ülkenin kalkınmasına katkı sağlamaları açısından önem taşımaktadır.

Genel eğitim, bireylerin temel akademik bilgi ve becerileri edinerek üniversite eğitime hazırlanmasını sağlamaktadır. Mesleki eğitim ise bireylerin mesleklerine ilişkin bilgi ve becerileri kazanması amacıyla yürütülmektedir. Mesleki eğitim, sanayinin ihtiyaç duyduğu yetkinliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde kilit öneme sahiptir. Ancak mesleki eğitimde; mesleki eğitime yönelik toplumsal algının olumsuz oluşu, eğitimin niteliğinin yetersizliği ve mezunların istihdam edilememesi gibi çok boyutlu sorunlar yaşanmaktadır. Mesleki eğitimde yaşanan sorunlara yönelik gerçekçi çözüm önerileri ortaya koyabilmek için bu sorunların nedenlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin okul tercihindeki etkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) ve Anadolu Lisesi (AL) öğrencilerinin okul türü tercihlerini etkileyen faktörler, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki farklılıklar ve eğitim süresi dışındaki zamanlarında neler yaptıkları ele alınmıştır.

Öğrencilerin okul türü tercihlerini etkileyen faktörlere ilişkin araştırma sonuçlarına göre; MTAL ve AL öğrencilerinin eğitim alacakları lise türünü belirlerken kendi fikirleri ile aile ve akrabalarının görüşlerinden yola çıktıkları görülmektedir. Freire ve Giang'a göre (2012, s. 243) bilinçli bir değerlendirme yaparak okul seçebilmek için sosyal ve kültürel birikime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu birikim eğitim sisteminin nasıl çalıştığını anlayabilmek, farklı eğitim seçeneklerini değerlendirebilmek ve okul yöneticileri gibi temsilcilerle iletişim kurarak öğrencileri için en uygun okulu belirleyebilmek için gereklidir.

Katılımcı AL öğrencileri, MTAL öğrencilerine göre çevrelerindeki insanlar, ortaokuldaki öğretmenleri ve rehberlik servislerinden daha fazla destek almaktadır. TEOG puanları öğrencilerinin eğitim aldıkları lise türünün belirlenmesinde en önemli etkidir. Bu durumda gerçekleştirilen merkezi sınavların eğitimde fırsat eşitliğini ne düzeyde sağlayabildiği ön plana çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre MTAL öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu TEOG sınavına herhangi bir özel hazırlık yapmadan girmişlerdir. Ancak AL öğrencilerin çoğunluğu dersane ve etüt merkezlerine devam ederek sınava hazırlanmıştır.

Tercih sürecinde MTAL öğrencileri için kişisel ilgi ve yetenekleri ile hızla hayata atılma önemli bir gerekçe iken AL öğrencileri için iyi bir üniversitede eğitim alma amacı daha ön plandadır. Benzer şekilde Nalbantoğlu-Yılmaz'ın (2017, s. 232-233) araştırması lise öğrencilerinin meslek seçiminde kişisel ilgi ve üniversite sınavlarında alınan puanların ön plana çıktığını, öğretmenler, rehberlik servisleri ve arkadaşlar gibi çevrelerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

MTAL'lere devam eden öğrencilerin AL'lerde eğitim alanlara göre eğitim aldıkları okuldan memnuniyet düzeylerinin daha yüksek oluşu dikkat çekicidir. Bülbül ve Toker-Gökçe'nin (2015, s. 273) araştırma sonuçlarına göre MTAL öğrencileri okulu disiplinli, bilgi veren ve geliştiren yer olarak algılamaktadır. MTAL'lerde eğitim gören ve okullarından memnun olmayan öğrencilerin önemli bir bölümü yeniden liseye başlama imkânları olsa AL'lerde eğitim görmeyi istemektedir. AL'lerde eğitim gören ve okullarından memnun olmayan AL öğrencilerinin önemli bir bölümü ise yeniden liseye başlama imkânları olsa MTAL'lerde okumayı tercih etmemiştir.

Katılımcılara uygulanan SES envanterinde toplam SES puanı, beş bileşenin toplamından oluşmaktadır. Bu bileşenler; eğitim, gelir, mesleki statü, mülkiyet ve diğer sahip olunanlardır. Katılımcı öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin araştırma sonuçlarına göre; SES envanteri

uygulan AL öğrencilerinin ailelerinin, MTAL öğrencilerinin ailelerine göre daha eğitimli olduğu söylenebilir. Nartgün ve Yüksel'in (2009, s. 17) Ahi Evran Meslek Yüksek Okulunda yürüttüğü araştırmanın sonuçlarına göre de öğrencilerin çoğunluğunun ebeveynleri ilkökul seviyesinde bir eğitim düzeyine sahiptir.

SES envanteri sonuçları, AL öğrencilerinin ailelerinin MTAL öğrencilerinin ailelerine göre daha iyi bir gelire sahip olduğunu göstermektedir. Serdar'ın (2016, s. 960) araştırması sonuçlarına göre de mesleki eğitimdekilerin aileleri düşük düzeyde ekonomik gelire sahiptir.

Öğrencilerin eğitim ve seçecekleri mesleklere ilişkin tercihlerini belirleyen unsurların başında “ailelerinin arzusu” gelmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi yanında mesleki statüsü de eğitim tercihlerinde önemli bir faktördür (Cengiz ve diğerleri, 2007). SES envanteri uygulanan AL öğrencilerinin aileleri, MTAL öğrencilerinin ailelerine göre daha yüksek statüdeki mesleklere sahiptir.

SES envanteri uygulanan MTAL ve AL öğrencilerinin mülkiyet puanları ve diğer sahip olunanların ortalamaları arasındaki farklılık ise MTAL öğrencileri lehine anlamlı bulunmuştur. MTAL öğrencilerinin ailelerinin AL öğrencilerinin ailelerine göre daha yüksek miktarda mülkiyete ve bu çalışmada “diğer sahip olunanlar” olarak ifade edilen, birden fazla televizyon, Blue-Ray ve oyun konsollarına daha fazla sahip olduğu görülmektedir.

Tamer ve Özcan'e (2008, s.222) göre okul türlerini tercih etmede bireylerin sınıfsal ve sosyal konumları belirleyicidir. Araştırmada toplam SES puanları ortalamaları arasındaki farklılık değerlendirildiğinde AL öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani sosyo-ekonomik yönden daha yüksek statüdeki ailelerin öğrencilerinin AL'leri, daha alt düzeydeki ailelerin öğrencilerinin ise MTAL'leri tercih ettiği söylenebilir. Bursa Sanayicileri ve İşadamları Derneğinin (BUSİAD) meslek lisesi öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırma da öğrencilerin yaklaşık beşte birinin yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin çocukları olduğu, geri kalanların ise orta ve alt sosyo-ekonomik statüde olduğunu ortaya koymaktadır (BUSİAD, 2015).

Öğrencilerin eğitim dışında geçen zamanlarını ne şekilde değerlendirdiği de sosyo-ekonomik düzeye ilişkin durumu ortaya koyan bir unsurdur. Bu konudaki araştırma sonuçlarına göre; AL öğrencileri MTAL öğrencileri ile karşılaştırıldığında daha fazla kitap okumakta, sinema ve tiyatroya gitmektedir. MTAL öğrencilerinin yarıya yakını yaz tatillerini memleketlerinde geçirirken AL öğrencileri MTAL öğrencilerine göre yaz tatillerinin önemli bir bölümünü yazlıklarında geçirmektedir.

MTAL öğrencilerinin yaklaşık yarısı yaz tatillerinde geçici veya sürekli olarak çalışmaktadır. AL öğrencilerinin ise sadece beşte biri yazın çalışmaktadır. Öğrencilerin yazın çalışma sebebinin başında maddi gelir elde etmek gelmektedir. Ancak MTAL öğrencileri arasında belirli bir mesleki alanda uzmanlaşma amacının AL öğrencilerine göre daha üst seviyede olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; daha üst düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip, iyi eğitimli ve mesleki statüsü yüksek düzeyde olan işlerde çalışan ebeveynlerin çocukları AL'lerde eğitim almaktadır. Buna karşılık daha alt düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip, eğitim ve mesleki statüsü düşük ve mülkiyet edinmeye odaklanmış ebeveynlerin çocukları MTAL'lerde eğitim almaktadır. Mesleki eğitimin “belirli bir kesimin eğitimi” oluşu, mesleki eğitimde yaşanan sorunları derinleştirmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitim politikaları oluşturulurken düşük sosyo-ekonomik statüye sahip olanların mesleki eğitime devam ettiği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarının sağlanabilmesi için sosyo-ekonomik düzeyin eğitim tercihlerine etkisini en alt düzeye indirmek gerekmektedir.
- Toplumdaki mesleki eğitim algısının olumlu yönde dönüştürülmesi için çalışmalar yürütülmelidir.

Kaynakça

- Bahar, H. İ. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- BUSİAD. (2015). *Meslek lisesi öğrencileri eğilimler araştırması sonuç raporu V.01*. İstanbul: Infakto Research Workshop.
- Bülbül, T. ve Toker-Gökçe, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: işlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (2), 273-295.
- Caplow, T. (1971). *Elementary sociology*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- CEDEFOP. (2004). *Vocational education and training – key to the future: Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010*. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Cengiz, G., Titrek, O. ve Akgün, Ö. E. (2007). Öğrencilerin ortaöğretim kurumu tercihinde okullarla ilgili faktörlerin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (1).
- Çelebi, N. ve Gökmen, B. (2014). Vergi gelirleri ve eğitim harcamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (5), 141-164.
- Freire, A. D. ve Giang, H. T. (2012). The role of family in vocational education and training choices: a case study in Vietnam. *International Studies in Sociology of Education*, 22 (3), 237-257.
- Gelişli, Y., Beisenbayeva, L., Sultanbek, Z. M. ve Ussenova, A. (2016). Vocational education systems in Turkey and The World: New Trends and Problems. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7 (3), 1-10.
- Güven, K. (2010). Eğitimin toplumsal temelleri. M. Gürsel, ve M. Hesapçıoğlu içinde. *Eğitim bilimine giriş* (s. 113-135). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. ve DüNDAR, S. (2011). *Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği ve postmodernizm*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Kalaycıoğlu, S., Çelik, K., Çelen, Ü. ve Türkyılmaz, S. (2010). Temsili bir örneklemede sosyo-ekonomik statü (SES) Ölçüm Aracı Geliştirilmesi: Ankara Kent Merkezi Örneği. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 182-220.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2017). *2017-2018 Eğitim öğretim yılı tematik mesleki ve teknik anadolu liseleri başvuru ve kayıt kabul işlemleri*. (01/10/2017) Erişim: <http://istanbul.meb.gov.tr/www/2017-2018-egitim-ogretim-yili-tematik-mesleki-ve-teknik-anadolu-liseleri-basvuru-ve-kayit-kabul-islemleri/icerik/1442>
- Nartgün, Ş. S. ve Yüksel, E. (2009). Ahi Evran Üniversitesi Kaman Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 1-18.
- Niu, L. (2017). Family socioeconomic status and choice of stem major in college: An analysis of a national sample. *College Student Journal*, 51 (2), 298-312.
- Serdar, A. (2016). Socio – Economic profile of vocational school students In Turkey: A case study on Trakya University Ipsala Vocational School students. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences Year* (CIEP Special Edition), 952-965.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (1), 53-76.
- Tamer, M.A. ve Özcan, M. (2014). Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Mesleki Eğitimin Paydaşlarıncı Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 203, 205-223.

- Vuranok, T. T. (2017). *Mesleki eğitimde istihdam sorunları: (İstanbul Örneği)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yılmaz, F. N. (2017). Lise öğrencilerinin meslek seçimlerini etkileyen faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8 (2), 224-236.

ÖĞRETMENLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMLARI İLE ÖRGÜTSEL DEPRESYON ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL DEPRESSION AND MULTI-CULTURAL EDUCATION ATTITUDES AMONG TEACHERS

Esef Hakan TOYTOK³⁰ Muhammet Bahadır YILDIRIM³¹

Özet

Örgütü meydana getiren bu bireylerin karmaşık psikolojik ve fiziksel gereksinimlerinin karşılanması ve psikososyal açıdan sağlıklı olmaları ise örgütün verimi açısından son derece önemlidir. Örgütsel depresyon, iş yaşamını olumsuz etkileyen, işin veriminde ve iş başarısında önemli oranda düşüş yaratan, bireyde meydana getirdiği olumsuz psikolojik etkiler den dolayı kişinin örgütüne bağlılığını ve motivasyonunu düşüren örgütsel bir kavramdır. Örgütsel depresyonun artmasıyla o örgütte yayılmış genel bir hareketsizlik hali, geleceği planlamada yetersiz kalınması, örgütte çalışan kişilerin geleceğe dönük bir vizyonlarının olmayışı ve bu kişilerin çaba göstermeyi bırakmaları gibi negatif tutumların ortaya çıktığı görülmüştür. Örgütsel depresyon kadar yine bir diğer önemli kavram olan çok kültürlülüktür. İleri toplumlarda çok kültürlülük bir gelişme göstergesi olarak kabul edilmekte olup, bu kültür aktarımını sağlamada en etkili araç olarak okullar görülmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algıları bu kazanım için anahtar bir rol oynamaktadır. Eğitimin planlanmasında ve uygulanmasında öğretmen ne kadar çok kültürlü yapıya uygun öğrenme-öğretme yaşantıları sağlarsa bu anlamda birer eğitim örgütü olan okullarımızın etkililiği de o derecede artabilmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar bunu destekler niteliktedir. Çok kültürlü bir eğitimde din, dil, ırk ve toplumsal yapı gibi temellere dayalı her türlü ayrımcılık reddedilirken bu değerler birer zenginlik olarak görülmektedir. Siirt ili konumu ve geçmişi gereğinde Türk, Kürt, Arap gibi değişik etnik köken ve kültüre ev sahipliği yapmaktadır. Bu nedenle araştırmada kültürel bir mozaik ili olan Siirt'te görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve örgütsel depresyon algılarının belirlenerek incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma nicel araştırma türünde betimsel ilişkisel tarama modelinde bir yapıya sahiptir. Araştırmanın evreninin 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezinde resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu olarak random usulü ile tabakalı bir biçimde belirlenen 94 ilkokul, 104 ortaokul ve 102 lise öğretmeni olmak üzere toplam 300 öğretmen görüşü oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla 18 maddelik ve tek boyutlu olan çok kültürlülük eğitim (ÇKEÖ) ve 42 maddelik ve tek boyutlu olan örgütsel depresyon ölçekleri (ÖDÖ) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler R. 3.2.4 ve SPSS programlarında set halinde düzenlenmiş olup, araştırmaya uygun istatistiki analiz ve testler uygulanmıştır. Bu testler sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları “katılıyorum” düzeyinde iken, örgütsel depresyon algılarının ise “oldukça uygun” düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada ele alınan cinsiyet, memleket, okulundaki hizmet yılı ve kıdem gibi bağımsız değişkenine göre çok kültürlü eğitimde ve örgütsel depresyonda herhangi bir anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmada ele alınan bir diğer bağımsız değişken olan okul türü değişkenine göre ise çok kültürlü eğitimde herhangi bir anlamlı fark yokken, örgütsel depresyon değişkeninde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitim algıları ile örgütsel depresyon arasındaki ilişki incelendiğinde ise, bu ilişkinin pozitif yönde orta düzeye yakın ve anlamlı bir yapıda olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Depresyon, Öğretmen, Okul

³⁰ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hakantoytok@hotmail.com

³¹ Milli Eğitim Bakanlığı, muhammet4506@hotmail.com

Abstract

Meeting complex psychological and physical needs of these individuals, who bring the organization into existence and being healthy from a psychosocial point of view are extremely important in terms of organizational efficiency. Organizational depression is an organizational concept that negatively affects the work life, causes significant decrease in work efficiency and job success, and reduces the attachment and motivation of the person to the organization because of the negative psychological effects it causes in the individual. With the increase in organizational depression, negative attitudes have been seen such as there is a general state of inactivity spread in that organization, failing in future planning, lack of future vision of the people working in the organization, and these people giving up to make efforts. Another concept that is as important as organizational depression is multiculturalism. In advanced societies, multiculturalism is regarded as a developmental indicator and schools are seen as the most effective means of ensuring this cultural transfer. For this reason, teachers' perceptions of multicultural education play a key role in this achievement. The effectiveness of our schools, which are educational organizations in this sense, can also increase at such a rate if the teacher provides learning-teaching experiences that are appropriate to the multicultural structure in the planning and implementation of education. Literature on this subject supports this claim. In a multicultural education, all kinds of discrimination based on grounds such as religion, language, race and social structure are rejected and these values are seen as richness. Due to its location and heritage, Siirt province is a home for a diverse ethnic background and culture such as Turkish, Kurdish and Arabic. For this reason, it is aimed to investigate the perceptions of multicultural education and organizational depression of teachers working in Siirt, which is a cultural mosaic province in the research.

The research has a structure in descriptive relational screening model in quantitative research type. The universe of the research is composed of teachers who work in public schools in Siirt province during 2016-2017 academic years. As the study group of the research, 14 elementary school teachers, 104 middle school teachers, and 102 high school teachers that is a total of 300 teachers' opinions determined in a stratified manner by the random method are constituted. In order to collect data in the research, an 18 itemed and one dimensioned multicultural education scale and 42 itemed and one dimensioned organizational depression scale were used. The data obtained in the research are organized as set in R. 3.2.4 and SPSS programs, and appropriate statistical analysis and tests have been applied for the research. The findings obtained from these tests are tabulated and presented in the findings section.

According to the results of the research, it was seen that the teachers' attitudes towards multicultural education were in the level of "I agree", while the perceptions of organizational depression were in the level of "fairly appropriate". In addition, independent variables such as gender, birth place, years of service and seniority has no significant difference in multicultural education and organizational depression. According to the school type variable, which is another independent variable in the study, there is no significant difference in multicultural education, but it is seen that there is a significant difference in organizational depression variable. When the relationship between teachers' multicultural education perceptions and organizational depression is examined, it is seen that this relationship is in the positive direction, close to middle level, and has a significant structure.

Keywords: Culture, Depression, Teacher, School

Problem Durumu

Bireyler yaşamları boyunca örgütlerle formal ya da infomal düzeyde sürekli ilişki içerisindeyler. Bunun temel nedeni örgütlerin belirli amaçları yerine getirmek için kurulmuş olmasıdır. Bir toplumda örgütlerin verimliliğinin ve etkililiğini artması aynı zamanda bir gelişmişlik göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle etkili örgütsel yapıların kurulması geçmişten günümüze hala güncel bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel yapıyla ilgili bu kavramlardan biriside çok kültürlülük kavramıdır. Kültür kavramı antropolojide, bir toplumun birikimli uygarlığı ve geçirdiği bir

dizi sosyal süreçlerin bileşkesi olarak ele alınmıştır (Güvenç, 1999). Bir başka tanım da kültür insanlığın oluşturduğu maddi manevi tüm ürünlere işaret etmek üzere kullanılmıştır (Ünder, 2007; Kırıl ve Kaçar, 2016). Kültür ayrıca kuşaktan kuşağa aktarılan ve eğitimle doğrudan bağlantılı bir kavram olarak da ortaya çıkmaktadır. Kültür içerisinde farklı değerleri barındıran çok unsurlu bir yapıdır. Bu yapı çok kültürlülük olarak tanımlanmaktadır. Çok kültürlülük, farklı kültürlerle kaynaşarak ondan beslenen, bireysel veya toplumsal yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalar bütünüyle alakalı olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Parekh, 2002: Yazıcı ve Başol , 2009). Yapılan tanımların ortak noktasında ırkçılığı ve asimilasyonu reddederek ve her türlü farklılığa saygı göstererek, demokratik değerler çerçevesinde kültürel çoğulculuğu sağlamak için eşit eğitim ve öğrenim fırsatları oluşturma, toplulukların bir arada yaşama projesi (Kaya, 2007: Yakışır, 2009: Kaya, 2014).

Küreselleşen dünyada bireyler ve toplumlar sürekli etkileşim halindedir Bu etkileşim süreci, farklı kültürlerin bir araya gelmesi ve bir arada yaşaması zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Toplumlar arasındaki bu durum çok kültürlülük kavramını ön plana taşımıştır (Türkan ve Aydın, 2016). Çok kültürlülük kavramı üzerinde sosyal bilimler alanına bilimsel düşüncüyü şekillendiren yapılandırmacı yaklaşımın etkisi oldukça yoğun olmuştur (Mahoney, 1995: Siviş 2001). Çünkü yapılandırmacılık yaklaşımı da tek doğruyu reddeder, bilginin öznelliğinden ve bireysel farklılığa vurgu yapar. Bu anlamda çok kültürlülükteki temel amaç, bir toplumun bütün farklılıkları içinde barındırarak birlikte bir arada barış içinde yaşayan, eşit haklara sahip bireylerin huzur içinde yaşamasını sağlamaktır. Çok kültürlülük kavramı ilk başlarda sınırlı kalıplarda, içerisinde sadece ırk ve etnik köken gibi değişkenlerle açıklandığı görülürken, daha sonraları cinsiyet, inanç yaş gibi farklı değişkenlerle de bu kavramın ilişkili ve çok kültürlülük kavramının bir parçası olduğu görülmüştür (Pederson 1991; Valentiin, 2006; Başbay ve Bektaş, 2009).

Çok kültürlülük olgusunun eğitimsel boyutunu ifade eden çok kültürlü eğitim ise, farklı kültürlerden gelen bireyler için eşit eğitim fırsatının oluşturulması ve okul ortamının yeniden yapılandırılmasını amaç eden bir eğitim anlayışıdır (Banks 2001). Hidalgo ve diğerlerinin (1996) araştırmalarına göre çok kültürlü eğitim; demokratik ve eşitlik temellerine dayanarak farklı kültürlerden gelen bireylere eşit eğitim olanaklarının sağlanması ve gerekli imkan ve fırsatın sunulması olarak tanımlanmıştır. Bu bakımdan çok kültürlü eğitimin en önemli amaçlarından biri eğitimdeki eşitsizliği mümkün olduğunca en aza indirmektir (Gay,1994). Bu sayede konuyla ilgili çalışmalarda çok kültürlü eğitimi eşitlik, karşılıklı saygı, anlama ve sosyal adalet ilkelerine dayalı bir anlayışla önyargılardan kurtulmuş, öğrencilerin farklı yaşam biçimlerine duyarlı, her tür ayrımcılığa karşı duran eğitimsel bir reform olarak tanımlandığını görülmektedir (Parekh, 2002).

Bu tanımlardan yola çıkarak çok kültürlü eğitimin tek bir tip birey yetiştirmek yerine kendi kültürel değerleri dışında diğer kültürler farklılıklara da saygı duyabilen bireyler yetiştirmesini sağlamak ve tüm bireylere eşit derecede gelişim fırsatı sağlayan bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Çok kültürlü eğitim tanımların ortak paydaları incelendiğinde, her bireyin bütün farklılıklarıyla değerli kabul edilip bütün kültürlere eşit mesafede olan bir sistemi olduğu, çok kültürlü eğitimin özgür düşünen, sorgulayan, kendi kültürünü tanıyan ve aynı zamanda özeleştiriyi yapabilen, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine saygı duyan, farklılıkların zenginlik olduğunu kabul eden bireylerin yetiştiği eğitim sistemi olduğu sonucu çıkarılabilir (Polat ve Kılıç, 2013). Ancak çok kültürlü eğitimin bu sayılan amaçlarına ulaşması için eğitim-öğretim sürecindeki paydaşların ortak sorumluluk alması gerekmektedir. Bu noktada eğitim-öğretim programlarının buna uygun geliştirilmesi, okul rehberlik hizmetlerinin buna uygun yürütülmesi, okulun buna uygun yönetilmesi, öğretmenlerin buna uygun eğitim öğretim yapıp öğrencileri değerlendirmesi, çok kültürlü eğitime uygun bir okul ve sınıf ikliminin yaratılması, velilerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekmektedir (Gay , 1994; Swick, Boutte ve Scoy, 1994). Spiecker ve Steutel'e (2001) göre, 21. yüzyıl öğretmeninde bulunması gereken niteliklerin başında çok kültürlülük algısına sahip olmaları ve farklı yaşam şekillerine hoşgörü-tolerans-esneklik ilkesinde yaklaşmaları, ayrımcılığa karşı güçlü bir duruş sergileyerek demokratik tutumlara sahip olmaları beklenmektedir (Spiecker ve Steutel, 2001; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Başbay, 2014). Bunlara ek olarak iyi bir öğretmende olması

gereken bir diğer özellikte farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı olmak, uzlaştırıcı bir rol sergilemektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Dünyadaki öğretmen eğitimi ve eğitim uygulamaları, çok kültürlülük bağlamında değerlendirildiğinde Türkiye'nin bu yönden ciddi bir eksikliğin olduğu görülmektedir. Birçok kültürü bir arada bulunduran kültürel zenginliğe sahip ülkelerden biri olan Türkiye'de öğretmen eğitiminde çok kültürlülük adına bir eğitim veya dersin olmaması önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Ülkemizde her yıl binlerce öğretmen atanmakta ve çoğunlukla bu atama yerlerinde farklı kültürlerle buluşmaktadırlar. Bu farklı kültürel yapılar hakkında her hangi bir bilgisi olmayan bu öğretmenlerin zorlanmaları ve karşılaştıkları sorunlar malesef göz ardı edilmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Tüm bu görüşlerin aksine çok kültürlülüğü ve çok kültürlü eğitimi eleştiren araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre çok kültürlü eğitim ötekileştirme, çatışma ve kargaşa gibi birçok sorunun kaynağı olarak gösterilmekte ve bu eğitim anlayışının insanları bir ulus olarak birleştirmek yerine, kendi kategorilerinde tanımlayarak böldükleri, bu bölünmeden dolayı ulusal bütünleşmeyi olanaksızlaştırdıkları görüşünü savunmaktadırlar (Vatandaş, 2002; Erkal, 2005; Tekinalp, 2005; Altınbaş, 2006). Görüldüğü üzere çok kültürlülük hakkında olumlu ve olumsuz bir çok görüş bulunmaktadır.

Son zamanlarda örgütsel araştırmalarla ilgili olarak öne çıkan bir diğer kavram örgütsel depresyondur. Depresyon; bireyin iş, aile ve sosyal yaşam gibi hemen hemen tüm alanlarında bozulmaya yol açan önemli bir psikolojik hastalıktır. Depresyondaki birey düzenli olarak günlük işlerini yapamamakta, işine düzenli olarak devam edememekte, sosyal çevresi ile iletişim kuramamakta ve sonuçta içe kapanmaktadır (Sezer, 2011). Örgütsel depresyon ise, örgütte herhangi bir hareketliliğin olmaması durumu olup, bireyin o örgüt içinde bir değişim isteğinde bulunmama, saplanıp kalmış olma, gelecek ile ilgili herhangi bir planlılığının olmama ve denemekten vazgeçmiş olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Bilchik, 2000; Sezer, 2011). Dökmen'e (2013) göre örgüt depresyonunun yaşandığı örgütlerde olumsuz duygular daha çok yaşanmakta olup, örgüt içinde umutsuzluk duygusu hâkimdir. Çalışanlar kurumu değersiz görmekte ve yaşanan olumsuz durumlardan dolayı kurumu suçlamaktadır. Özellikle çalıştıkları kurum hakkında geleceğe dönük olumlu beklentiler taşımamaktadır. Bu nedenle örgüt depresyonu yaşayan kurumlarda bir hareketlilik yoktur. Aksine kurum çalışanlarının üzerine adete ölü toprağı serpilmiş gibidir. Örgütsel depresyon düzeyi yüksek olan bir örgütte vizyon yok olup, bu örgütler yeniliklere, değişimlere kapalıdırlar ve örgüt içi iletişim düzeyleri oldukça düşük düzeydedirler. Depresyondaki örgütlerin herhangi bir vizyonları olmamakla birlikte genellikle bu örgütlerde çalışan yöneticilerin katı kurallara sahip olduğu ve çalışanların da bu katı kurallara göre hareket etmeleri beklenmektedir. Bu nedenle depresyondaki örgütler değişime kapalı olup, bu örgütlerde halsizlik, isteksizlik, işe gelmeme gibi davranışlar sıklıkla görülmektedir. Zaman zaman depresyondaki örgütlerde aşırı hareketlilik görülebilir; ancak bu hareketlilik alışılan olayların birbirini tekrarlamasından ibarettir (Bilchik, 2000).

Örgütler, bünyesinde bulunan bireylerin özelliklerinden etkilenebildiği gibi işgörenlerin davranışları ve psikolojilerini de etkileyebilmektedirler (Cohen, 1993). Bu etkileme ve etkilenme süreci ne kadar olumlu ise örgütsel etkililikte o kadar ivme kazanmaktadır. Eğer olumsuz özellikler bir örgütte yoğun ise, o örgütün depresyona girmesi muhtemel bir durumdur. Bu durum şüphesiz örgütte çalışan bireylerin performanslarında düşüşe neden olup örgütü olumsuz yönde etkileyecektir (Gray, 2008). Örgütlerde oluşabilecek olumsuzluk şüphesiz örgüt ikliminde olumsuz yönde etkileyecek ve bu durum örgütte yoğun bir stres yaşanmasına neden olacaktır. Yaşanan stres giderek örgütte artacak ve zamanla bu durum depresyona dönüşecektir. Depresyona giren bir örgütte çalışanlar giderek tükenmişlik hissi yaşamaya başlayacak ve bu durum ileriki aşamada örgütsel depresyonun oluşmasına sebep olacaktır (Lee, Chen ve Xie, 2014). Umutsuzluk, örgütsel depresyonun temel belirtisidir. Kişi umudunu kaybettiğinde hissettiği duygu, "kontrolümü kaybettim", "çalıştığım örgütün bana yardımcı olabileceğini hiç sanmıyorum", şeklindedir. Kişi; işinden zevk almamaya başlar, battığını, saplanıp kaldığını düşünür, nasıl davranacağını bilemez; ancak yine de örgüt depresyonu olgusunu kabul etmeye hazır değildir (Bilchik, 2000). Depresyondaki bireyler, örgütün bir parçası olmak istememekte, görevlerini yerine getirmekte zorlanmakta, iletişim kurmakta güçlük çektiğinden sosyal çevresi ile

ilişkileri zayıflamaktadır. Tüm bunların sonucunda bireyin davranışları nevrotik bir hal almakta ve birey örgüt içinde gün geçtikçe daha da içine kapanmaktadır (Sezer, 2011)

Bir örgütte depresyonun yaşanmasına birçok faktör neden olmaktadır. Bu faktörler; stres, tükenmişlik, örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel bağlanma gibi kaynaklardan ortaya çıkan "Örgütsel Faktör"; liderlik özellikleri, iletişim, mobbing, çatışma, kaos gibi kaynaklardan ortaya çıkan "Yönetimsel Faktörler" ve kişilik özellikleri, işdoymu, motivasyon gibi kaynaklardan ortaya çıkan "Bireysel Faktörler" olarak adlandırılmaktadır. Bunlara kısaca değinmek gerekirse;

a.Örgütsel faktörler

Stres: Kişinin çevresindeki sorunlar ile mücadele edebilmesine engel oluşturan bir gerilme hali olarak ifade edilmektedir (Davis, 1982). Örgütlerde ortaya çıkan stres örgütün kendisiyle ilgilidir. Örgütler farklı grup ve bireylerden oluşmasına rağmen aynı zamanda her örgütün kendisine özgü olan ve potansiyel stresörler içeren makro düzeyde boyutları bulunmaktadır. Tarhan (2014) göre örgütte yaşanan stres kontrol edilemezse depresyona neden olabileceği belirtilmektedir.

Tükenmişlik: İş yaşamında bireylerin uzun süre çalışmaları nedeniyle duygusal taleplerin karşılanamadığı, bireyin sürekli hayal kırıklığı yaşadığı, kendine olan özgüveni kaybettiği, iş ve iş ortamını sevmeme gibi semptomların olduğu bir durumdur (Çokluk, 2003). Barutçu ve Serinkan (2008) ise tükenmeyi; bireylerin ne yaparlarsa yapsınlar mevcut durumu değiştiremeyecekleri, günlük olaylar karşısında yaşanan sürekli mutsuzluk ve olumsuz düşüncelerin sürekliliği ve bireyin yaşam enerjisinin tükenmiş olması olarak tanımlamışlardır. Sağır (2015) yaptığı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel depresyon düzeyleri arasında pozitif doğrusal ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle örgütsel depresyon arttıkça tükenmişlik düzeyinin de arttığı gözlenmiştir.

Örgüt iklimi: Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgüt içerisindeki bireylerin davranışlarını etkileyen özellikler olarak tanımlanmakta olup, iklim bireysel özellikler ile işte sahip olunması gereken özelliklerin birbiri ile etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Topçu, 1998). Örgüt iklimini; çalışanların tutumları, davranışları ve uyguladıkları kurallar sonucu oluşan, örgütün içsel özelliklerini ortaya koyan ve ortak algıların yarattığı çalışma ortamının atmosferi olarak tanımlamak mümkündür (Gök, 2009).

Örgüt kültürü: Bir toplumdaki kültür bireylere nasıl davranacakları konusunda bir yönlendirmede bulunduğu gibi örgüt kültürü de o örgüt içerisinde çalışan bireylerin nasıl davranmaları gerektiği konusunda fikir verirken ayrıca orada çalışan bireylerin inanç ve değerlerinin taşır. Örgüt kültürü bireylere örgüt hakkında bilgi verir, ne yapacağı, nasıl hareket edeceği konusunda bireylere yol gösterir (Bahçe, 2007; Kırıl, 2008). Örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Eğer çalışanlar örgütün kültürünü sahiplenebiliyorsa, oradaki yaşamışlıklara uymak zor gelmiyorsa örgüt iklimi sıcaktır; aksi halde birey üzerinde zorlayıcı bir etki yaratıyorsa orada soğuk bir iklim hakimdir denilebilir (Dinçer, 1996). Soğuk iklimin görüldüğü örgütlerde depresyon yaşanma olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir (Keleş, 2016).

b. Yönetimsel faktörler

Liderlik özellikleri: Kişi ve grup arasındaki güç ve güçten kaynaklı otoriteye dayalı ilişkidir. Lider özelliklere sahip bir birey yaşanan koşullara göre yetenek, karizma ve zeka gibi bazı özelliklerde diğer grup üyelerinden farklılıklar taşır. Sahip olduğu özellikler onu diğerlerinden üstün kılar ve lider konumuna getirir (Erdem ve Dikici, 2009). Yöneticilerin sahip oldukları liderlik özellikleri birlikte çalıştığı personel üzerinde etkili olmaktadır. Otokratik liderlerin olduğu bir örgütte çalışanlar kendilerini sürekli baskı altında hissetmekte oldukları için örgütteki bireyler mutsuz olma ve depresyona girme eğiliminde olabilir. Otantik ve demokratik liderler ise çalıştıkları personele daha ılımlı ve daha sağlıklı yaklaşmakta, yardımcı olmakta ve iş birliği içinde hareket etmektedirler. Dolayısıyla bu liderlere sahip örgütlerin daha mutlu ve depresyona girme olasılıklarının daha az olduğu söylenebilir (Keleş, 2016).

İletişim: Örgüt içindeki en önemli dinamiklerden biridir. Güçlü ve sağlıklı iletişimin olduğu örgütlerde iletişim bağlarını güçlendirirken zayıf iletişim örgüt içi ilişkilere zarar verir. Örgüt içinde yaşanan problemlerin çoğu aslında iletişim bozukluğundan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle iletişim örgütsel depresyon açısından önemli bir rol oynamaktadır (Keleş, 2016). İletişimin kuvvetli olduğu örgütlerde birey örgüte karşı bir bağlılık hissedecek ve orada bulunmaktan keyif alacaktır. Eğer örgüt içinde birey grup dışı kaldığını hissederse problemler yaratacak ve mutsuz olacaktır (Schein, 1980).

Mobbing: Örgütlerde, çatışmaların yoğun bir şekilde yaşanıp devam etmesinin ileri bir aşaması olan ve bireylerin birbirine ya da grupların bireylere olumsuz davranış uygulaması şeklinde kendini gösteren ve sonucunda işyerinde uzaklaşmalara hatta intiharlara bile neden olabilen genel olarak mobbing olarak adlandırılan işyerinde psikolojik yıldırma/taciz görülmektedir (Aygün, 2012). Kişiler yaşamlarının büyük kısmını çalışma ortamlarında geçirdikleri için depresyonla ilgili belirtiler daha çok iş ortamında kendini göstermektedir. Klinik olarak bakmak yerine depresyon iş yaşantısı açısından değerlendirildiğinde çalışma ortamında aşağılanan, taciz edilen, görmezden gelinen bireylerin depresyonda olma olasılığının yüksek olduğu söylenebilir (Keleş, 2016).

Çatışma: Tüm canlılar yaşamlarını sürdürmek için sürekli olarak çevreleri ile mücadele etmek ve yeri geldiğinde çatışmak zorundadır. Bir canlı organizma herhangi bir ihtiyacı tatmin etmek istediğinde eğer önünde bir engel ile karşılaşarsa organizmada sıkıntı ve gerginlik meydana gelmektedir. İnsanlar bakımından da çatışma fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçların tatminine engel teşkil eden olaylardan ve sıkıntılardan doğan gerginliklerdir (Bingöl, 1996). Örgütte iletişim eksikliğinden dolayı ortaya çıkan çatışma, örgütü olumsuz yönde etkilemekte zamanında ve doğru adımlar atılmadığında örgüt çatışmalardan dolayı zarar görebilmektedir. Okul içerisinde öğretmenler arasında yaşanan bir çatışma örgüt içinde olumsuz bir atmosferin oluşmasına, grupların meydana gelmesine ve kişiler arası iletişimin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olacaktır. Tüm bu faktörler bir araya geldiğinde örgüt psikolojik olarak zarar görecektir ve depresyon sürecine girebilecektir (Keleş, 2016).

Kaos: Evrenin bilindik yollarla anlaşılamayacağı, bunun bu kadar basit ve yalın bir şekilde ifade edilemeyeceği durumunu yansıtmaktadır. Çünkü kaos; düzenin, tahminlerin ve belirginliğin bozulması anlamına gelmektedir (Özgenç, 2008). Wheatley (1994) zıtlıkların bir arada yer aldığını ve kaos durumlarının da karmaşa ile birlikte düzensizlik içindeki düzeni yansıttığını belirtmiştir. Buna ek olarak, Sungaila (1990) düzensizliğin düzeni beraberinde getirerek sistemi dengede tuttuğunu düşünmektedir. Bu nedenle kaosu ortaya çıktığı ortamlarda hem olumlu hem olumsuz sonuçlara rastlamak mümkündür.

c. Bireysel faktörler

Kişilik özellikleri: Kişilik, insanın duyuş, düşünüş, ve davranış biçimlerini etkilerken aynı zamanda bu etkileyen etmenlerin ortaya çıkmasıyla oluşan örüntüdür. Devamlı olarak içten ve dıştan gelen uyarıcıların etkisi altında olan kişilik, bireyin biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edinilmiş bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranışlarını içine alır. Kısaca, kişilik oluşumunda bireysel özelliklerin yanı sıra çevresel özelliklerinde önemli olduğu söylenebilir. Buradan, çevrenin etkisini dikkate aldığımızda kişiliğin sadece bireysel özelliklerden kaynaklanmadığı ve belirli ölçüde yaşanan toplumdaki etkilenme sonucu ortak bazı özellikleri yansıttığı sonucu çıkartılabilir (Tınar, 1999). Kişilik; kişinin çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden farklı ve tutarlı bir şekilde sergilediği ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 2003). Bir örgüt içinde birbirinden farklı bir çok insanın olabileceği ve bazı bireylerin diğerlerine göre daha ön plana çıkabildiği bireyleri barındırmaktadır Bireysel farklılıklar göz önüne alındığında bu kişilerin her birinin farklı özelliklere sahip olması beklenen bir durumdur. Kişisel özelliklerin birbirinden çok farklı olması kurum için iyi bir durum olabileceği gibi kurumun işleyişine zarar verecek özellikler de olabilir. Özellikle aldıkları sorumlulukları yerine getiremeyen bireyler; hem kendilerini başarısız bir duruma, hem de başarısız olmaktan kaynaklanan olumsuz ruh hali ile bulundukları örgütü depresyona itebilirler. Mükemmeliyetçi bireyler zor tatmin oldukları için hep daha iyisinin olmasını isteyeceklerdir. Bu durum bireyde ben merkezci bir bakış açısına ve değişken bir ruh haline neden olmaktadır (Kıral, 2012). Mükemmeliyetçi bireylerin örgüt içindeki beklentileri karşılanmadığı takdirde örgüt içinde kendisini ve diğer bireyleri huzursuz edebilirler. Bu durum kişiler arası iletişime zarar vermesi nedeniyle örgütteki olumsuz

atmosferle birleştğinde örgütü depresyona sürükleyebilir. Yaptıkları işler konusunda takdir edilme arzusu duyan bireyler, yöneticileri tarafından takdir edilip , onaylanmadığı durumlarda çalışma isteğini ve hevesini kaybedebilir. Bireyin yaşayacağı böyle bir durum işine olan ilgisini azaltmakla birlikte zamanla yapabildiklerini de yapamayacak sonrasında iş ortamı onun için çekilmez bir hale gelecektir. Bu durum örgütü de etkileyerek örgütte depresyon yaşanmasına sebep olabilir (Keleş, 2016).

Kendine güvensiz ve sürekli karamsar olan bireyler olumsuz düşünceleriyle örgütü tamamen karamsar hale getirerek örgütün işleyişini bozabilirler. Örgüt içinde yaydıkları negatif enerji örgüt içinde genel durumu da etkileyerek örgütün depresyona girmesine neden olabilirler. Diğer yandan örgüt içindeki narsist bireyler örgütte yaşanabilecek depresyonu tetikleyebileceği söylenebilir. Narsistler örgüte kazandırdıkları başarıları görmediğinde rahatsızlık duyacak örgüt içindeki olumsuz tavırlarıyla dikkat çekecektir. Bu durumda doğal olarak örgütün işleyişini bozabilir (Keleş, 2016).

İş doyumu: Bireyin işe karşı hissettiği duygu ve tutumlarıdır. Bir işin iyi, kötü, pozitif, negatif tüm yönleri bireyin memnuniyet ya da memnuniyetsizlik duygularını etkilemektedir (Riggio, 2003). Bireyler işlerinde ekonomik kazanç sağlayarak kendilerinin ve ailelerinin geçimlerini sağlarlar. Ekonomik kazançların yanı sıra bireyler işleri sayesinde sosyal statü kazanır, topluma yararlı olma duygularını hissederler. Ayrıca yapılan işin birey üzerinde başarılı olma duygusu, işini sevmeye ve anlamlı bir eylemde bulunma gibi psikolojik işlevleri vardır. Sahip olunan işin birey için ne anlam ifade ettiği ve iş yaşamında karşılaşılan olumlu ya da olumsuz yaşantılar, çalışanın işinden alacağı doyumu etkiler (Çakır, 2001). Yaptıkları işten yeterince doyum sağlayamayan bireyler mutsuz olabilirler. İşteki doyumun düşük olmasının zamanla performansı da düşürme ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir.

Motivasyon (güdüleme): Latince “motive”den gelmektedir. “Motivasyon, insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların, düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu; ihtiyaç ve korkularıdır” (Fındıkçı, 2000). Motive olmuş bireylerin iş performanslarının ve doyumlarının artabileceği bu nedenle de motivasyonun arttıkça örgüt depresyonunun azalacağı söylenebilir. Görüldüğü gibi bireysel, örgütsel ve yönetsel faktörler örgüt kültürünü ve depresyonu çeşitli açılardan etkileyebilmektedir.

Amaç

Örgütsel işleyişte çok kültürlülük ve örgütsel depresyon kavramları oldukça önem arz etmektedir. Araştırmacıların dikkatini çeken bu iki kavram ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda söz konusu iki kavramın ele alındığı araştırmalara rastlanılmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algıları ile örgütsel depresyon arasındaki ilişkiyi belirlemek, elde edilen sonuçlarla bilimsel alana katkı sağlamak amaçlandığı için şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algıları; cinsiyet, memleket, okul türü ve kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel depresyon algıları hangi düzeydedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel depresyon algıları; cinsiyet, memleket, okul türü ve kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algıları ile örgütsel depresyon arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırma öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını ve örgütsel depresyon düzeylerini saptamaya yönelik ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel tarama modeli var olanların, yaşayanların, yaşananların ne olduğunu açıklayarak ortaya koyan çalışmalardır (Robson, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2014; Can, 2014; Büyüköztürk, 2014).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreninin Siirt il Merkezinde resmi okullarda bulunan 1653 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklem evrendeki belli niteliklere göre tabakalara ayırıp onlardan hesaplanan sayıda bireyleri seçip alma işlemidir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Buna göre ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinin her birine 180 tane envanter dağıtılmıştır. Geri dönen envanterlerden yönergeye uygun olarak doldurulanlar belirlenerek ilkokul 94, ortaokul 104 ve lise 102 öğretmen görüşü araştırmaya dahil edilerek, toplam 300 öğretmen görüşü araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Evren büyüklüğü 2500 civarında olan bir yapı için $p=.05$ anlamlılık düzeyinde homojen dağılım gösteren bir yapıda 224 yeterli bir örneklem büyüklüğü olarak ifade edilmektedir (Can, 2014). Örneklemeye ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	126	42
Erkek	174	58
<i>Okul Türü</i>		
İlkokul	94	31.3
Ortaokul	104	34.7
Lise	102	34
<i>Kıdem</i>		
3 yıl ve altı	112	37.3
4 - 7 yıl arası	100	33.3
8 ve üstü	88	29.3
<i>Memleket</i>		
Siirt	183	61
Diger	117	39
<i>Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi</i>		
2 yıl ve altı	154	51.3
3-5 yıl	95	31.7
6 yıl ve üstü	51	17
Toplam	300	100

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇKTÖ)” ile “Örgüt Depresyonu Ölçeği (ÖDÖ)” olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” (ÖÇKTÖ) İngilizce özgün adıyla “Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS)” Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiştir. Tek boyutlu olan ölçekte 12 pozitif ve 6 (3, 6, 9, 12, 15, 16. maddeler) negatif ifadeli toplam 18 madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipli ölçek (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Araştırmacı ölçeğin güvenilirliğini $\alpha = .79$ olarak bulgulamıştır.

Sezer (2011) tarafından geliştirilen örgüt depresyonu ölçeği (ÖDÖ); örgütün içindeki bireylerden, olay ve durumlardan etkilenecek depresyon özellikleri taşıyıp taşımadıklarını, taşıyorlarsa ne düzeyde bir depresyon yaşadıklarını ortaya koymak amacıyla oluşturulan bir ölçektir. ÖDÖ 42 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 24 madde pozitif 18 madde (3, 4, 5, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 22, 24, 28, 30, 32, 36, 38, 39, 41. maddeler) ise negatiftir. Ölçek maddeleri 5’li likert tipindedir. Ölçeğin alt boyutları yoktur, ölçekte olumlu cevaplar yüksek puanlanırken, olumsuz ifadeler tersine puanlandığından (5’ten 1’e doğru) olumsuz cevaplar düşük puan almaktadır Ölçekten alınabilecek puanlar 42 ile 210 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, örgütsel depresyon düzeyinin düşük olduğunu; ölçekten alınan puanın düşük olması ise örgütsel depresyon düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacı ölçeğin güvenilirliğini $\alpha = .92$ olarak bulgulamıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler R.3.2.4 ve SPSS istatistik programında veri setine dönüştürülerek uygun istatistik analizleri yapılmıştır. Yapılan bu analizlerde alt yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), frekans (f) ve standart sapma (S) değerlerine bakılmıştır. Anlamlılık $P \leq .05$ değerine göre aranmıştır. Güven aralığı $P \leq .05$ değeri için önemli, $P \geq .05$ değeri için önemsiz aralık olarak alınmıştır. Örneklemin homojen dağılımı için gerekli analiz yapılarak dağılımın homejen olduğu görülmüş, bu nedenle parametrik analizler kullanılmıştır. İkili bağımsız değişkenler için t-Testi, ikiden büyük değişkenler için One-Way ANOVA istatistik prosedürü uygulanmıştır. İlişki düzeyini belirlemek için korelasyon analizi prosedürü uygulanarak Pearson Korelasyon katsayısına (r) bakılmıştır. Bu değer + 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi, - 1.00 olması ise mükemmel negatif ilişkiyi, .00 ise ilişkinin olmadığını belli eder. Aralık olarak ise .00-.29 arası düşük düzeyi, .30-.69 arası orta düzeyi ve .70-1.00 arası ise yüksek düzeyi ifade etmektedir (Büyüköztürk,2009).

Bulgular

Bu bölümde araştırma amacına göre elde edilen bulgular tablolastırılmıştır. Araştırmanın amaçları olan "Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve örgütsel depresyon algıları hangi düzeydedir?" sorularına ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumu ve örgütsel depresyon algıları.

	$\bar{X}$	S.s.
Çok Kültürlü Eğitim Tutum Boyutu	3.91	.450
Örgütsel Depresyon Boyutu	3.44	.537

Tablo 2'deki verilere göre, öğretmenlerimizin çok kültürlü eğitim algıları yüksek düzeyde, örgütsel depresyon algılarının ise düşük sayılabilecek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer amacı olan " Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve örgütsel depresyon algıları cinsiyet, memleket, okul türü ve kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı fark göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda tablolastırılarak verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlülük eğitim tutumları ile örgütsel depresyon algılarına ilişkin t-Testi analizi sonuçları

		$\bar{X}$	S	t	P
Örgütsel Depresyon Boyutu	kadın	3.601	.913	.763	.45
	erkek	3.532	.672	.734	
Çok Kültürlü Eğitim Boyutu	kadın	3.874	.476	-.394	.70
	erkek	3.906	.473	-.391	

N(Erkek)=126 N(Kadın)= 174, df= 298 $p \leq .050^*$

Tablo 3 incelendiğinde Siirt ilinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet bağımsız değişkenine göre her hangi bir anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre Siirt ilinde merkezde görev yapan öğretmenlerin cinsiyete göre algılarında ve tutumlarında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Memleket bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlülük eğitim tutumları ile örgütsel depresyon algılarına ilişkin t-Testi analizi sonuçları

		$\bar{X}$	S.s.	t	p
Çok Kültürlü Eğitim Boyutu	Siirt	3.869	.504	1.008	.314
	Diğer	3.869	.583	.978	

Örgütsel Depresyon Boyutu	Siirt	3.606	.455	-.239	.811
	Diğer	3.494	.444	-.240	

N(Siirt)= 181 N(Diğer)= 119, df= 298, $p \leq .050^*$

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, Siirt ilinde görev yapan öğretmenlerin memleket durumu bağımsız değişkenine göre çok kültürlü eğitim ve örgütsel depresyon algılarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo 5. Okul türü bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlülük eğitim tutumları ile örgütsel depresyon algılarına ilişkin One-Way ANOVA analizi sonuçları

		$\bar{X}$	S.s.	F	p	Anlamlı Fark
Çok Kültürlü Eğitim Boyutu	ilkokul	3.991	.457			
	ortaokul	3.862	.402	2.238	.108	
	Lise	3.891	.481			-
Örgütsel Depresyon Boyutu	ilkokul	3.580	.503			ilkokul ve
	ortaokul	3.338	.456	5.356	.005**	ortaokul
	Lise	3.419	.615			arasında

N(ilkokul)= 96 N(ortaokul)= 102 N(lise)= 102, df= 298, $p \leq .050^*$

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, Siirt ilinde görev yapan öğretmenlerin okul türü bağımsız değişkenine göre çok kültürlü eğitim tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği görünürken, örgütsel depresyon algılarının ise anlamlı düzeyde ($p \leq .010$) farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılığın kaynağı tespit etmek için Post Hoc testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farkın ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında olduğu, ortaokul öğretmenlerinin, ilkokul öğretmenlerine göre örgütsel depresyon algılarının daha yüksek olmasından kaynaklı olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Kıdem bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlülük eğitim tutumları ile örgütsel depresyon algılarına ilişkin One-Way ANOVA analizi sonuçları

		$\bar{X}$	S.s.	F	p
Çok Kültürlü Eğitim Boyutu	3 yıl ve altı	3.964	.444		
	4-7 yıl arası	3.864	.455	1.32	.269
	8 ve üstü	3.903	.450		
Örgütsel Depresyon Boyutu	3 yıl ve altı	3.392	.594		
	4-7 yıl arası	3.454	.470	.935	.394
	8 ve üstü	3.495	.531		

N (3 yıl ve altı)= 112 N (4-7 yıl arası)= 99 N (8 yıl ve üstü)= 89, df= 298, $p \leq .050^*$

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve örgütsel depresyon algıları kıdem bağımsız değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre Siirt ilinde görev yapan öğretmenlerin kıdemlerinin çok kültürlü eğitim ve örgütsel depresyon algılarında her hangi bir anlamlı fark yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Çalıştığı okuldaki hizmet süresi bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlülük eğitim tutumları ile örgütsel depresyon algılarına ilişkin One-Way ANOVA analizi sonuçları

		$\bar{X}$	S.s.	F	p
Çok Kültürlü Eğitim Boyutu	2 yıl ve altı	3.967	.443		
	3-5 yıl	3.882	.450	2.612	.075
	6 yıl ve üstü	3.814	.455		

	2 yıl ve altı	3.437	.585		
Örgütsel Depresyon Boyutu	3-5 yıl	3.429	.471	.199	.820
	6 yıl ve üstü	3.485	.512		

N (2 yıl ve altı)= 152 N (3-5 yıl)= 95 N (6 yıl ve üstü)= 53, df= 298, $p \leq .050^*$

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve örgütsel depresyon algıları çalıştığı okuldaki hizmet yılı bağımsız değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın son amacı olarak ele alınan " Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algıları ile örgütsel depresyon arasında anlamlı bir ilişki vardır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ve örgütsel depresyon arasındaki korelasyon analizi sonuçları

	1	2
1 Çok Kültürlü Eğitim Boyutu	1	
2 Örgütsel Depresyon Boyutu	.232**	1

$p \leq .050^*$, $p \leq .010^{**}$

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde Siirt ilindeki merkez devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarıyla örgütsel depresyon arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre Siirt ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının örgütsel depresyon algılarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yatkın olduklarını göstermektedir. Üç dilli Siirt ilinin demografik yapısı göz önünde bulundığında aslında insanların yaşam şekillerinin de çok kültürlü bir yapıda olduğu, bu durumun kültürel bir yatkınlık sağladığı görülmüştür. Araştırmada ele alınan öğretmenlerin çok kültürlülük eğitim tutumuna yönelik algı düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, memleket durumuna, okul türüne ve çalıştığı okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum Siirt ilinde çok kültürlü eğitim tutumu araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerle sınırlı kalmak koşuluyla anlamlı bir fark göstermemektedir. Araştırmaya benzer sonuçları, Demir (2012) araştırmasında cinsiyet, ünvan ve okul değişkenine göre; Şahin ve Kılınç (2016) araştırmalarında cinsiyete göre; Bulut ve Başbay (2014) araştırmalarında cinsiyete göre bulgulamıştır. Ancak araştırmanın tam tersine, Bulut ve Başbay (2014) kıdeme, okul türüne göre; Başarır (2012) cinsiyete, gelir düzeyine, branşına ve memleket durumuna göre anlamlı farklar olduğunu bulgulamışlardır. Kısaca Okojie-Boulder (2010) araştırmasında da vurguladığı gibi, çok kültürlü eğitime yönelik algı düzeylerinin yüksek olan öğretmenlerin yeniliğe açık kendi davranışlarını ve kendi inanç sistemini değerlendirip, gerektiğinde değiştirme yeteneğine sahip olduklarını vurgulanmıştır. Parekh (2000) göre ise, çok kültürlü eğitimin amacının, kişinin kendi kendini analiz etmesine, ön yargılarının ve ayrıcalıklarının farkında olmasına, özgürlük ve eşitlik duygusu kazanmasına olanak sağlamasıdır. Tüm bunlar ele alındığında çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutum içinde bulunan bireylerin empati kurabilen, iletişime açık, duygularını yönetebilen bir kişilik sahibi olması beklenildiği için, bu öğretmenlerin vereceği eğitimler 21. yy insan tipolojisine uygun niteliğe sahip bireyler yetiştirmede en uygun eğitimler olacaktır. Bu anlayışta öğretmenlerin yetiştirilmesi eğitim-öğretim için birer zenginlik kaynağı olacak ve eğitim kalitemizin artmasında önemli bir unsur olacağı düşünülmektedir. Bryan ve Sprague (1997) yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarına verilen çok kültürlü eğitimin önemli olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir.

Araştırmada ele alınan bir diğer bir değişken örgütsel depresyondur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel depresyon algılarının yüksek olduğu ve yapılan analiz sonuçlarına göre bu algılarının cinsiyet, kıdem, memleket durumu ve okulundaki hizmet süresi bağımsız değişkenine

göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak okul türü bağımsız değişkenine göre elde edilen bulgulara bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farkın kaynağına bakıldığında, ilkökul ile ortaokul öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine nazaran daha yüksek düzeyde örgütsel depresyon algılarına sahip olmaları bu anlamlı farklılığı ortaya çıkarmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin orta okul öğretmenlerine göre örgütsel depresyon algılarının yüksek olmasının nedeni olarak, bu öğretmenlerimizin haftanın beş günü otuz saat aynı okulda derse girmeleri ve okullarındaki uygulamalara daha fazla maruz kalmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Araştırmaya benzer sonuçları, Saygılı, Avcı, Uğurluoğlu ve Özer (2016) cinsiyet ve kıdem değişkenine göre tespit ederken, Akman ve Abaslı (2016) ve Aslan, Aslan, Göksoy ve Sağır (2014) tam tersi sonuçları tespit etmiştir.

Son olarak yapılan korelasyon analizinde örgütsel depresyon ile çok kültürlü eğitim tutum algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları arttıkça örgütsel depresyon algıları düşüktü olsa anlamlı bir şekilde artış göstermektedir. Bunun nedeni incelendiğinde çok kültürlü eğitim o örgütte bir dinamizm gerektirmektedir. Bu dinamizm belli bir kaygı düzeyini artırmakta ve bu artış örgütsel depresyona neden olabilmektedir. Aslında bu kaygının altında yatan temel neden öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkında gerekli bilgilere sahip olamaması şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik olumlu algılara sahip olsalar da, okul uygulamalarının çok kültürlü eğitime yönelik olmadığı görülmektedir. Okojie-Boulder (2010), Brown ve Radcliff (1998) ile Ezer, Millet ve Patkins (2006) araştırmalarında araştırmayı destekler nitelikte önermeler getirerek öğretim elemanlarının, çok kültürlü eğitime ilişkin pozitif algıya sahip olmalarına rağmen bu algılarını derslerine yeterli şekilde aktaramamakta ve öğretim sürecinde uygulayamadıklarını işaret etmektedir. Bunlara ek olarak çok kültürlülük öğrencileri hayata hazırlayan, kültürleri ile buluşmalarını sağlayan bir önermedir. Unutulmamalıdır ki hayatta karşılığı olmayan değerler kalıcı olması beklenemez (Ezer, Millet ve Patkins'e 2006). Tüm bunlar incelendiğinde öğretmenlere verilecek eğitimlerle çok kültürlü kişilik özellikleri ve örgütsel depresyona karşı direnç kazanmaları sağlanabilir.

Sonuç olarak çok kültürlü eğitim ve örgütsel depresyon bir biriyle düşük düzeyde de olsa ilişkili birer kavram olduğu görülmektedir. Okulların daha etkili ve güçlü olmasını için örgütsel depresyona neden olacak yönetsel uygulamalardan uzak durması, çok kültürlü eğitimi birer zenginlik olarak görmeleri sağlanabilir. Ancak bu çok kültürlü eğitim uygulamalarında kesinlikle siyasi ve politize olmuş fikirlerden beslenen bir yapıda işlev göstermemesi gereklidir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre araştırmacı ve uygulayıcılara şu öneriler getirilmiştir;

- Aynı araştırma farklı illerde de uygulanarak, sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlere atandıkları yerlerle ilgili gerekli kültürel yapılar hakkında bilgiler verilebilir.
- Öğretmenlerin örgütsel depresyon algı düzeylerini kontrol edebilecekleri seminer ya da konferanslar düzenlenebilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel depresyon algılarının yüksek çıkmasının nedenini araştırarak nitel bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Akman, Y., ve Abaslı, K. (2016). Öğretmenlerin Depresif Okul Algılarının Çeşitli Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2).
- Altınbaş, D. (2006). Avrupa ve Çokkültürlülük: Fransa örneği. *Stratejik analiz*, 78: s.52-61
- Aslan, H., Aslan, D., Göksoy, S. ve Sağır, M. (2014). “Öğretmenlerin Ve Yardımcı Personelin Örgütsel Depresyona Maruz Kalma Dereceleri” [Bildiri], 9. *Ulusal Eğitim Yönetim Kongresi*, Siirt.

- Aygün, H . (2012). Psikolojik Yıldırma Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi Sayı : 5*
- Banks, J. A. (2004.a). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. (4th ed.) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Barutçu, E. ve Serinkan, C. (2008). Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli’de Yapılan Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8(2):541-561.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: georgia state üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Bahçe, Ç. (2007). *Mobbing oluşumunda örgüt kültürünün rolü: Bir örnek uygulama*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bilchik, G. S. (2000). Organizational depression. *Hospitals ve Health Networks*. 74 (2), 34-38.
- Bingöl, D. 1996, Personel Yönetimi, İstanbul: Beta Yayınları.
- Bloomfield, H. H. ve McWilliams, P. (1995). *How to heal depression*. London: Thorsons
- Bilchik, G. S. (2000). Organizational depression. *HveHN: Hospitals ve Health Networks*, 74(2), 34-38.7
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin Çok kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, A. (2014). *Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çoban, A.E., Karaman, N. , G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 125-131, 2010.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/4, Fall 2012, p. 1453-1475, Ankara
- Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2013). *Küçük şeyler 1*. (31. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdem, O. ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213.
- Erkal, M. (2005). *Küreselleşme Etniklik Çokkültürlülük*, İstanbul: Derin Yayınları
- Erdem, O. ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213.
- Erdoğan, Ş. (2013). *Örgüt iklimi ile çalışanların motivasyonu ve iş tatmini arasındaki ilişkiler: Özel bir hastanede uygulama*. Gediz Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Firth-Cozens, J. (1998). Individual and organizational predictors of depression in general practitioners. *British Journal of General Practice*, 48, 1647-1651.

- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. Retrieved February 22, 2015 form <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. North Central Regional Educational Laboratory, 1994-01
- Güvenç, B. (1999). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Girgin, G., Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. 4(4). 172-187.
- Gray, H. (2008). Work and depression in economic organizations: The need for action. *Deveopment and Learning in Organizations: An International Journal*, 22(3), 9-11.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi Cilt 6 Sayı 2
- Hidalgo, F., Chávez Chávez, R., ve Ramage, J. (1996). Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century. Handbook of teacher education, John Sikula (senior ed.). New York: Macmillan
- Işıkhani, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Kaya, İ. (2007). Azınlıklar, Çokkültürlülük ve Mardin. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* ,9, s. 44-55
- Kıral, E. (2008). Kültür olarak örgütler, Örgüt Mecazları, Ankara: Ekinoks Yayınları, (Editör: Ali Balcı), Basım sayısı: 1, Sayfa sayısı: 220, ISBN: 9789944495141, Türkçe (Bilimsel kitap), (Yayın no: 1680675)
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve onların kontrol odağı ile ilişkisi*. Ankara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmış doktora tezi
- Kıral, E., ve Kacar, O. (2016). The relationship between teachers' school commitment and school culture. *International Education Studies*, 9 (12), 90.
- Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28). 200-211.
- Kostova, S. Ç. (2005). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği "İnterkulturno Vazpitanie". Editör: Prof. Dr. Lyuben Dimitrov, *Teoriya na Vazpitanieto, Izdatelstvo "Veda Slovena-JG", Sofiya*, 389-42.
- Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28). 200-211.
- Köselecioğlu, B. (2012). *Örgüt kültürünün yöneticilerin motivasyonu ile ilişkisi: Perakende sektöründe bir araştırma*. Celal Bayar Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Lee, J. C., Chen, C. L. ve Xie, S. H. (2014). The influence of school organizational health and occupational burnout on self-perceived health status of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 985-989.
- Mahoney, M. (1995). Theoretical developments in the cognitive and constructive psychotherapies. In M. Mahoney (Ed.), *Cognitive and Constructive Psychotherapies* (pp.3-19). New York: Springer Publishing Company
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 7(1), s. 55-69.

- Parekh, B.(2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasal Teori*. (Çev: Bilge Tanrıseven).Ankara. Phoenix Yayınevi.
- Peterson, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 6-12.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek* (İkinci Baskı). Ankara: Phonix Yayınevi.
- Polat, İ Kılıç E. (2013) Türkiyede Çok Kültürlü Eğitim ve Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlikleri *Cilt:X, Sayı:1,352-372*
- Robbins, S. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (14. Baskı). (çev. İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Robson, C. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırmaları. (Editörler) Şakir Çinkır ve Nihan Demirkasımoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sağır, M.(2015). Öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Saygılı, M., Keziban,, Uğurluoğlu, Ö., ve Özlem, Ö. (2016). The determination of organizational depression levels of health care workers. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 4(3).
- Seggie, F.N. ve Bayyurt, Y. (2015). Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sezer, S. (2011). Örgüt depresyonu ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. 13(1), 39-50.
- Schein, E. H. (1980). *Organizational psychology*. (3rd Edition). USA: Prentice Hall.
- Schrujjer, S. (2008). *The social psychology of inter-organizational relations*. S. Cropper, M. Ebers, C. Huxham ve P. S. Ring (Eds.). *Inter-organizational relations*. New York: Oxford University Press.
- Siviş, R. (2001). Yapılandırmacı Yaklaşım ve Türkiye’de Psikolojik Danışma Alanında Uygulanabilirliği *Cilt: II Sayı: 17 Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spiecker, B., Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, s.293-304.
- Swick, K.J., Boutte, G., ve Scoy, I. (1994). Multicultural learning through family involvement. *Dimensions*, 22(4), 17-21. 11 Aralık 2006 tarihinde EBSCOhost veritabanından alınmıştır.
- Şahin, M.H. ve Kılınc E. (2016). Eğitim fakultesi öğrencilerinin çok kültürlü kişilik düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 14.
- Tarhan, N. (2012). *Toplum psikolojisi*. (5. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. (2014). *Mutluluk psikolojisi*. (22. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Topçu, İ. (1998). *Örgütsel iklim kavramının kuramsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi*. İnönü Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Türkan, A. (2016). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *İlköğretim online*, 15(1): 148-159
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University*. /1 , s.75-87

- Ünder, H. (2007). *Uygarlık, Kültür ve Güncel Sorunlar*. İ. Güven (ed.). *Uygarlık Tarihi*. içinde (26–42). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme Sürecinde Toplumsal Kimlikler ve Çokkültürlülük*. İstanbul. Değişim Yayınları.
- Valentin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127(2), 196-202.
- Yazıcı, S. (2004) Unity with(in) plurality: Rawls's idea of public justification reinterpreted, *South African Journal of Philosophy*, 23(2), 120-133
- Yakışır, A.N. (2009). *Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük*. Yüksek Lisans Tezi Tez no: 09203018
- Wheatley, M. J. (1994). *Leadership and the nez science: Learning about organization from an orderley universe*. San Francisco, CA: Berrett- Koehler Publishers.

KAMU DENETÇİLİĞİ (OMBUDSMANLIK) KURUMU'NUN YAPTIĞI DENETİMDE EĞİTİME İLİŞKİN ÖNE ÇIKANLAR*

THE PROMINENT THINGS RELATED TO EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE OMBUDSMAN INSTITUTION SUPERVISION

Ümit BİNBİR³², Songül ALTINIŞIK³³

Özet

Bu araştırmanın amacı, Kamu Denetçiliği (Ombudsmanlık) Kurumu'nun yaptığı denetimde eğitime ilişkin öne çıkanları ortaya koymaktır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada veriler KDK'nın, eğitim denetimi alanıyla ilgili kamu denetçisiyle yapılan görüşmeden ve 2013, 2014 ve 2015 yılı faaliyet raporlarından elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre KDK'ya yapılan şikâyet başvurularında eğitim alanı ikinci sırada yer almaktadır. Şikâyet konu olan kurumlarda ise MEB ilk sırada ve üniversiteler dördüncü sıradadır. KDK'nın yaptığı denetimde eğitime ilişkin öne çıkan sorun alanları; “sınavlar ve bağlantılı uygulamalar”, “yükseköğretim hizmetlerine ilişkin konular” ve “öğrencilerle ilgili işlem, eylem ve uygulamalar” şeklinde sıralanabilir. Söz konusu sorun alanlarına konu olan idareler ise MEB, MEB'e bağlı kurumlar ve üniversiteler şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, kamu denetçisi, şikâyet

Summary

The aim of the research is to find out the prominent things related to education in the context of The Ombudsman Institution supervision. In this study designed with a qualitative model, the data were got from interviews with The Ombudsman about the Education Supervision scope and from the annual reports of 2013, 2014 and 2015. According to the research results, “field of education” is the second among the complaint letters to the Ombudsman Institution. Among the institutions which are the subjects of these complaints, The Ministry of Education is the first and the universities are the fourth ones. By supervising of The Ombudsman Institution, the educational issues pointed out are the following ones: “the exam and related application”, “the issues about university services”, and “process, action and applications about the student”. The institutions which are the subjects of these of issues are The Ministry of Education, the affiliated institutions to The Ministry of Education and the universities.

Keywords: Education, ombudsman, complaint

Problem Durumu

Yönetim ve denetim, örgüt yöneticilerinin önem verdiği yönetim süreçleridir. Yönetim, önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli görülen araçlarla ilgili olarak ortaya konulan bir süreç (Ergun, 2015: 3); üzerinde otorite kurulup iş yaptırılan insanları, sevk ve idare işi anlamına gelmenin yanı sıra, belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek için sergilenen kararlı bir eylem olarak ifade edilebilir (Eryılmaz, 2010: 3). Denetim, planlanan örgütsel amaçlar yerine getirilirken ortaya çıkabilecek sapmaları önlemek için örgüt işleyişini izleme ve düzeltme süreci (Başaran, 1998: 137) olmanın yanında, örgüt amaçları ile örgütün eylemleri arasındaki uyumu, saptanan ilke ve kurallara göre uygunluğunu belirleme sürecidir (Aydın, 2013: 11).

Türkiye’de idarenin denetimini sağlayacak yeterli yol ve yöntem olsa da denetimin etkinliğini ve denetim sonuçlarının saygıyla karşılanmasında ve denetim gereklerinin yerine getirilmesinde çok ciddi sorunların varlığından söz edilebilir. Örneğin; denetimler içerisinde en etkili olması beklenen yargısal denetim, kendisinden beklenen etkinliği gerçekleştirmekten uzak görünmektedir. Bu duruma

* Bu çalışma, Prof. Dr. S. Altınışik’in danışmanlığında TODAİE’de yürütülmüş Kamu Denetçiliği (Ombudsmanlık) Kurumu’nun Türk Eğitim Sistemi’ndeki Yeri konulu tez çalışmasından derlenmiş olup 2017 yılında EYFOR 8’de de bildiri olarak sunulmuştur.

³² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, umit.binbir@mynet.com

³³ Prof. Dr., TODAİE, saltinisik@todaie.edu.tr

sebepler olarak, Türkiye’de, yargı kararlarının niteliğini ve uygulanmasını, idarelerin, sık sık hiçe sayması gösterilebilir (Atay, 2014: 2). Her ülkede, idarenin haksız uygulamalarına karşı birçok şikâyet yolu olsa da bu yollar toplumun büyük kesimi tarafından kullanılmamaktadır. Çünkü devlet yönetiminin giderek karmaşılaşan yapısı, geniş kitlelerde bilgi eksikliği kaynaklı bir korku kültürü oluşturmaktadır. Bunun sonucunda da bireyler, kendilerini idareye karşı koruyacak bir süreci kendi başlarına başlatma ve sürdürmede yetersiz kalmaktadırlar (Temizel, 1997: 70).

Dünyada, kamu denetçiliği kurumlarının ortaya çıkmasında önemli bir unsur, mevcut denetim yollarının karmaşık ve uzun süre gerektirmesidir. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de siyasi, yargısal, yönetsel ve uluslararası denetimin yanında kamuoyu ve basın denetimi gibi denetim yolları bulunmaktadır. Fakat söz konusu denetim yolları sahip oldukları özellikler itibarıyla bireyi idareye karşı korumada zaman zaman yetersiz kalabilmektedirler (Küçüközyiğit, 2006: 94). Birçok ülkeden sonra Türkiye’de 21 Eylül 2010 tarihli Anayasa değişikliği ile “Kamu Denetçiliği (Ombudsmanlık) Kurumu” (KDK) kurulması öngörülmüştür. Kurumun kuruluşu ve çalışma usulleri 14.06.2012 tarih ve 6328 sayılı Kamu Denetçiliği Kurumu Kanunu’yla düzenlenmiş ve 29.03. 2013 tarihinden itibaren Kuruma başvurular alınmaya başlanmıştır. KDK’nın görevi, idarenin şikâyet konusu eylem ve işlemlerini inceleyerek, bunlar hakkında önerilerde bulunmaktır. KDK’nın, diğer idari denetim mekanizmalarından farkı; bağımsız, tarafsız, kolayca ve çeşitli yollara ulaşılır olması, geniş araştırma, inceleme ve denetleme yetkisinin bulunması ve bağlayıcı kararlar alamamasıdır. Kurum, aldığı kararları uygulama noktasında idare üzerinde dolaylı bir baskı yaratarak idare ile birey arasındaki sorunları çözüme kavuşturmaya çalışmaktadır (Tutal, 2014: 107-109; Gözler ve Kaplan, 2013: 221).

Eğitim, yeni yetişen kuşakları toplumsal yaşama hazırlamak için gerekli bilgi, beceri ve kişilik kazandırma veya toplumu ayakta tutabilmek amacıyla toplumda geçerlikte olan kural ve değerlerin yetişmekte olan nesillere aktarılması sürecidir (Şişman, 2013: 7). Eğitim denetimi, öğretme ve öğrenme süreçlerinin geliştirilerek daha etkili bir duruma getirilmesi için eğitim kurumlarının işleyişinin önceden belirlenen amaçlara uyup uymadığının veya ne derecede uyduğunun tespit edilerek bu yolla eğitim kurumlarının öğretme sürecinin değiştirilmesi ve geliştirilmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002: 34). Değişen ve gelişen yönetim anlayışı ile birlikte yönetimin her alanında olduğu gibi eğitim yönetiminde de yeni denetim yollarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda, birçok ülkeden sonra Türkiye’de idarenin ve dolayısıyla eğitimin denetlenmesi yollarına KDK’nın da dahil olması Kurumun, sahip olduğu farklı denetim yaklaşımları sayesinde çeşitlenerek artan eğitime ilişkin bazı sorunları öne çıkarabileceği düşünülmektedir. Söz konusu sorunların ortaya konulmasının ve bazı çözüm yollarının önerilmesinin, nitelikli eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu konu, üzerinde çalışılmaya değer görülmüştür.

Amaç

Bu araştırmada, Türkiye’de bir süredir işlerliği olan KDK’nın yaptığı denetimde eğitime ilişkin öne çıkan konuların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. KDK’ya yapılan şikâyet başvurularında eğitimin yeri nedir?
2. KDK’ya şikâyet edilen kurumlar arasında MEB ve üniversitelerin yeri nedir?
3. KDK’ya ulaşan eğitime ilişkin şikâyet konuları nelerdir ve öncelikli olarak şikâyet edilen kurumlar hangileridir?

Yöntem

Bu çalışma, betimsel modele dayanan nitel bir araştırmadır. Araştırmada hem görüşme hem de doküman incelenmesi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Betimsel model, çok sayıda elemanı kapsayan bir evrende, evrenle ilgili olarak genel bir sonuca varmak amacıyla, evrenin tamamı ya da bir kısmı üzerinde yapılan çalışmaları kapsar. Dolayısıyla bu modelde, bir konu hakkındaki hâlihazırdaki durum araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217; Karasar, 2012: 79).

Araştırma Örneklemi

Bu araştırmanın doküman inceleme yöntemine ait evrenini, Kamu Denetçiliği ile eğitim ve eğitim denetimine ilişkin alan yazındaki ulaşılabilen çalışmalar ve yasal belgeler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, KDK'nın gerçekleştirdiği eğitim denetiminin mevcut eğitim denetiminden ayrılan yönlerini içeren, ulaşılabılır dokümanlar ve KDK'nın işlevine yönelik olarak kamu denetçisi ile gerçekleştirilen görüşme oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Görüşme, nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Görüşmenin etkili ve verimli bir veri toplama aracı olarak kullanılmasında bu yöntemin temel özelliklerinin yanında güçlü ve zayıf yönlerinin de bilinmesi gerekmektedir. Görüşmenin temel özellikleri; bir süreci kapsaması, karşılıklı bir etkileşimin yanında önceden belirlenmiş bir amaç içermesi ve soru sorma ve yanıtlama temelinde gerçekleşmesi şeklinde özetlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 148-153). Elde bulunan kayıt ve belgelerin incelenerek bunlardan veri elde etmeye, doküman incelemesi yöntemi adı verilir. Doküman inceleme metodu, belli bir amaca uygun olarak kaynakların bulunması, incelenmesi, bunlardan not alınması ve elde edilen verilerin değerlendirilmesi işlemlerini kapsar. Doküman inceleme yöntemi kullanılırken yapılması gereken iş, konuyla ilgili dokümanlara ulaşılması, bunların incelenmesi ve bu aşamaların sonunda belli bir durum ya da görüşü açığa çıkartacak bir sentez için gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır (Ekiz, 2007: 157).

Bu çalışma kapsamında, öncelikle KDK'nın, eğitim denetimi alanıyla ilgili şikâyet başvurularını alan ve değerlendiren kamu denetçisi ile bir görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmede elde edilen bilgiler gözden geçirilerek bu çalışmanın problem durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonra konuya ilişkin olarak, kitap, makale, mevzuat düzenlemeleri ile üst politika belgeleri incelenmiştir. Daha sonra, KDK'nın 2013, 2014 ve 2015 yılı faaliyet raporları incelenerek Kuruma yapılan şikâyet başvurularının alanlarına göre yıllar itibariyle dağılımları ve şikâyet edilen kurumların yıllar itibariyle dağılımları tablo haline getirilerek söz konusu üç yılın toplamı alınmıştır. Son olarak ilgili kamu denetçisi ile yapılan görüşmede elde edilen, eğitime ilişkin öne çıkan şikâyet başvuru konuları ve öncelikli olarak şikâyet edilen kurumlarla ilgili veriler incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle KDK'nın eğitim sisteminde hangi konuları öne çıkardığı ortaya konulmuştur. Bu kapsamda elde edilen ve düzenlenen veriler değerlendirilerek çalışma çerçevesinde yorumlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, elde edilen verilerin analiz edilmesinde, nitel veri analiz biçimlerinden, betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, veri toplama araçlarında yer alan soru ya da konular temel alınarak, eldeki veriler analiz edilir. Betimsel analiz, doğrudan konunun açıklanması ya da tanımlanmasının yanında, adeta onun fotoğraflanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256; Ekiz, 2007: 195). Bu kapsamda, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması amacıyla öncelikle, araştırmanın alt problemlerinden yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan bu çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve düzenlenmeye çalışılmış; tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi sağlanmıştır. Toplanan verilerin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla KDK'ya yapılan başvurularda eğitimin yeri, KDK'ya şikâyet edilen kurumlar arasında MEB ve üniversitelerin yeri ve KDK'ya ulaşan eğitime ilişkin şikâyet konuları ve ilgili kurumlar üzerinde durulmuştur.

KDK'ya yapılan başvurularda eğitimin yeri

KDK'nın yaptığı denetimlerde, eğitime ilişkin öne çıkan konuları belirtmeden önce Kuruma yapılan şikâyet başvurularında eğitimin yerine bakmanın önemli olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de, KDK'ya yapılan şikâyet başvurularında hangi alanların öne çıktığı, irdelenmesi gereken bir durumdur. KDK'nın faaliyet raporlarından alınan 2013, 2014 ve 2015 yılı verileri dikkate alındığında “kamu personel rejimi”, “eğitim-öğretim gençlik ve spor”, çalışma ve sosyal güvenlik” ve “ekonomi,

maliye ve vergi” alanlarının öne çıktığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili detaylar Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. KDK’ya Yapılan Şikâyet Başvurularının Alanlarına Göre Yıllar İtibariyle Dağılımları

Yıllar Şikâyet Alanı	2013 Yılı		2014 Yılı		2015 Yılı		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kamu personel rejimi	2142	28,0	1349	23,92	1584	26,16	5075	25,6
Eğitim-öğretim, gençlik ve spor	1203	15,8	1056	18,73	1296	21,40	3555	17,9
Çalışma ve sosyal güvenlik	888	11,6	419	7,43	385	6,36	1692	8,6
Ekonomi, maliye ve vergi	784	10,3	440	7,80	295	4,87	1519	7,7
Mahallî idarelerce yürütülen hizmetler	455	6,0	343	6,08	329	5,43	1127	5,8
Adalet, millî savunma ve güvenlik	455	6,0	283	5,02	190	3,14	928	4,9
İnsan hakları	263	3,4	423	7,50	327	5,40	1013	5,1
Diğer konu ve alanlar	141	1,8	381	6,76	384	6,34	906	4,8
Orman, su, çevre ve şehircilik	198	2,6	186	3,30	376	6,21	760	3,9
Mülkiyet hakkı	239	3,1	144	2,55	188	3,10	571	3,1
Ulaştırma, basın ve iletişim	271	3,5	125	2,22	95	1,57	491	2,6
Sağlık	158	2,1	131	2,32	130	2,15	419	2,3
Diğer	441	5,8	359	6,37	476	7,87	1876	7,7
TOPLAM	7638	%100	5639	%100	6055	%100	19932	%100

Kaynak: (KDK 2013, 2014 ve 2015 Yılı Faaliyet Raporlarından yararlanılarak hazırlanmıştır).

Tablo 1’de söz konusu üç yılın toplamına bakıldığında yaklaşık %26 ile “kamu personel rejimi” alanının birinci sırada, yaklaşık %18 ile “eğitim- öğretim, gençlik ve spor” alanının ikinci sırada, yaklaşık %9 ile “çalışma ve sosyal güvenlik” alanının üçüncü sırada ve yaklaşık %8 ile “ekonomi, maliye ve vergi” alanının dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

KDK’ya yapılan şikâyet başvurularının alanlarına göre yıllar itibariyle dağılımları incelendiğinde “eğitim-öğretim, gençlik ve spor” alanının her üç yılda da şikâyet başvurularında ikinci sırada yer alması üzerinde önemle durulması ve irdelenmesi gereken bir durumdur.

KDK’ya şikâyet edilen kurumlar arasında MEB ve üniversitelerin yeri

KDK’ya yapılan şikâyet başvurularının alanlarına göre yıllar itibariyle dağılımlarına göre “eğitim-öğretim, gençlik ve spor” alanının ikinci sırada yer alması, KDK’ya şikâyet edilen kurumlar arasında MEB’in kaçınıcı sırada yer aldığını önemli kılmaktadır. Bu kapsamda, KDK’nın faaliyet raporlarından alınan 2013, 2014 ve 2015 verileri incelendiğinde şikâyet edilen kurumlar bakımından MEB’in ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Konuyla ilgili bilgiler Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2’de, söz konusu üç yılın toplamı değerlendirildiğinde yaklaşık %10 ile en fazla şikâyet edilen kurumun “Millî Eğitim Bakanlığı” olduğu görülmektedir. Onu %7 ile ikinci sırada “Mahalli idareler”, yaklaşık %7 ile üçüncü sırada “özel şirket veya kişiler”, yaklaşık %6 ile dördüncü sırada üniversiteler takip etmektedir. Türk Eğitim Sistemi açısından MEB ve üniversiteler bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise KDK’ya şikâyet edilen kurumlardan yaklaşık %15’inin eğitime ilişkin olduğu görülebilir.

KDK’nın söz konusu yıllara ait faaliyet raporlarında, Kuruma şikâyet edilen kurumlar arasında MEB’in ilk sırada yer alması Türkiye’de eğitime ilişkin sorunların ağırlığını göstermesi bakımından

önemlidir. Buradan hareketle KDK’ya ulaşan şikâyet başvurularında eğitime ilişkin olarak nelerin öne çıktığının ortaya konulması gerekli görülmektedir.

Tablo 2. KDK’ya Şikâyet Edilen Kurumların Yıllar İtibariyle Dağılımları

Yıllar Kurumlar	2013		2014		2015		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Millî Eğitim Bakanlığı	954	12,5	473	8,39	411	6,79	1838	9,5
Mahalli İdareler	350	4,6	511	9,06	506	8,36	1367	7,0
Özel Şirket, Kişi, Kuruluşlar	685	9,0	462	8,19	142	2,35	1289	6,6
Üniversiteler	432	5,7	305	5,41	388	6,41	1125	5,8
Sosyal Güvenlik Kurumu Başkanlığı	294	3,8	326	5,78	415	6,85	1035	5,3
Maliye Bakanlığı	365	4,8	292	5,18	295	4,87	952	5,0
Bankalar, Finans ve Sigorta Şirketleri	203	2,7	227	4,03	135	2,23	565	3,0
Emniyet Genel Müd.	95	1,2	179	3,17	270	4,46	544	2,8
Adalet Bakanlığı	240	3,1	173	3,07	352	5,81	765	4,0
Sağlık Bakanlığı	293	3,8	136	2,41	193	3,19	622	3,2
Valilik, Kaymakamlık	117	1,6	127	2,25	169	2,79	413	2,1
İçişleri Bakanlığı	332	4,3	125	2,22	98	1,62	555	2,8
Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı	844	11,1	121	2,15	59	0,97	1024	5,2
Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı	188	2,5	106	1,88	176	2,91	470	2,4
ÖSYM	156	2,0	101	1,79	154	2,54	411	2,1
Devlet Personel Başkanlığı	47	0,6	59	1,05	685	11,31	791	4,0
Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı	278	3,6	56	0,99	69	1,14	403	2,1
Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	96	1,3	45	0,80	190	3,14	331	1,7
Başbakanlık	183	2,4	43	0,76	150	2,48	376	1,9
Diğer	1486	19,4	1772	31,42	1198	19,78	4456	23,5
TOPLAM	7638	%100	5639	%100	6055	%100	19332	%100

Kaynak: (KDK 2013, 2014 ve 2015 Yılı Faaliyet Raporlarından yararlanılarak hazırlanmıştır).

KDK’ya ulaşan eğitime ilişkin şikâyet konuları ve ilgili kurumlar

KDK’ya ulaşan şikâyet başvurularında eğitime ilişkin öne çıkan şikâyet başvuru konularını “sınavlar ve bağlantılı uygulamalar”, “yükseköğretim hizmetlerine ilişkin konular” ve “öğrencilerle ilgili işlem, eylem ve uygulamalar” oluşturmaktadır. Bu kapsamda öncelikli olarak şikâyet edilen kurumlar ise üniversiteler ve MEB ve MEB’e bağlı Kurumların olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili veriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. KDK’ya Ulaşan Eğitime İlişkin Öne Çıkan Şikâyet Konuları ve İlgili Kurumlar*

Şikâyet Konuları	İlgili Kurumlar
------------------	-----------------

Sınavlar ve bağlantılı uygulamalar, Yükseköğretim hizmetlerine ilişkin konular, Öğrencilerle ilgili işlem, eylem ve uygulamalar.	Millî Eğitim Bakanlığı, MEB'e bağlı Kurumlar, Üniversiteler.
--	--

*29.03.2013-31.12.2014 tarihleri arasındaki veriler dikkate alınmıştır.

Kaynak: (KDK ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır).

Tablo 3 incelendiğinde Türk Eğitim Sistemi'nde eğitimin her basamağında KDK'ya şikâyet başvurusu geldiği öne sürülebilir. Çünkü “yükseköğretim hizmetlerine ilişkin konular” yükseköğretimi ve üniversiteleri kapsamakta iken “sınavlar ve bağlantılı uygulamalar” ve “öğrencilerle ilgili işlem, eylem ve uygulamalar” hem üniversiteleri hem de MEB ve MEB'e bağlı Kurumları kapsamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

KDK'ya yapılan şikâyet başvurularının alanlarına göre yıllar itibariyle dağılımları dikkate alındığında “eğitim-öğretim, gençlik ve spor alanı”nın ikinci sırada yer aldığı, KDK'ya şikâyet edilen kurumların yıllar itibariyle dağılımları dikkate alındığında ise MEB'in birinci ve üniversitelerin dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Evrensel değerlerin öğeleri olan, açıklık, hesap verebilirlik, nesnellik, ilkelilik, eşitlik vb. kavramların kazandırılmasından yükümlü olan eğitim sistemlerinin bu öğelere ilişkin olumsuz uygulamalarının tartışılması ve üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Bu kapsamda köklü bir geçmişe sahip olan Türk Eğitim Sistemi'nin bünyesinde bulunması beklenen ve eğitim sürecindeki bireylere vermesi gereken önemli öğe veya değerleri farklı bir Kurumdan beklemesi, Türk Eğitim Sistemi açısından kaygı verici bir durum olarak değerlendirilebilir.

Eğitime yönelik olarak KDK'ya başvuru konularının başında, “sınavlar ve bağlantılı uygulamalar”, “yükseköğretim hizmetlerine ilişkin konular”, “öğrencilerle ilgili işlem, eylem ve uygulamalar” gelmektedir. Bu kapsamda KDK, ortaöğretim kurumları yanında yükseköğretim kurumlarına da yönelik olarak geniş bir alanda şikâyet başvurusu almaktadır. Türkiye'de, değişik seviye, amaç ve alanda birçok sınav yapılmaktadır. Bu sınavlardan özellikle bireylerin hayatında dönüm noktası olabileceklerle ilgili olarak yoğun bir şekilde KDK'ya şikâyet başvurusu yapılabilmektedir. Söz konusu şikâyet başvurularının nedenleri olarak sınavların geçerlilik, güvenilirlik, nesnellik ve uygulama boyutlarından kaynaklı memnuniyetsizlikler ileri sürülebilir. KDK'ya, eğitim sisteminin her basamağında olduğu gibi yükseköğretim basamağında da şikâyet başvurusu gelmektedir. Eğitime yönelik olarak KDK'ya yansıyan başvuru konularından bir diğeri “öğrencilerle ilgili işlem, eylem ve uygulamalar”dır. Söz konusu şikâyetlerin sınavlar, muafiyet, kredi, kayıt yenileme gibi sorunlarından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bu kapsamda öğrenciler, kendileri hakkında düzenlenen işlemlerden, gerçekleştirilen eylemlerden ve yapılan uygulamalardan rahatsızlık duyarak KDK'ya başvuru yapmaktadır.

Sonuç olarak, Türk Eğitim Sistemi'nin yapı ve işleyişinden kaynaklanan şikâyetlerin ve yakınmaların çözümüne yönelik olarak eğitim sisteminin, kendi bünyesinde bunları azaltıcı yönde etkili bir denetim sistemini oluşturması beklenmelidir.

Kaynakça

- Atay, E. E. (2014). Hukuk devleti ilkesi ışığında idarenin denetimi ve Kamu Denetçiliği Kurumu, *Kamu Denetçiliği Kurumu Dergisi*, 1(1), 1-30.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Lisans Yayınları.
- Ergun, T. (2015). *Kamu yönetimi, kuram/siyasa/uygulama*. Ankara: TODAİE Yayın No: 385.

- Eryılmaz, B. (2010). *Kamu yönetimi*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Gözler, K.ve Kaplan, G. (2013). *Kısa idare hukuku*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüközyiğit, H. G. (2006). Ombudsmanlık kurumu -hukuksal ve siyasal bir inceleme-. *Uluslararası Hukuk ve Politika Dergisi*, 2 (5), 90-111.
- Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Temizel, Z. (1997). Yurttaşın yönetime karşı korunmasında bağımsız bir denetim organı: ombudsman. *Yeni Türkiye dergisi*, 3 (14).
- Tutal, E. (2014). *Dünyada ve Türkiye’de ombudsmanlık*, Ankara: Adalet Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Özet

Bu çalışmada Türkiye’de dershanelerin kapatılma kararının alınmasıyla birlikte geçiş sürecini daha sağlıklı bir şekilde geçirmek amacıyla ortaya çıkan temel liselerin bürokratik yapıya uyumları, yaşadığı sorunlar ve gelecekleri hakkında temel lise yöneticilerinin düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla çalışma grubunu oluşturan 26 temel lise yöneticisiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve yöneticilerin; bürokrasinin gerekliliğine inanmalarına karşın bürokrasi kavramına olumsuz yaklaştığı, dershaneye oranla iş yüklerinin ve buna paralel olarak yaşadıkları sorunların arttığı, dönüşümün öğretmenleri olumsuz; öğrencileri ise olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dönüşümün başarısız olduğu ve süreç sonunda temel liselerin kapanacağına ilişkin görüşlerin bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Temel lise, dershane, bürokrasi, bürokratik uyum

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the basic high school managers' thoughts about the adjustment of the basic high school which emerged a long with the decision of closing down the training centers (dershane) with the aim of getting through the transition period in a healthy way to the bureaucratic structure, the problems they experience, and the future. In the study in which qualitative search was conducted, interview with study group which comprise 26 high school managers was conducted with a semi structured interview form. The obtained data was subjected to content analysis, and it is concluded that although the managers believe in the necessity of the bureaucracy, they approach the concept of bureaucracy unfavourably, their work load and concordantly the problems they experienced increased in comparison with the training centres, the transition affected the teachers adversely but the students positively. Besides, it is also resulted that there are some thoughts that the process failed, and at the end of the process the basic high schools will be closed down.

KeyWords: The basic high school, the training centers, bureaucracy, bureaucratic adaptation

Giriş

Eğitimin resmi kurumları olan okullar, modern dönemle birlikte merkezileşmiş idare tarafından hazırlanan müfredat çerçevesinde öğretim yoluyla öğrencinin davranışlarında istenilen bir değişiklik oluşturmaya çalışmaktadır (Demirel ve Kaya, 2007: 6). Aynı zamanda okullar öğrencilere bireysel, ailevi, kurumsal ve sosyal yaşama yönelik rolleri öğretirken onların çok yönlü gelişimini sağlamayı örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçları doğrultusunda gerçekleştirmektedir. Okullar, bu amaçlarını gerçekleştirdikleri ölçüde etkili olmaktadır (Şişman, 2013: 24; Başaran, 2000: 13). Ancak okulların etkililik düzeylerini belirlemeye yönelik somut verilerin elde edilmesi her zaman kolay olmamakta, eğitim kademeleri arasındaki geçiş sürecinde yapılan merkezileşmiş sınavlarla etkililik düzeyi

³⁴Bu çalışma 19-21 Ekim 2017 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen VIII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Formunda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın geliştirilerek yeniden düzenlenmiş şeklidir.

³⁵ Prof.Dr. TODAİE Öğretim Üyesi, Ankara, E-mail: saltinisik@todaie.edu.tr

³⁶ Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, E-mail: suatkarakaya@gmail.com

³⁷ Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, E-mail: sinandag66@hotmail.com

çocukların bir üst okula geçişi ölçü alınarak en azından ebeveynler tarafından belirlenmekte ve beklenen başarı elde edilmediği takdirde alternatif yollar aranmaktadır.

Türk eğitim sisteminin en önemli olgularından birisi, eğitim kademeleri arasındaki geçişlerin merkezi sınavlarla yapıyor olmasıdır. Ortaokul kademesinden liseye ve liseden yüksek öğrenime geçişte belirleyici rolü üstlenen bu sınavlar, öğrenci ve veliler için bir başarı ölçütü olarak görülmektedir. Özellikle üniversite bölümlerinin kontenjanları ile bu kurumlara yerleşmeye çalışan adayların sayısı arasındaki arz-talep dengesizliği zamanla üniversiteye girişte aday sayısının artmasına neden olmuş ve sonuçta üniversite sınavlarını son derece önemli hale getirmiştir. Bu sınavlarda başarı sağlayabilmek için, okuldaki resmi eğitime ek olarak, merkezi sınavlara hazırlık hizmeti sunan dershanelere olan talep yıllar içerisinde hızla artmıştır (Özoğlu, 2011). Bu durum, özellikle 1960'lı yıllardan itibaren üzerinde tartışılan bir olgu haline gelmiştir. Daha önce de birçok kez kapatılması gündeme gelmiş olan dershanelerin, son olarak 1 Mart 2014 tarihinde çıkarılan Kanun Hükmünde Kararnameyle, Eylül 2015 itibarıyla faaliyetlerine son verilmesine, doğacak ihtiyacın karşılanması içinde ara formül olarak temel liselerin kurulmasına karar verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Öğretim Genel Müdürlüğü'nden alınan verilere göre Nisan 2016 tarihi itibarıyla Türkiye genelinde 1.197 temel lise bulunmaktadır ve toplam 183.050 öğrenci eğitimlerini bu okullarda devam ettirmektedir. Bu kurumların büyük bölümü dershanelerin kapatıldığı 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında kurulmuştur. Bakanlık yetkilileri kayıtlarda yaşanacak öğrenci kontenjanı boşluğunu ortadan kaldırmak adına öğrenci teşviki uygulaması kapsamına temel liseleri de almıştır. Ayrıca bina ve arazi konusunda da gerekli kolaylıklar sağlanmıştır. Bu durum özel liselerin tüm ortaöğretim kurumları içerisindeki payının bir sene içerisinde % 3,9'dan % 8,7'ye çıkmasına neden olmuştur (MEB, 2016). Diğer taraftan dershanelerin temel liselere dönüşme süreciyle birlikte resmi okulların da dershaneleşmeye başladığının izlerini görmek mümkün hale gelmiştir. Liselerin kendi bünyelerinde açtığı takviye kurslarını, okul aile birliği bütçesinden finanse ettiği, dersane öğretmenleri ve yayınevleriyle anlaşma sağladığı görülmektedir (TED, 2015).

Temel lise, özel okulların sahip olması gereken tüm fiziksel koşulları sağlamak zorunda olmayan, dershaneden okula dönüştürülmüş ve kamuoyunda "hibrit" dershaneler (TED, 2015) olarak algılanan geçici bir okul türüdür. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği hükümleri çerçevesinde öğrenci kayıtları almaya başlayan ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca onaylanan haftalık ders çizelgesi ve eğitim programları kapsamında eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten temel liseler sonuçta merkezi yapıyla dershanelere oranla daha fazla bütünleştiler. Dershaneyken yapmadıkları karne ve diploma verme, yazılı ve performans değerlendirmeleri yapma, öğrenci kulüpleri, belirli gün ve haftaları kutlama, zümre toplantıları, disiplin ve onur kurulu gibi birçok etkinliği yerine getirmek zorunda kaldılar. Böylece bir taraftan daha fazla bürokratik iş ve işlemlerle uğraşmak zorunda kalan temel lise yöneticileri diğer taraftan öğrenci ve velilerin üniversite sınavlarına hazırlama konusunda beklentilerini karşılamaya yönelik eğitim- öğretim programları yapmakla karşı karşıya kaldılar. İlgili alanyazın incelendiğinde ise temel liselerin içinde bulunduğu bu ikileme yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Dönüşümle birlikte temel lise yöneticilerinin karşılaştığı sorunlara, bu sorunların öğrenci ve öğretmenlerin başarılarına yansımalarına, dönüşümün başarılı olup olmadığına ve temel liselerin geleceğine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Bu başlıkta çalışmanın amacı, çalışma grubu, yöntemi ve verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, dershanelerin dönüşümüyle birlikte kurulan temel liselerde görev yapan yöneticilerin bürokratik yapı hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Temel lise yöneticilerinin bürokrasi kavramı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Temel liseye dönüşümle birlikte yönetici rollerinde bürokratik açıdan nasıl bir değişim yaşanmıştır?
3. Temel lise yöneticilerinin dönüşümle birlikte bürokratik kurallara uyum sağlamada yaşadığı sorunlar ve buna yönelik çözüm önerileri nelerdir?
4. Yöneticilerin dershanelerin dönüşüm süreci ve temel liselerin geleceği hakkındaki görüşleri nelerdir?

Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan veya bu olguyu yansıtabilecek birey veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre amaçlı örnekleme tekniğinin temel amacı derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda, ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu görüşler doğrultusunda çalışma grubu olarak Ankara ili Çankaya ilçesi seçilmiştir. Çünkü Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün verilerine göre 2015-2016 eğitim öğretim yılında 332 özel okulda 5196 derslikte toplam 55.783 öğrenci eğitim görmektedir. Bu öğrencilerden 20.439'u Çankaya ilçesinde bulunan 135 özel okuldaki 2017 derslikte eğitimlerini sürdürmektedir. Bir özel okul türü olan temel lise sayısı da en çok Çankaya'da bulunmakta olup Ankara'daki toplam 130 temel liseden 60'ı Çankaya İlçesi sınırları dâhilinde bulunmaktadır.

Çalışma grubuna dâhil olan 26 temel lise yöneticisinin 9'u (% 23.8) kadın, 17'si (%76.2) erkektir. 19 yönetici lisans (% 73.1), 6 (% 23.1) yönetici yüksek lisans ve 1 (% 3.8) yönetici ise doktora yapmış bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinden mezun olan yönetici sayısı 11 (% 42.3) iken; eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin diğer bölümlerinden mezun olan yöneticilerin sayısı ise 8 (% 30.8) dir. Özel öğretim kurumları yönetmeliğine göre öğrenci sayısına bakılmaksızın her özel okulda bir müdür olmak zorundadır. Müdür yardımcısı çalıştırma zorunluluğu ise bulunmamaktadır. Dolayısıyla birçok temel lise sahibi müdür yardımcısı istihdam etmemeyi tercih etmektedir. Bu sebeple müdür yardımcısı çalışma grubuna dâhil edilememiştir.

Temel liselerde yönetici olarak görev yapabilmek için bir özel öğretim kurumunda en az iki yıl kadrolu öğretmenlik yapmış olmak gerekmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin meslekteki kıdem yıllarına göre dağılımı incelendiğinde ise 2 yönetici (% 7.7) 5 yıldan az, 4 yönetici (% 15.4) 6-10 yıl, 4 yönetici (% 15.4) 11-15 yıl arasında ve 16 yönetici ise (% 61.5) 16 yıl ve üzeri görev yapmış bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin devlet okullarındaki deneyimlerini belirten veriler incelendiğinde temel lise yöneticilerinin 11'inin (% 42.3) geçmiş dönemde devlet okullarında görev yaptıkları görülmektedir. Bu yöneticilerden 2'si (% 7.8) 1 yıl, 3'ü (% 11.7) 4 yıl görev yapmış bulunmaktadır. Geri kalan 6 yöneticinin ise 2, 7, 9, 17, 23 ve 28 yıl görev yapmış olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın Yöntemi

Temel liselerin bürokratik yapıya uyum düzeyini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Bu bağlamda, temel lise yöneticilerinin bürokrasiye, dershanelerin dönüşüm sürecine ve temel liselere ilişkin görüşlerini kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada desen olarak ise nitel araştırma anlayışının odağında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgu bilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa yeterince sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 72). Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan veya bu

olguyu yansıtabilecek birey veya gruplardır. Dolayısıyla olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Fraenkel ve Wallen, 2008: 428; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 74) ve yapılacak olan çalışmalarda araştırılmak istenen olgulara ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 20).

Görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel araştırmalarda genellikle küçük örneklem grupları üzerinde çalışmalar yapılmaktadır (Silverman, 2001: 12). Bu tür araştırmalarda çalışma grubunun seçimi, araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilişkilidir. Bu sebeple bazen bir birey bile, tek başına bir araştırmanın örneklemini oluşturabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 87).

Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlamaktadır. Dolayısıyla görüşme, nitel araştırmaların ayırt edici önemli bir özelliğidir ve katılımcıların bakış açılarını belirleyebilmek için gereklidir (Rossman ve Rallis, 2003: 190). Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen unsurlar anlaşılmasına çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 120).

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 152). Bu çalışmada bazı sorularda katılımcının sorulara cevap vermekte güçlük çektiği ya da soruyu farklı anladığı noktalarda bazı açıklamalar getirilmiş, gerekli görülen anlarda ise kısa ek hatırlatmalar ya da bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu süreçte katılımcının düşüncelerini kesintisiz olarak aktarabilmesine olanak sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sürecinde elde edilen yazılı dokümanların çözümlenmesinde ilgili alanyazın dikkate alınarak okuma işlemi yapılmıştır. Görüşme yapılan temel lise yöneticilerinin görüşme sorularına verdikleri uzun cevaplar, cevabın ana fikrini etkilemeden orijinal ifadeler korunarak araştırmacılar tarafından kısaltılmıştır. Gizliliği sağlamak açısından her bir katılımcıya numara verilmiştir. Görüşme yapılan birinci yöneticiye Y_1 ikinci yöneticiye Y_2 sembolü kullanılmıştır. Daha sonra veriler belirlenen temalara göre gruplandırılmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Temalar ilgili alanyazına dayalı olarak belirlenmiş, kodlar çıkartılmış ve nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlemesi yapılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmaların değerlendirilmesinde kullanılan en önemli ölçüt araştırmada elde edilen verilerin, verilerin analizinin ve sonuçların inanılır ve güvenilir olmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 245). Bu amaç doğrultusunda çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından belirlenen geçerlik ve güvenilirlik stratejileri dikkate alınmıştır.

Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla uzun süreli etkileşim stratejisi benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006: 266), görüşme sırasında görüşülen kişinin genel olarak görüşmenin ilk aşamalarında araştırmacıların daha fazla etkisinde kaldığını ifade etmekte, görüşme süresi ilerledikçe oluşan güven ortamı ile birlikte katılımcıdan daha sağlıklı veriler elde edilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, katılımcılarla yapılan görüşmelerin süresi imkânlar dâhilinde uzun tutularak araştırmanın geçerliği artırılmak istenmiştir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılan bir başka uygulama ise katılımcı teyidine başvurulmuş olmasıdır. Ayrıca, katılımcıların belirlenmesinde kullanılan maksimum çeşitlilik tekniğinin de farklı ve özgün durumların ortaya konması açısından çalışmanın geçerliğine katkıda bulunacaktır. Güvenirlik için ise veriler üç farklı araştırmacı tarafından incelenmiş ve uzlaşma sağlanan temalar ve kodlar üzerinden analiz yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bulguları, temel lise yöneticilerinin bürokrasi kavramına ilişkin görüşleri, dönüşümle birlikte yönetici rollerinde bürokratik açıdan yaşanan değişim, yöneticilerin dönüşümle birlikte bürokratik kurallara uyum sağlamada yaşadığı sorunlar ve buna yönelik çözüm önerileri ve

yöneticilerin dershanelerin dönüşüm süreci ve temel liselerin geleceği hakkındaki görüşleri başlıkları altında incelenmiştir.

Temel lise yöneticilerinin bürokrasi kavramına ilişkin görüşleri

Temel lise yöneticilerinin bürokrasi kavramına ilişkin düşünceleriyle bağlantılı, görüşme formunda iki soru yer almaktadır. Birinci olarak yöneticilere “*Bürokrasi kavramı size neyi ifade etmektedir?*” sorusu sorulduğunda verilen yanıtlar incelenip temalar doğrultusunda sınıflandırıldığı zaman temel lise yöneticilerinin 12’si (% 46) olumlu görüş ifade ederken, 14 (% 54) yöneticide olumsuz görüş ifade etmektedir. Yöneticilerin bürokrasi kavramı hakkındaki görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Yöneticilerin “Bürokrasi” Kavramına İlişkin Görüşleri

Görüşler	n	%	Katılımcılar
Kırtasiyecilik ve evrak kalabalıklığıdır.	7	27	Y ₂ , Y ₃ , Y ₆ , Y ₁₀ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₂₄
Kurallar bütünüdür.	6	23	Y ₉ , Y ₁₁ , Y ₁₆ , Y ₂₀ , Y ₂₁ , Y ₂₆
Sıkıcı ve gereksiz kurallar bütünüdür.	6	23	Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₇ , Y ₂₂ , Y ₂₅
Hiyerarşik yapıdır.	5	19	Y ₁ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₁ , Y ₁₅
Koordinasyon ve uyum merkezidir.	5	19	Y ₅ , Y ₁₈ , Y ₂₄ , Y ₂₆ , Y ₂₃
Devlet sisteminin iskeletidir.	3	12	Y ₄ , Y ₁₉ , Y ₂₃
Zaman kaybıdır.	3	12	Y ₆ , Y ₈ , Y ₂₅
Hantal bir yapıdır.	2	8	Y ₁₀ , Y ₁₃

Görüşler ayrıntılı olarak incelendiğinde yöneticilerin % 27’si bürokrasi kavramını kırtasiyecilik ve evrak kalabalıklığı olarak düşünmektedir. % 23’ü sıkıcı ve gereksiz kurallar, % 12’si zaman kaybı ve % 8’i ise hantal bir yapı olarak düşünmektedir. Bürokrasiye olumlu gözle bakan 12 yöneticinin % 23’ü bürokrasiyi kurallar bütünü olarak değerlendirmektedir. Yöneticilerin % 19’u hiyerarşik yapı ve aynı sayıda yönetici koordinasyon ve uyum merkezi, % 12 oranında yönetici ise devlet sisteminin iskeleti olarak görüş belirtmişlerdir. Diğer taraftan yöneticilere “*Bürokrasinin gerekliliği hususunda düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltildiğinde ise yöneticilerin % 85’i bürokrasinin gerekli olduğunu düşünürken, % 15’i bürokrasiyi gereksiz bulmaktadır. Yöneticilerin görüşleri Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Yöneticilerin Bürokrasinin Gerekliliğine Ait Görüşleri

Görüşler	n	%	Katılımcı
Gerekli olduğunu düşünüyorum.	22	85	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₀ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₀ , Y ₂₁ , Y ₂₂ , Y ₂₃ , Y ₂₄ , Y ₂₅ , Y ₂₆
Gereksiz olduğunu düşünüyorum.	4	15	Y ₆ , Y ₈ , Y ₁₁ , Y ₁₄

Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan yöneticilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

Yönetici 1: (...) Devlet işlerinin bir norm, düzen, disiplin içerisinde yürütülmesi için bürokrasi gereklidir. Bürokrasinin hayata geçirilmesini sağlayan yazılı kurallar, hiyerarşiye dayanan görev dağılımı işlerin yerine getirilmesinde önem arz eder. (...)

Yönetici 19: (...)Düzen ve eşgüdüm için olmazsa olmaz. Bürokrasisiz devlet olmaz. Bürokrasiyi kırtasiyecilik olarak algılamak olayı basite indirgemektir. Bazen kırtasiyecilik bile işe yaramaktadır. On yıl önceki evrakı bulamazsanız işiniz yürümez. İşlerin gecikmesi yanlış yapılmasını önleyebilir. Yapılan yanlışın bedeli ağır olabilmekte. Acele alınan karar her zaman doğru karar değildir. Günü kurtarabilirsiniz. Ama uzun vadede aldığınız karar yanlış olabilir. Geri dönemeyebilirsiniz.(...)

Yönetici 22: (...)Teorik olarak güzel ancak okulda öğrettikleri kavramlarla uygulamalar arasında farklılıklar var. Birlikte getirmesine karşın angaryalarda getiriyor. Amacından saptırılıyor. Ben nereden bileyim rica mı edeceğim yoksa arz mı edeceğim veya ikisini de. Hepsine rica etsem olmaz mı? Arz demek nazik gibi geliyor. Ama üstünlüğü de vurguluyor. Bu anlamda hoşuma gitmiyor. Eziliyor hissi veriliyor. Birinin benden makam anlamında üstün olduğuna vurgu yapıyor. Mutlaka gereklidir. Ama amacından saptırılmış. Eminim Weber bunu hesaplamamıştır. Biraz da bizim kültürümüz buna izin veriyor. Maalesef güç mesafemiz yüksek. Bu da hiyerarşik yapıyı sertleştiriyor, katılaştırıyor. İnsanlar bilgisiyle değil hiyerarşideki konumuyla üstünlük taslamaya çalışıyor. Bir de ilişki toplumuyuz. Görev odaklı değiliz. Bütün bunlardan dolayı gerekli olan bir sistem işlevselliğini yitiriyor. Hantallaştırıyor. (...)

Temel liseye dönüşümle birlikte yönetici rollerinde bürokratik açıdan yaşanan değişim

Çalışma grubundaki yöneticilere “Temel liseye dönüşümünüz yönetici rollerinde bürokratik açıdan nasıl bir değişim getirdi?” sorusu yöneltilmiş ve yöneticilerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Yöneticilerin Dönüşümle Birlikte Yönetici Rollerinde Bürokratik Anlamda Yaşadıkları Değişime İlişkin Görüşleri

Görüşler	n	%	Katılımcılar
İdari işlerimizde artış oldu.	19	73	Y ₄ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₀ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₂₀ , Y ₂₁ , Y ₂₂ , Y ₂₃ , Y ₂₄ , Y ₂₅ , Y ₂₆
Öğrenci işlerimizde artış oldu.	11	42	Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₇ , Y ₂₁ , Y ₂₂ , Y ₂₃ , Y ₂₄ , Y ₂₆
Mevzuat işlerimiz arttı.	7	27	Y ₁ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₆ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₅
Yaptığımız toplantı sayısında artış oldu.	5	19	Y ₁ , Y ₁₉ , Y ₂₂ , Y ₂₃ , Y ₂₅
Yaptığımız tören sayısı arttı.	2	8	Y ₁₁ , Y ₂₆
Rollerimizde değişim olmadı.	2	8	Y ₈ , Y ₁₅

Tablo 3 incelendiğinde dershanelerin dönüşümüyle birlikte bürokratik açıdan yöneticilerin rollerinde en çok idari alanda (% 73) değişim yaşandığı görülmektedir. Öğrenci işlerinde (% 42), mevzuat işlerinde (% 27), yapılan toplantı (% 19) ve tören sayısındaki artış (% 8) yaşanan diğer değişim alanları olarak görülmektedir. Bununla birlikte dönüşümün yönetici rollerinde herhangi bir değişime neden olmadığını (% 8) savunan yöneticilerde bulunmaktadır. Verilen cevaplara ilişkin yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

Yönetici 8: (...) Temel liseye dönüşümümüz açıkçası yönetici olarak misyonumuzla çok fazla bir değişim yaratmadı. Ancak ülkemizde bürokrasinin ne kadar önemli olduğunu anlamış olduk. Artık kendimizi de bürokratik sürece daha hazır hissediyoruz.

Yönetici 11: (...)Özel öğretim kurumları genel müdürlüğüne çalıştığımız için sadece proje/performans/yazılı” ve “eğitsel kollar/önemli gün ve haftalar” alanında ekstra çalışmaların sorumluluğu geldi. Tabii bir de karne/diploma işlemleri vb. Daha yorucu bir tempo içinde girdim diyebilirim.

Yönetici 20: (...)Dershane sisteminde idareci ikinci planda görüldü. Temel lise bürokratik iş ve işlemleri artırdığı için yöneticininde sistem içindeki etkinliğini ve saygınlığını artırdı. Detay arttı. Yönetici sayısının arttırılması ihtiyacı doğdu. Devlet tecrübesi olan yöneticilerin prestiji ve ekonomik gelir düzeyi arttı.

Temel lise yöneticilerinin dönüşümle birlikte bürokratik kurallara uyum sağlamada yaşadığı sorunlar ve buna yönelik çözüm önerileri

Çalışma grubunda yer alan yöneticilere “Bürokratik kurallara uyum sağlamada ne gibi sorunlarla karşılaştınız? ve “Bürokratik sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Yöneticilerin bürokratik yapıya uyum sağlamada karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri Tablo 4’de ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine ait görüşleri ise Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 4. Yöneticilerin Bürokratik Yapıya Uyum Sağlamada Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşler

Görüşler	n	%	Katılımcılar
Evrak işlemlerinde sorun yaşadım.	14	54	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₁₀ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₂₂ , Y ₂₃ , Y ₂₅ , Y ₂₆
Bilişim işlemlerinde sorun yaşadım.	6	23	Y ₁₁ , Y ₁₃ , Y ₁₈ , Y ₂₂ , Y ₂₅ , Y ₂₆
Her konuda çok zorlandım.	5	19	Y ₆ , Y ₈ , Y ₁₀ , Y ₁₄ , Y ₂₄
Ölçme ve değerlendirme işlerinde sorun yaşadım.	5	19	Y ₃ , Y ₇ , Y ₂₄ , Y ₂₅ , Y ₂₆
Destek aldık.	4	15	Y ₆ , Y ₁₇ , Y ₂₁ , Y ₂₄
Herhangi bir sorun yaşamadım.	4	15	Y ₄ , Y ₉ , Y ₁₉ , Y ₂₀
Öğrenci işlemlerinde sorun yaşadım.	3	12	Y ₇ , Y ₂₂ , Y ₂₅
Mevzuat işlemlerinde sorun yaşadım.	3	12	Y ₅ , Y ₁₈ , Y ₂₆
Adaptasyonda sorun yaşadım.	2	8	Y ₁₂ , Y ₂₅
Ders dışı faaliyetlerde sorun yaşadım.	1	4	Y ₃

Dershanelerin temel liseye dönüşümüyle birlikte yöneticiler karşılaştıkları en önemli sorunun evrak işlerinde yaşanan artış olduğunu belirtmişlerdir (% 54). Bunun yanı sıra e-okul, MEBBİS, EBA gibi bilişimsel işler (% 23), ölçme ve değerlendirme (% 19), öğrenci işleri (% 12), mevzuat işleri (% 12), adaptasyon (% 8) ve ders dışı faaliyetler (% 4) yöneticilerin yaşadığı diğer sorun alanlarıdır. Ayrıca her konuda çok zorlandıklarını (% 19) veya hiç sorun yaşamadıklarını (% 15) belirten yöneticilerde bulunmaktadır. Bu konuda yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

Yönetici 3: (...) Bayağı zorluk çektik. Maarif müfettişleri geldiğinde çok eksikimizi buldu. Teknik destek almak zorunda kaldık. Aslında biz toplantıları yapıyorduk. Lokal seviyede. Kâğıda dökmüyorduk. Öğrenci kulüpleri yapmıyorduk. Yazılı soruları hazırlamıyorduk.

Yönetici 7: (...) Bilmediğimiz birçok yazışma, not verme, tutanaklar arttığı için zorlandık. Diploma, mezuniyet, belgeler, devamsızlıklar biraz asıl işimizi zorlaştırdı.

Yönetici 10: (...) Dershane olarak bilgiyi öğrenciye hızla yükleyen kurum olmaktan çıkıp, eğitimde veren kuruma dönüşmek bürokratik kurallara uymada büyük sorunlar oluşturdu. Resmi işler temel liselerde maalesef dostlar alışverişte görsün mantığıyla sadece kâğıt üzerinde yapılmaktadır. Ayrıca denetim olmadığı tüm temel liselerde bürokratik kurallara uyum hemen hemen hiç yok desek haksız sayılmayız.

Tablo 5. Yöneticilerin Bürokratik Sorunların Giderilmesine Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Görüşleri

Yaşanılan bürokratik sorunların giderilmesine yönelik yöneticiler şu önerilerde bulunmaktadır.

Görüşler	n	%	Katılımcılar
Evrak işlemleri azaltılabilir.	8	31	Y ₃ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₁₄ , Y ₁₆ , Y ₁₈ , Y ₂₄ , Y ₂₅
İşler sadeleştirilebilir.	8	31	Y ₆ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₉ , Y ₂₀ , Y ₂₁ , Y ₂₂ , Y ₂₄
İş yükü azaltılabilir.	7	27	Y ₂ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₁₀ , Y ₁₄ , Y ₂₃ , Y ₂₆
Okul müdürünün yetkileri artırılabilir.	4	15	Y ₄ , Y ₁₂ , Y ₂₃ , Y ₂₅
Daha özgür bir ortam yaratılabilir.	3	12	Y ₈ , Y ₂₃ , Y ₂₄
Teknolojik yenilikler hayata geçirilebilir.	3	12	Y ₁ , Y ₁₁ , Y ₂₆
Seminerler düzenlenebilir	3	12	Y ₁₃ , Y ₂₁ , Y ₂₂
İş hızı artırılabilir.	2	8	Y ₄ , Y ₁₁
İşler işlevsel hale getirilebilir.	2	8	Y ₃ , Y ₆
Okullara daha fazla yetki devredilebilir.	1	4	Y ₅
Okul iklimi olumlu hale getirilebilir.	1	4	Y ₁₀
Sonuç odaklı bir yaklaşım sergilenebilir.	1	4	Y ₁₇
Denetim azaltılabilir.	1	4	Y ₁₅
Öğretime odaklanılabilir.	1	4	Y ₁₀
Bürokratik yapı esnetilebilir.	1	4	Y ₁₂
Toplantıların sayısı azaltılabilir.	1	4	Y ₁₈
Hiyerarşik yapı yatay hale getirilebilir.	1	4	Y ₂₂

Evrak işlemlerini azaltmak (% 31), işleri sadeleştirmek (% 31), iş yükünü azaltmak (% 27), okul yöneticilerinin yetkilerini artırmak (% 15), okulların çalışma ortamını daha özgür bir hale getirmek (% 12), teknolojiye yaşanan gelişmeleri bürokratik yapıya uyumlu hale getirmek (% 12), bilgilendirme seminerleri düzenlemek (% 12), işleri hızlandırmak (% 8), işleri işlevsel hale getirmek (% 8), okullara daha fazla yetki devretmek (% 4), olumlu okul iklimi yaratmak (% 4), sonuç odaklı yaklaşım sergilemek (% 4), denetimleri azaltmak (% 4), öğretime odaklanmak (% 4), hiyerarşik yapıyı esnek hale getirmek (% 4), yapılan toplantı sayısını azaltmak (% 4) ve hiyerarşik yapıyı dikeyden ziyade yatay hale getirmek (% 4). Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan yöneticilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmektedir:

Yönetici 5: (...) Okullara daha fazla yetki verilebilir. Gereksiz yazı-çizi işlemleri azaltılabilir. Üst makamların güç kullanma şekilleri azaltılabilir. Yöneticiler yasal yetkisinden ziyade uzmanlık yetkisini kullanmaları olabilir.

Yönetici 17: (...) Detaylar azaltılmalı. Devlet herhangi bir kural koyarken girişimcileri yönlendirici kılavuzlar hazırlanmalı. Çözümler pragmatik olmalı.

Yönetici 21: (...) İşlem karmaşıklığının giderilmesi. Nasıl okul yöneticileri hizmet içi eğitime alınıyorsa, Temel lise yöneticilere de hizmet içi eğitim verilmeli. Değişiklikler konusunda MEB tarafından bilgilendirme toplantılarını yapılmalı.

Yöneticilerin dershanelerin dönüşüm süreci ve temel liselerin geleceği hakkındaki görüşleri

Temel lise yöneticilerinin kendilerini dershaneye mi daha yakın yoksa liseye mi daha yakın hissettiklerine yönelik görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yöneticilerin Kendilerini Dershaneye mi Yoksa Liseye mi Daha Yakın Hissettiklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	N	%	Katılımcılar
Dershaneye daha yakın hissediyorum.	13	50	Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₁₁ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₅ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₂₁ , Y ₂₃ , Y ₂₄ , Y ₂₅
Liseye daha yakın hissediyorum.	7	27	Y ₁ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₂ , Y ₁₆ , Y ₂₀ , Y ₂₆
İkisine de yakın hissediyorum.	6	23	Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₁₀ , Y ₁₉ , Y ₂₂

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan temel lise yöneticilerinin yarısı (% 50) kendilerini dershaneye daha yakın hissetmektedirler. Kendisini okula daha yakın hisseden yönetici % 27 iken hem dershaneye hem de liseye kendisini daha yakın hisseden yönetici oranı % 23 dür.

Temel lise yöneticilerinin “*Dönüşüm sizce başarılı oldu mu?*” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Yöneticilerin Dönüşüm Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	n	%	Katılımcılar
Başarısız	13	50	Y ₂ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₁₀ , Y ₁₁ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₅ , Y ₁₇ , Y ₂₀ , Y ₂₁ , Y ₂₂ , Y ₂₅
Başarılı	7	27	Y ₁ , Y ₄ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₁₂ , Y ₁₆ , Y ₂₆
Kısmen başarılı	4	15	Y ₉ , Y ₁₉ , Y ₂₃ , Y ₂₄
Zamana bağlı	2	8	Y ₃ , Y ₁₈

Tablo 7 incelendiğinde dönüşümün başarısız olduğunu düşünen yöneticilerin oranı % 50, başarılı bulan yönetici oranı ise % 27 dir. % 15 yönetici dönüşümü kısmen başarılı bulurken, % 8 yönetici ise dönüşümün başarılı olup olmayacağını zamanın göstereceğini belirtmektedir.

Yöneticilerin “*Temel liselerin geleceği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Yöneticilerin Temel Liselerin Geleceği Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	N	%	Katılımcılar
Süreç sonunda kapatılacaktır.	16	58	Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₁₀ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₈ , Y ₂₀ , Y ₂₂ , Y ₂₃ , Y ₂₄ , Y ₂₅
Zaman gösterecektir.	6	23	Y ₁ , Y ₆ , Y ₁₄ , Y ₁₇ , Y ₁₉ , Y ₂₆
Bu şekilde devam edecektir.	5	19	Y ₂ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₂₁ , Y ₁₃

Tablo 8 incelendiğinden yöneticilerin çoğunluğunda süreç sonunda temel liselerin kapatılacağı görüşü hâkimdir (% 58). Bu şekilde devam edeceğini belirten yönetici ise daha az sayıdadır (% 23). Bazı yöneticiler ise şartların her an değişebileceği düşüncesiyle temel liselerin geleceğini zamanın göstereceğini belirtmektedir (% 19). Verilen cevaplara ilişkin yöneticilerin ifadeleri şu şekildedir:

Yönetici 1: (...) Liseye daha yakın. Dönüşümün kurumumuz açısından başarılı bir şekilde hayata geçtiğini düşünüyorum. Ancak birçok temel lisenin bilgilendirilme açısından sorunlar yaşadığını biliyorum. Bu doğrultuda MEB tarafından daha fazla toplantı ve organizasyon yapılmalı.

Yönetici 4: (...) Ne dershaneyi ne de lise. Hibrit bir okul olduk. Dershane hizmeti veriyoruz. Ama diploma verme yetkimiz de var. Geçiş süreci olduğu için başarılı bir geçiş oldu.

Yönetici 10: (...) Deve kuşu gibi olduk. Ne deveyiz ne kuş. Dershaneler kısa süreli öğretim kurumlarıydı. Okul gibi eğitim veren kuruma dönüşmek dershanelerin bocalamasına yol açtı. Temel liselerle eğitim kısmı güme gitti. Dönüşüm kesinlikle başarısız oldu. Şimdi eğitim sistemimizde ucubeler var.

Yönetici 13: (...) Kesinlikle dershane. Dönüşüm; adımın lise olması ve bürokratik iş yükü dışında hiçbir şey getirmedi. Kesinlikle başarısız bir girişimdi. Ancak aynı isim veya başka bir şekilde devam edecektir.

Yönetici 17: (...) Geleceği var mı ki? Türkiye’de yatırımcı için her gün yeni bir sürpriz ile karşı karşıyayız. Yeterli sermaye birikimi oluşmadığı için 2019’dan sonra ne yapacağımızı kara kara düşünüyoruz. Ancak sınav sistemi devam ettikçe bu ve benzeri kuruluşlar olmaya devam edecektir diye düşünüyorum.

Yönetici 19: (...) Süresi bitince kapanacağız. Önümüzde bu sene hariç iki yıl var. Türkiye için uzun bir süre. Her şey olabilir. Tekrar dershaneyede dönebiliriz. Ama adı başka olabilir. Anadolu Lisesine de dönüşebiliriz. Şartları değerlendirmek için daha erken.

Tartışma ve Sonuçlar

Temel lise yöneticileri, alanyazındaki genel görüşe paralel olarak bürokrasi kavramına yaklaşmakta ve kavramı kırtasiyecilik olarak değerlendirmekte; kuralları sıkıcı ve gereksiz bulmaktadırlar. Yöneticilere göre kırtasiyecilik ve kurallar her şeyi kayıt altına alma ve kontrol etme eyleminin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bürokrasinin gerekliliğine de inanmaktadırlar. Elde edilen bulgular incelendiğinde genelde geçmiş dönemlerde devlet kurumlarının idari kadrolarında görevde bulunanların bürokrasiye olumlu yaklaşıtları, devlet deneyimi olmayan yöneticilerin ise bürokrasi kavramına olumsuz yaklaşım geliştirdikleri ve görev yılı azaldıkça bu olumsuz görüşlerin daha da keskinleştiği görülmektedir.

Türk eğitim sisteminin omurgasını bürokrasi oluşturmaktadır (Doğan, 2004) ve okullar bürokratik yapılanmaya sahip örgütlerdir (Bursalıoğlu, 2002). Temel lise yöneticilerinin bürokrasinin gerekliliği hakkındaki görüşleri Bursalıoğlu ve Doğan ile aynı doğrultudadır. Ancak bu gereklilik bürokratik yapının aldığı şekle göre çalışanların görüşlerini biçimlendirmektedir. Hoy ve Sweetland (2001), okulların bürokratik yapısını etkili ve engelleyici olmak üzere iki şekilde sınıflandırmaktadır. Etkili okul yapısı, okulun öğretme-öğrenme hedefini engellemeden daha çok yardım eden bir hiyerarşik yapı olup, başarısızlıkları cezalandırma yerine problem çözümüne yol gösteren kurallar ve düzenlemeler sistemidir. Etkili okul yapılarında, müdürler ve öğretmenler, farklı rollerini koruyarak ve kendi otorite sınırlarına bağlı kalarak işbirliği içinde çalışırlar. Benzer şekilde kurallar ve düzenlemeler, problem yaratan engeller olmak yerine problem çözmede esnek yol göstericilerdir. Buna karşılık engelleyici okul yapısında, zorlayıcı kurallar ve düzenlemelerle engel olan bir hiyerarşik yapı vardır. Hiyerarşinin temel hedefi, öğretmenlerin disiplinli bir biçimde uyumunu ve bu doğrultuda öğretmenleri sıkı kontrol altında tutmaktır. Hiyerarşi ve kurallar, kontrol ve uyumu sağlamak için kullanılmaktadır. Kurumda her türlü etkinliği tekipleştirme eğilimi vardır. Temel lise yöneticilerinin görüşleri ise Hoy ve Sweetland’ın engelleyici okul yapısı doğrultusundadır.

Okullar bürokratik örgütlerdir ve Weber’in yasalar ve yönetsel metinlerle belirlenmiş sabit ve resmi yetki alanı, hiyerarşik ve kademeli yetki, resmîlik, kurallar, yeterlilik ve arşiv ilkeleri doğrultusunda faaliyetlerini sürdürmektedir (Karip, 2005: 11-12). Bir özel okul statüsünde olan temel liseler, yapısı gereği dershanelere oranla daha çok bu ilkelerin gereklerini yerine getirmek zorundadır. Örneğin, arşiv ilkesi gereği alınan tüm kararlar ve yapılan her türlü işlemler kayıt altına alınmalı ve okulda bulunan tüm öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, memurlar ve diğer çalışanlara ait dosyalar sistematik şekilde tutulmalıdır. Bu doğrultuda okul yönetiminin yaptığı büro işlerinin (gelen-giden evrak defterleri, dosyalar, yazışmalar ve ilan dosyaları), öğrenci işlerinin (öğrenci kayıtları, künye defterleri, öğrenci devam takip işlemleri) ve personel işlerinin (öğretmen, memur ve diğer çalışanlar için

devamsızlık ve kişisel dosyaların tutulması) içeriği açısından arşiv ilkesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Okulları yapısı gereği standart bürokrasi kavramı ile açıklamak gerçekçi olmamaktadır. Çünkü okullar katılığı ve düzenliliği çağrıştıran standart bürokrasilere göre daha esnek, değişken ve karmaşık yapısal özellikler göstermektedir (Yavuz, 2001). Bununla birlikte okullardaki biçimsel yapıyı gösteren örgüt şemaları da yanıltıcı olabilmektedir. Aynı örgüt şemasına sahip okullarda işleyişler farklı olabilmektedir (Bursalıoğlu, 2002: 26). Dolayısıyla yöneticilerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyleriyle bağlantılı olarak yaşadıkları sıkıntılar farklılaşabilmektedir. Bu ise okulların işleyiş farklılıklarından ve okulların esnek, değişken ve karmaşık yapılarından kaynaklı olabilmektedir. Yavuz'un (2001) yapmış olduğu araştırmada elde ettiği bulgulara göre lise yöneticileri genellikle merkezden yönetim anlayışını benimsemektedirler. Çalışma grubundaki yöneticilerin görüşlerine göre ise yöneticiler karşılaştıkları zorluklara çözüm önerisi olarak okulların ve okul müdürlerinin yetkilerini artırma görüşündedirler. Bu ise yöneticilerin daha çok okula dayalı yönetim anlayışını benimsediklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda çalışmada elde edilen bulgular ile Yavuz'un bulguları arasında farklılık bulunmaktadır.

Dershaneler ve temel liseler, iki farklı yapıya sahip eğitim kurumlarıdır ve bağlı oldukları yönetmelikler farklıdır. Temel liseler bir ortaöğretim kurumudur, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği çerçevesinde eğitim ve öğretimlerini devam ettirmektedirler. Bu durum doğal olarak yöneticilerin yapmaları gereken iş ve işlemleri farklılaştırmakta ve idari işlerini artırmaktadır. Artık karne ve diploma verme yetkisine sahiptirler ve bunun için yazılı ve performans değerlendirmeleri yapmaları gerekmektedir. Öğrenci ve öğretmene ait her türlü işlemleri Bakanlığın öngördüğü yönetmelikler dâhilinde gerçekleştirmek zorundadırlar. Kutlamaları gereken belirli gün ve haftalar ve kurulması gereken öğrenci kulüpleri mevcuttur. Dolayısıyla ilgili yönetmelikler arasındaki farklılık ve yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında aralarında uyum olduğu görülmektedir. Bu durum temel lise yöneticilerinin dönüşüm sürecinde bir takım rol değişimi yaşadıkları ve bunu da olağan karşıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Kuralcılık, hiyerarşik otorite kullanımını artırdığı gibi ilişkilerin de resmileşmesine neden olmaktadır. Ancak temel lise yöneticilerinin görüşlerine göre temel liselerde böylesi bir resmileşme ve otoriterleşme yaşanmamıştır. Yapılması gereken işler ve uyulması gereken kuralların yerine getirilmesi için daha çok yönetici olarak devlet tecrübesi olanlar tercih edilmiş veya okul dışından idari işler için teknik destek alma yoluna gidilmiştir. Öğretmenlerin artan işlerinin öğretmen performansına olumsuz etkisini azaltmak için de öğretmenlerin yapması gereken işler idare tarafından üstlenilmiştir.

Aksoy'un yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenci ve veliler, temel liseleri üniversite sınavlarına daha iyi hazırlanabilmek için tercih etmektedirler. Öğrenci ve veliler temel lise öğretmenlerinin öğrencilerin ders ve kişisel sorunlarıyla daha yakından ilgilendiklerini ve temel lisede rehberlik hizmetlerinin daha etkili olduğunu düşünmektedir. Resmi liselerde kapsamlı, koşullara uygun ve kapsayıcı bir müfredat programı uygulanmasının temel liselere oranla daha iyi olmasına karşın haklara dayalı öğrenme ve değerlendirme boyutunda temel liselerde resmi liselere oranla daha iyi eğitim verilmektedir (2016). Bu durum göstermektedir ki temel liseler öğrenci ve veliler tarafından üniversite sınavlarına hazırlık için tercih edilmektedir ve dolayısıyla daha çok dershaneçilik hizmeti vermektedirler. Araştırma grubundaki yöneticilerin görüşlerine göre de yöneticiler görünüşte liselerde yapılması gereken iş ve işlemleri yerine getirmelerine rağmen uygulamada daha çok sınavlara yönelik hizmet verdikleri ve sonuçta kendilerini dershaneye daha yakın hissettikleri sonucu Aksoy'un araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Lee, Lee ve Jang (2010)'a göre özel ders ve dershaneçiliği kontrol altına almak için gerçekleştirilen girişimlerin birçoğu tersine etki yaratmakta veya başka problemlere yol açmaktadır. Garipağaoğlu (2016)'na göre de dershaneler ihtiyaçtan doğmaktadır ve dershane alternatifi ortadan kalkmadan kapatılırsa yerine merdiven altı çözümler bulunacaktır. Çalışma grubundaki temel lise

yöneticilerinin de dershaneye olan ihtiyaç ortadan kaldırılmadan dönüşüm gerçekleştiği için dönüşümün başarısız olduğu görüşü Garipağaoğlu'nun sonucuyla uyumludur.

Araştırma grubundaki yöneticilerin dönüşümü başarısız bulmalarını destekleyen diğer bir alan ise fiziki şartlardır. Temel liseler dershaneler ile aynı fiziki şartlara sahip ancak farklı eğitim öğretim programları uygulayan eğitim kurumlarıdır. Temel liselerin, dershanelerin idari ve sosyal birimleri dışında 4 dersliği, 80 m² lik spor salonu, fizik, kimya ve biyoloji için en az bir laboratuvarı olması yeterlidir. Teneffüsler ise bina içinde bağımsız bir bölümde olabileceği gibi ayrı ayrı bölümlerde de olabilir. Müdür yardımcısı odası, büro hizmetleri odası, oyun bahçesi, çok amaçlı salon, bilişim teknolojileri dersliği, yemek salonu, zümre odası, kantin, yardımcı personel odası, sağlık odası, veli görüşme/bekleme alanı/odası isteğe bağlı bırakılmaktadır (MEB, 2015). Görüldüğü gibi özel veya resmi liselerle karşılaştırıldığında temel liselerin fiziki şartları çok yetersizdir ve bu durum öğrenciler üzerinde fiziksel aktivite ve spor uygulamaları bakımından ciddi sorunlar yaratacaktır. Şeker, Süngü ve Çamlıyer'e göre (2015) bu süreçten obezite, fiziksel yetersizlik, postürel bozukluklar, solunum sistemleri, kalp, damar, dolaşım rahatsızlıkları ve kalıcı hastalıklar taşıyan nesiller çıkması kaçınılmaz olacaktır. Bu durum dershanelerin dönüşümünün başarısızlığının bir diğer boyutunu oluşturmaktadır.

Dershanelerin kapatılıp temel liseye dönüşüm sürecinde de sıkıntılar yaşanmıştır. Şanlı'nın (2015) yapmış olduğu araştırmaya göre araştırmaya katılan dershane yöneticilerinin tamamı dönüşüm sürecinde kendilerine yeterli bilgilendirme yapılmadığını ve sürece katılmadıklarını iddia etmektedir. Bunun yanı sıra yöneticilerin % 90.91'i dönüşümün doğru olmadığını, % 36.36'sı süreçte belirsizliklerin olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla çalışmada elde edilen bulgular da Şanlı'nın verilerini destekler niteliktedir.

Dershanelerin kapatılarak özel okullara dönüştürülmesi, mevcut bir takım sorunlara çözüm getirecek olsa bile, yeni birtakım sorunların da ortaya çıkacak olması aşîkârdır. Dershanelerin bazı sorunların çözümü, başka birtakım sorunların ise sebebi olduğu ve bu yüzden de oldukça tartışmalı kurumlar olduğu görülmektedir. Bugün geline nokta tartışılan ise dershanelerin varlığından ziyade, dershanelere olan ihtiyaç devam ederken dershanelerin kapatılma kararının verilmesidir. Bu ise dershanelerin yerini alan temel liseleri dershane işlevi gören okul haline getirmiştir. Bu nedenle yöneticiler kendilerini daha çok dershaneye yakın hissetmektedirler.

Milli Eğitim Temel Kanununa (1973) göre ortaöğretim kurumlarının iki amacı vardır. Birincisi her öğrenciye asgari düzeyde genel kültür vererek onlara içinde bulunduğu toplumun sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aratmak ve ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırmaktır. İkincisi ise öğrencileri bir üst öğretime hazırlamaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre temel liseler, ikinci amacı gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar yapmakta ve bu doğrultuda dönüşümü yöneticiler öğrenci açısından olumlu bulmaktadırlar. Öğrenciler devlet okullarındaki gibi fazla ders çeşidi görmeden, sınava girecekleri branşlarda daha fazla saat ders işleyerek, sosyal faaliyet ve törenlere katılmadan, devamsızlık sorunu ve not kaygısı yaşamadan üniversite sınavlarına hazırlanmaktadırlar.

Dershanelerin dönüşümünün genelde başarısızlıkla gerçekleştiği görüşü hâkim olmasına rağmen dönüşümün getirdiği olumlu katkıların da olduğu açıktır. Her şeyden önce temel liseye kayıt olmak isteyen öğrenciler e-okul üzerinden nakil işlemi yapmak zorundadırlar. Bu ise bir taraftan devlet okullarındaki öğrenci sayısını azaltıp özel okullaşma oranını artırırken diğer taraftan dershanelerdeki kayıt dışı öğrenciler sorununa çözüm olmakta ve tüm öğrencileri kayıt altına almaktadır. Aynı durum öğretmenler için de söz konusudur. Temel lise sahipleri çalıştıracakları tüm öğretmenler için Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin almak ve MEBBİS ortamında öğretmenlerin kayıtlarını tutmak zorundadırlar. Böylece sosyal güvencesiz öğretmen çalıştırmanın önüne geçilmiş olunmaktadır.

Kaynakça

- Aksoy, B. (2016). *Nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2007), Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde, (ss. 1-22). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Garipağaoğlu, B.Ç. (2016), Özel dershanelerden özel okullara dönüşüm projesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, 140-162.
- Hoy, W. K., ve Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: the meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, Cilt 37, 296-321.
- Karip, E. (2005). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı Y. Özden (Ed). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lee, C. J., Lee, H. ve Jang, H. (2010). The history of policy response to shadow education in South Korea: implications for the next cycle of policy responses. *Asia Pacific Education Review*, Cilt 11, Sayı 1, 97-108.
- MEB, (2016). *Milli eğitim istatistikleri 2016-2017*, Ankara: MEB Basımevi
- Rossmann, G. B., ve Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research* (2nd ed.). USA: SAGE.
- Özoğlu, M. (2011). *Özel dershaneler: gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek*. Ankara: Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text, and interaction* (2nd edition). London: SAGE.
- Şanlı, Ö. (2015), Özel okula dönüşmek için başvuran dershane yöneticilerinin bu dönüşüm hakkındaki görüş ve önerileri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, 1-15.
- Şeker, F.S., Süngü, B. ve Çamlıyer, H. (2015). Apartman okullarda yetişecek yeni nesiller. *International Journal of Science Culture and Sport (Int JSC)*, Cilt 12, 95-104.
- Şişman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- TED (2015). *Eğitim değerlendirme raporu*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yavuz, Y. (2001). *Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Matbaası.