



Eğitim Yöneticileri
ve Uzmanları Derneği



ULUSLARARASI
KIBRIS
ÜNİVERSİTESİ

ULUSLARARASI



BİLDİRİ KİTABI

KKTC
5-7 KASIM 2015

Sponsorlarımız





EYFOR VI ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU TAM METİNLER KİTABI

5-7 Kasım 2015 KKTC

EYUDER 2016



İmtiyaz Sahibi
EYUDER

Genel Yayın Yönetmeni
Adem ÇİLEK

Editör
Murat KOÇALI

Hazırlayan
Murat KOÇALI

Bu kitap EYUDER tarafından yayınlanmıştır.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	4
DÜZENLEME KURULU	6
BİLİM KURULU.....	7
AKADEMİK ENFORMASYON KURULU	9
SÖZLÜ BİLDİRİLER.....	11
ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN AKILLI TAHTANIN KULLANILABİLİRLİĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)	12
AHMET ÜSTÜN, EMRAH AKMAN	
HOLLANDA EĞİTİM SİSTEMİNDE ÇAĞDAŞ TOPLUM VE DÜNYA BİREYLİĞİNE HAZIRLAMA POLİTİKASI	20
SEYFİ ÖZGÜZEL, SYLVIA M. DE ROOIJ	
PREPARATION POLİCY FOR THE MODERN SOCIETY AND GLOBAL CİTIZENSHIP IN THE NETHERLAND'S SYSTEM OF EDUCATION.....	21
BAYRAM ARSLANOĞLU, FATMA KIRIMLI TAŞKIN	
ÖĞRETMEN ADAYLARININ MOBİL EĞİTİM UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI : K.K.T.C ÖRNEĞİ.....	44
ARŞ. GÖR. FATMA SAĞIR, ARŞ. GÖR. HÜSEYİN GÖKSU	
İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ OKUL ALGILARI.....	51
SUNA TARHAN	
ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMANIN ÜÇÜNCÜ TARAFI OLARAK ÖĞRENCİ ÇATIŞMALARI İLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ	66
ÖMER GÜL, NURDOĞAN TOMBAK, KAZIM YILMAZ,	
RADİKAL İNSANCIL PARADİGMA AÇISINDAN EĞİTİM ÖRGÜTLERİNE GENEL BİR BAKIŞ.....	78
ÖMER GÜL, NURDOĞAN TOMBAK, KAZIM YILMAZ,	
ÖĞRETMENLERİN OLUMLU SINIF İKLİMİ OLUŞTURMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	96
PROF. DR. NİYAZİ CAN, SEVİM SIVIK,	
ÖĞRETMENLERİN NÖBET GÖREVLERİ VE YAŞADIKLARI SORUNLAR.....	124
METİN ZORLU SÜLEYMAN GÖKSOY	
ÜNİVERSİTELERİMİZDEKİ FELSEFE ÖĞRETİMİNDE BİLİMSEL YÖNTEM SORUNU VE GENEL ÖĞRETİME ETKİSİ	152
ŞAHİN FİLİZ	
EĞİTİM MOTİFLERİ: SOSYAL İŞBİRLİĞİ VE GRUPLA ÇALIŞMA YÖNTEMİ KURALLARI	160
PROF. DR. HİKMET ALİZADE,	
EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİ SERBEST ÇALIŞMALARININ ORGANİZE EDİLMESİ AHAYYÜL PARADİGMASININ İSTEĞİ'DİR	169
DOÇ. DR. REHİME MAHMUDOVA	
AZERBAJYAN TOPLUMUNUN KÜRESELLEŞME VE KALKINMA SÜRECİNDE EĞİTİM SİSTEMİNDE VE YÜKSEK ÖĞRETİMDE YENİDEN YAPILMA VE OPTİMİZASYON GEREKLİLİĞİ.....	180
DOÇ.DR. YAGUT ALİYEVA, DR. SEVİNÇ ALİYEVA, PINAR VATANDAŞ,	
ORTA ÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİK YETERLİLİKLERİ (BATMAN İL ÖRNEĞİ) .	189
RECEP SÜSLÜ, VEYSİ BOZKURT, ÇETİN TAN, CAHİT GÖLGE	

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ UYGULAMA DERSİNİN (STAJ) ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	216
MEHMET ŞAHİN,	

DÜZENLEME KURULU

ONURSAL BAŞKAN

Prof. Dr. Halil NADİRİ
(Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Rektörü)

DÜZENLEME KURULU Düzenleme Kurulu Eş Başkanları

Prof. Dr. Muhittin TUŞ
UKÜ Eğitim Fakültesi Dekanı

Adem ÇİLEK
EYUDER BAŞKANI

DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ	
Prof. Dr. Fatoş SİLMAN	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ADALILAR	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN	Yozgat Bozok Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Behud MUHAMMEDZADE	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuba GÖKMENOĞLU	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sevilay ATMACA	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gürcan SEÇİM	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Çağatay KILINÇ	Karabük Üniversitesi
Dr. Evrim EROL	Dumlupınar Üniversitesi
Serdar HALİS	EYUDER
Murat KOÇALI	EYUDER
İbrahim YAVUZ	EYUDER
Nihan ÇAĞLAR	EYUDER
Sefa KIZMAZ	EYUDER
Ahmet ARSLAN	KKTC TÖDER
Ali YENEN	KKTC TÖDER
Cengiz BAĞCI	KKTC TÖDER

BİLİM KURULU

Prof. Dr.	A. Murat	SÜN BÜL	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr.	Abdurrahman	TANRIÖ ĞEN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr.	Ahmet	DUMAN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali	BAYKAL	Bahçeşehir Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali İlker	GÜMÜŞELİ	Okan Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali Rıza	ERDEM	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr.	Asuman Seda	SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr.	Ayhan	AYDIN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Ayşe Ottekin	DEMİR BOLAT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Ayşen	BAKIOĞLU	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr.	Aytaç	AÇIKALIN	Emekli
Prof. Dr.	Burhanettin	DÖNMEZ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Cemil	YÜCEL	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Coskun	BAYRAK	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr.	Dilek	ŞİRVANLI	Okan Üniversitesi
Prof. Dr.	Erdoğan	BAŞAR	19 Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr.	Esergül	BALCI	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr.	Esmahan	AĞAOĞLU	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr.	Feyzi	ULUĞ	TODAİE
Prof. Dr.	Gönül	AKÇAMETE	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Hamide	ERTEPİNAR	İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr.	Hasan	BACANLI	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr.	Hasan	ŞİMMŞEK	İstanbul Kültür Üniversitesi
Prof. Dr.	Hayati	AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Hayriye	SAYHAN	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr.	Hüseyin	BAŞAR	Emekli (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr.	İsmail	BİRCAN	Atılım Üniversitesi
Prof. Dr.	M. Engin	DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr.	Mehmet Durdu	KARSLI	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr.	Mualla	AKSU	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr.	Mustafa	ÖZCAN	MEF Üniversitesi
Prof. Dr.	Mustafa	SAFRAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Mübeccel	GÖNEN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr.	Münevver	ÇETİN	Marmara Üniversitesi

Prof. Dr.	Münevver	YALÇINKAYA	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr.	Nejla	KURUL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Neşe	SONGÜR	TODAİE
Prof. Dr.	Nevin	SAYLAN	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr.	Nezahat	GÜÇLÜ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Niyazi	CAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.
Prof. Dr.	Nurullah	ALTAŞ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr.	Nükhet	DEMİRTAŞLI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	R. Cengiz	AKÇAY	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr.	Recep	KAYMAKCAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr.	Remzi Y.	KINCAL	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr.	Ruhi	SARPKAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr.	Semra	ÜNAL	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr.	Sencer	SAYHAN	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr.	Serdar	SAYAN	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniv.
Prof. Dr.	Servet	ÖZDEMİR	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr.	Sibel	GÜNEYSU	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr.	Songül	ALTINIŞIK	TODAİE
Prof. Dr.	Tayyip	DUMAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Temel	ÇALIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Ülker	AKKUTAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Ülkü	CANDAN	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr.	Zeki	KAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Zülküf	ALTAN	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr.	Fatoş	SİLMAN	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr.	Oğuz	SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr.	Nergiz	BULUT SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Assoc. Prof.	Wolter	POLKA	Niegara University
Assoc. Prof.	Peter	LITCHKA	Loyola University
Assoc. Prof.	Rifkat	NABİYEV	Russia Ufa State University
Assoc. Prof.	Bilgehan	GÜLCAN	Kyrgyz Turkish Manas University

AKADEMİK ENFORMASYON KURULU

Doç. Dr.	Abdullah	AYDIN	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr.	Adnan	BOYACI	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr.	Ahmet	ÜSTÜN	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr.	Ali	YAYLI	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Asiye	TOKER GÖKÇE	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr.	Atila	YILDIRIM	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr.	Aycan	ÇİÇEK SAĞLAM	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr.	Aynur	BOZKURT	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr.	Bilgehan	GÜLCAN	Kırgızistan Manas Üniversitesi
Doç. Dr.	Cemalettin	İPEK	Recep Tayyip Erdoğan Üniv.
Doç. Dr.	Ebru	OĞUZ	Mimar Sinan Güzel San. Üniv.
Doç. Dr.	Elife	DOĞAN KILIÇ	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr.	Emine	BABAOĞLAN	Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr.	Ercan	YILMAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr.	Erdal	BAY	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr.	Ergün	RECEPOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	Erkan	YAMAN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr.	Erol	DURAN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr.	Feyyat	GÖKÇE	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr.	Figen	EREŞ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Habib	ÖZGAN	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr.	Hüseyin	YOLCU	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr.	I. Bakır	ARABACI	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr.	İlhan	DÜLGER	ODTÜ
Doç. Dr.	Kürşat	YILMAZ	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr.	Levent	ERASLAN	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr.	Melek	YAMAN KASAP	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Metin	PİŞKİN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr.	Muhammed	TURHAN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr.	Muharrem	TUNA	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Mukadder	BOYDAK OZAN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr.	Murat	GÜLCAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Murat	ÖZDEMİR	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Nergüz	BULUT SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Doç. Dr.	Nuri	BALOĞLU	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr.	Oğuz	SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Doç. Dr.	S. Sadi	SEFEROĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Sadık	KARTAL	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr.	Sait	AKBAŞLI	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr.	Salih	ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Sevda	ASLAN	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr.	Sevilay	ŞAHİN	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr.	Sinan	YÖRÜK	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Soner	POLAT	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr.	Şenay	SEZGİN NARTGÜN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr.	Türkan	ARGON	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr.	Türkay Nuri	TOK	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr.	Yahya	ALTINKURT	Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	A. Yaşar	DEMİRKOL	Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Abdullah Nuri	DİCLE	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Abdurrahman	İLGAN	Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Adem	BAYAR	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Ayhan	URAL	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Ayşe	ELİTOK	Adnan Mendere Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr.	Bertan	AKYOL	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Bilal	YILDIRIM	Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Bilal	YILDIRIM	Sebahattin Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Birsel	AYBEK	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Celal	GÜLŞEN	Fatih Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Cemal	KARAATA	Fatih Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Deniz	ÖRÜCÜ	Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Erkan	KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Ertan	ZEREYAK	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Ertuğ	CAN	Kırırelili Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Fatih	BEKTAŞ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Fatih	GÜRBÜZ	Bayburt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Filiz	METE	Bülent Ecevit Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Ganime	AYDIN	İstanbul Aydın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	H. Adnan	ARSLANTAŞ	Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Hasan	ÖZDER	Atatürk Öğretmen Akademisi
Yrd. Doç. Dr.	Hasan Basri	MEMDUHOĞLU	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Hidayet	TOK	Zirve Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Hilmi	SÜNGÜ	Bozok Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	İ. Hakan	KARATAŞ	Fatih Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	İbrahim	ÇANKAYA	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	İlknur	MAYA	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Kemal	KOÇ	Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Kemal	KÖKSAL	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	M. Cüneyt	BİRKÖK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Mehmet	OKUTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Mehmet	KARAKUŞ	Zirve Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Meltem	AKIN KÖSTERELİOĞLU	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Mustafa	ERDEM	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Müge	YILMAZ	Samsun 19 Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Necla	FIRAT	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Nurettin	BELTEKİN	Mardin Artuklu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Nurgül	ÖZDEMİR	Adnan Mendere Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Pınar	YENGİN SARP KAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Ramin	ALİYEV	Zirve Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Rushan	ZİATDİNOV	Fatih Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Rüyam	KÜÇÜKSÜLEYMENOĞLU	Uludağ Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Seicen	ÇİFTÇİ	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Seiçuk Beşir	DEMİR	Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Semih	AKTEKİN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Sevim	ÖZTÜRK	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Süheyla	BOZKURT	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Talip	CAN	Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Tamer	KUTLUCA	Dicle Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Tuba	YAVAŞ	Zirve Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Turan Akman	ERKILIÇ	Anadolu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Uğur	AKIN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Vedat	AKTEPE	Nevşehir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Vicdan	ALTINOK	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Yaşar	BARUT	Samsun 19 Mayıs Üniversitesi
Dr.	Mustafa	AYRAL	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr.	Bilgen	KIRAL	Milli Eğitim Bakanlığı



SÖZLÜ BİLDİRİLER



Özel Okul Öğretmenlerinin Akıllı Tahtanın Kullanılabilirliği ile İlgili Görüşleri (Samsun İli Örneği)

Ahmet Üstün¹, Emrah Akman²

Öz

Bilişim teknolojileri hızlı bir şekilde hayatımıza girmeye devam etmekte ve kullanım alanları yaygınlaşmaktadır. Teknolojinin kullanımı diğer yaşam alanlarında olduğu gibi eğitimde de her geçen gün artış göstermektedir. Son yıllarda öğretim materyali olarak kullanılan sayısız araçtan yalnızca biri olan akıllı tahtalar, günümüz teknolojisinin eğitimde en çok kullanılan ürünlerinden birisidir. Akıllı tahtanın kullanılabilirliği, onu kullanan öğretmen için büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmada özel okullarda görev yapan öğretmenlerin akıllı tahtanın kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerinin alınması ve bu görüşlerden yola çıkarak akıllı tahtaların kullanılabilirliğine yönelik değerlendirme ve öneriler yapmak amaçlanmıştır. Araştırmada verilerin elde edilmesi aşamasında özel okullarda görev yapan farklı alanlardan 10 öğretmen ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin daha önce eğitim almış olmalarına rağmen akıllı tahta kullanımı konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen veriler yorumlandığında 10 öğretmenden 7 tanesinin bu alanda eğitim almış olmasına rağmen 8 tanesinin kullanım zorluğu çekiyor olması, sorunun kaynağı olarak akıllı tahta sisteminin kullanılabilirlik düzeyinin düşük olması şeklinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Okul, Akıllı Tahta, Öğretmen Görüşleri.

Abstract

Computer technology continues to taking places in our lives. The use of technology in the education sector is increasing every day. Smart board is only one of many tools used as teaching material in recent years. The availability of smart boards, has a great importance for teachers who use it. In this study, taking the views on smart boards of teachers working in private schools and assessment of the usability of smart boards intended to make suggestions. The current study has been conducted with 10 teachers from different branches. In order to determine teachers' views about the usability of smart boards in education, half-structured interview method has been employed on teachers. According to the obtained data from interviews, smart board systems as the source of the problem was interpreted as the low level of usability.

Keywords: Private School, Smart Boards, Teacher Reviews.

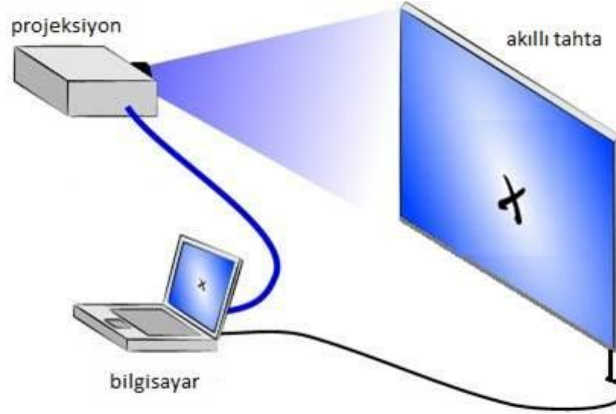
¹ Doç. Dr.; Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Amasya, Türkiye; ahmet.ustun@amasya.edu.tr

² Özel Ses Okulları, Samsun, Türkiye; emrahakman@outlook.com.tr

GİRİŞ

Bilişim teknolojileri çok hızlı bir şekilde hayatımızın birçok alanına girmeye devam etmekte ve kullanım alanları yaygınlaşmaktadır. Teknolojinin kullanımı diğer yaşam alanlarımızda olduğu gibi eğitimde de her geçen gün artış göstermektedir (Birişçi ve Karal, 2010). Son yıllarda eğitim-öğretim materyali olarak kullanılan sayısız araçtan yalnızca biri olan akıllı tahtalar, günümüz teknolojisinin eğitimde en çok kullanılan ürünlerinden birisidir (Yıldızhan, 2013). Günümüzün öğretim anlayışı, klasik öğretim anlayışı değil teknoloji destekli modern öğretim anlayışı haline gelmiştir (Alakoç, 2003).

Akıllı tahta sistemi, Şekil 1'de görüldüğü gibi, bir bilgisayar, bir projeksiyon cihazı ve bir etkileşimli tahtadan meydana gelmektedir. Akıllı tahtalar özellikle okullarda kara tahta, yazı tahtası, tepegöz, harita, resim, fotoğraf, sayı doğruları, geometrik şekiller, kitaplar, hesap makineleri, ses ve video kaydı oynatıcı olarak kullanılabilir. Öğretmenler akıllı tahta sistemini, farklı öğrenme stillerinin kullanımını destekler biçimde kullanmaları durumunda, akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin motivasyon ve derse olan ilgisini arttırdığı bilinmektedir (Glover ve Miller, 2001). Geleneksel tahtalar kullanılırken öğretmenin sınıf içindeki öğretimi yönlendirdiğini, akıllı tahtanın ise öğrenci merkezli bir anlayışa olanak sağlayarak öğrencilerin etkileşimlerine izin verdiği ve öğretmenlerin bu tahta ile daha verimli bilgi aktarımında bulunabileceği belirtmiştir (Geer ve Barnes, 2007).



Şekil 1. Projeksiyon cihazı, bilgisayar ve akıllı tahta bağlantısı

Akıllı tahtadaki her çalışma kaydedilebilir ve daha sonra gerektiğinde bu çalışmalar yeniden açılarak öğrencilerin konuyu hatırlamaları ve pekiştirmeleri sağlanabilir (Levy, 2002; Smith, Higgins, Wall ve Miller, 2005).

Akıllı tahtalar sayesinde tüm bu eğitim materyallerinin kullanılmasında, yıllarca sürececek bir hazırlık aşamasına ve materyalleri saklamak amacıyla kullanılacak büyük dolaplara ihtiyaç duyulmamaktadır. Eğitimin her kademesinde yaygın olarak kullanılan akıllı tahtalar, öğrencilerin daha hızlı, daha etkili ve daha eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağladığından eğitimde kullanımı oldukça önemlidir. Akıllı tahta aynı zamanda öğretmenlerin de işini oldukça kolaylaştırmaktadır. Sınıf ortamına getirilemeyecek örnekleri öğrencilere kısa süre içinde sunabilme, görsel ve ses temelli olduğundan öğrencilerin dikkatini çekme, hızlı öğrenmeye katkı sağladığından zamanı verimli kullanma gibi sayısız olumlu özelliği bulunmaktadır.

Akıllı tahta sistemi kullanmanın kullanıcıya sağladığı bir takım avantajlar bulunmaktadır (Hall ve Higgins, 2005);

- Web kaynaklarına erişim ve tüm sınıfa aynı anda sunabilme
- El yazısıyla yazı yazabilme
- Kavramları anlatmaya yardımcı görseller kullanabilme
- Ödevleri sınıf ortamında paylaşabilme
- Daha sonra kullanılmak üzere kayıtlar oluşturabilme
- Farklı renklerde yazı, şekil, grafikler kullanabilme
- Yazı, şekil ve grafiklerin hızlı ve kolay bir şekilde düzenlenebilmesi
- Dersin içeriğine uygun yazılımlarla çalışabilmesi

Ancak akıllı tahtaların kullanılabilirliği yönünde öğretmenlere yaşattığı problemler de bulunmaktadır. Bu problemler akıllı tahta ve projeksiyon cihazlarının teknik sınırlılıkları, kullanım alanlarının darlığı, işlem hızlarının düşüklüğü gibi kullanılabilirlik ile ilgili konularda olabiliyorken, öğretmenlerin bilgisayar kullanımında ve diğer teknolojik cihazları anlama ve kullanmada sahip oldukları bilgi eksikliği ve yetersizlik ile de alakalı olabilmektedir. Akıllı tahtanın kullanılabilirliği, onu kullanan öğretmen için büyük bir öneme sahiptir. Yalnızca öğretmenin verimli bir şekilde kullanabiliyor olmasının yanı sıra öğrencinin de akıllı tahtayı kolaylıkla kullanabiliyor olması ve akıllı tahtanın öğrenciler için de kullanılabilir düzeyde olması gerekmektedir. Akıllı tahtaların sınıf içinde kullanımı ile ilgili yaşadıkları teknik aksaklıklar ve sorunlar şunlardır (Türel, 2012);

- Teknik arızaların/sorunların ders akışını aksatması
- Öğrenci kaynaklı teknik sorunlar (öğrencinin kablolarla oynaması vs.)
- Bağlantı sorunları (İnternet bağlantısında yaşanan kopmalar, cihaz-bilgisayar bağlantısının kesilmesi vs.)
- Kalem arızaları (Cihaz ile bağlantı kuramama, tutukluk yapma, kalem pilinin bitmesi gibi)
- Kalibrasyon sorunları
- Projeksiyon cihazının bozulması
- Elektrik kesintisi
- Sınıftaki bilgisayarı (dizüstü veya masaüstü) sürekli açıp kapatmaktan kaynaklı sorunlar
- Tahtaya monte edilen parçanın düşmesi (taşınabilir akıllı tahta modelleri için)
- Teknik altyapı yetersizlikleri

Alan yazındaki çalışmalar değerlendirildiğinde akıllı tahta sisteminin kullanımında rastlanan bazı sorunlar görülmektedir (Türel, 2012);

- Kullanımdan önce ya da kullanım sırasında karşılaşılan teknik sorunlar (Hutchinson, 2007; Türel, 2011).
- Akıllı tahta sisteminde kullanılacak, yeterli ve uygun içeriğin olmaması (Hutchinson, 2007; Somyürek, Atasoy ve Özdemir, 2009; Türel ve Demirli, 2010).
- Sınıf ortamı ile ilgili fiziksel sorunlar (akıllı tahtaya ışık düşmesi, ekranın net olmaması, akıllı tahtanın konumu vs.) (Hall ve Higgins, 2005).
- Öğrencilerin bir süre sonra akıllı tahtaya karşı hissettikleri heyecanı kaybetmeleri (BECTA, 2003; Türel, 2011).
- Öğretmenlere verilen teknik desteğin ve eğitimin yetersiz kalması (Somyürek ve diğerleri, 2009).

Bu araştırmada özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin akıllı tahtanın kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerinin alınması ve bu görüşlerden yola çıkarak akıllı tahtaların kullanılabilirliğine yönelik değerlendirme ve öneriler yapmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde Samsun il merkezinde bulunan özel okullarda görev yapan; sınıf öğretmenleri, İngilizce, sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik alanlarından 2'şer öğretmen olmak üzere toplam 10 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada verilerin elde edilmesi aşamasında özel okullarda görev yapan farklı alanlardan 10 öğretmen ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya çıkarılmasını hedefleyen bir süreci içeren araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşmelerde öğretmenlere, akıllı tahtanın ders içinde kullanımına yönelik sorular yöneltilmiş ve sorulara alınan olumlu ya da olumsuz yanıtlara göre doğaçlama olarak yeni sorular sorulmuş ve görüşmeye devam edilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlere yöneltilen yarı-yapılandırılmış görüşme soruları şunlardır:

- 1- Akıllı tahta denilince sizde çağrışım yapan kelimeler nelerdir?
- 2- Akıllı tahta ile ilgili daha önce kurs, seminer vb. gibi etkinliklere katıldınız mı? Akıllı tahta kullanım düzeyiniz nasıldır?
- 3- Bir akıllı tahtada aradığınız özellikler nelerdir? Kullandığınız akıllı tahta bu beklentilerinizi karşılıyor mu?
- 4- Akıllı tahta kullanırken zorluk yaşıyor musunuz? Evet ise, ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?
- 5- Ders içinde akıllı tahta kullanılması öğretmenin rolünü olumlu ve olumsuz yönde nasıl etkiler? Neden?
- 6- Akıllı tahtanın kullanılabilirliği hakkında neler düşünöyorsunuz?

Olumlu yanıtlara, akıllı tahtaların verimliliği ile ilgili daha fazla bilgi edinmek amacı güden sorularla karşılık verilirken; olumsuz yanıtlara, akıllı tahtaların kullanılabilirliğinin kısıtlılıkları ve akıllı tahtaların geliştirilebilir alanlarına yönelik görüş elde edebilmek amacı güden sorularla karşılık vererek görüşme sürdürölmüştür. Görüşmeler bilimsel etik gereği öğretmenlerin isimleri kaydedilmeden gerçekleştirilmiş ve çalışma içerisinde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmemiş ya da kodlanarak yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerde öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ses kaydı olarak alınmış ve daha sonra bu kayıtların dökümü çıkarılarak verilerin analizinin yapılması sağlanmıştır. Verilerin analizi aşamasında Miles ve Huberman tarafından önerilen birbirini takip eden üç aşamalı nitel veri analiz sürecinden geçilmiştir. Verilerin analiz süreci; ayıklama, özetleme ve dönüştürme işlemlerinden oluşan verilerin azaltılması (data reduction) aşaması, verilen belirli sonuçlar çıkarmaya yönelik bir biçimde örölmesi işleminde oluşan verilerin görsel hale getirilmesi aşaması ve toplanan tüm verilerin ne anlama geldiğinin anlaşılmaya çalışıldığı sonuca ulaşma ve teyit etme aşamasından oluşmaktadır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde öğretmenlerle gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin alanlarına göre sayıları

	n
Sınıf Öğretmeni	2
Fen Bilimleri Öğretmeni	2
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	2
Matematik Öğretmeni	2
İngilizce Öğretmeni	2

Öğretmenlere yöneltilen sorular; öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşlerini, eğitim alıp almadıklarını, kendilerini yeterli/yetersiz hissedip hissetmediklerini, yaşadıkları sorunları ve bu sorunları öğretmenlere göre sebeplerini açığa çıkartmaya yöneliktir.

Akıllı tahta kelimelerinin neler çağrıştırdığı sorulduğunda; "Görsellik, kolaylık, zaman tasarrufu, eğlence, aktivite", "Ders ile ilgili birçok işlemi tahta üstünde yapma", "Kolaylık, görsel çeşitlilik ve pratiklik..." gibi yanıtlar elde edilmiştir. Burada elde edilen yanıtlar bize öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına ilişkin olumlu beklentiler ve düşünceler içinde olduklarına dair bilgi vermektedir. Öğretmenlerin tamamı ders içinde akıllı tahta kullanımının verimliliği ile ilgili olumlu ifadeler kurmuşlardır.

"Akıllı tahta ile ilgili daha önce kurs, seminer vb. gibi etkinliklere katıldınız mı? Akıllı tahta kullanım düzeyiniz nasıldır?" sorusunda alınan yanıtlara göre 10 öğretmenden sadece 3 tanesi akıllı tahta kullanımı ile ilgili ders, seminer, kurs vb. almamışken; 7 öğretmen ise bu konuda eğitim aldığını ifade etmiştir. Bu konuda daha önce yapılmış bir çalışmaya göre, öğretmenlerin %50.8'i akıllı tahta kullanımı ile ilgili eğitim almış ve %49.2'si ise akıllı tahta kullanımı ile ilgili bir eğitim almamıştır (Altınçelik, 2009).

"Bir akıllı tahtada aradığınız özellikler nelerdir?" sorusuna alınan yanıtlar; "Bilgileri istenen doğrultuda aktarması, interaktif olması, geometrik çizimleri ve deney animasyonlarını yapabilmesi", "Kolay kullanılabilir olması, donanımlı ve sesinin yüksek olması", "Düzenli bakımının yapılıyor olması", "Yazı yazma aracının gelişmiş olması ve sorun yaratmaması" gibi yanıtlar alınmıştır. Sorunun devamında ikinci bir soru olarak sorulan "Kullandığınız akıllı tahta bu beklentilerinizi karşılıyor mu?" sorusuna ise 4 öğretmen "Evet, karşılıyor" yanıtını vermiştir.

Öğretmenlerin akıllı tahta kullanırken zorluk yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda; "Yazı yazmakta ve parmakla sayfa değiştirmekte zorlanıyorum.", "İnternet bağlantı sorunları oluyor. Üzerinde yazım-çizim işlerinde sorun olabiliyor.", "Tahta donuyor. İstedğim sayfaya kısa sürede giremiyorum." "Fare olmadan kullanamıyorum." gibi yanıtlar alınmıştır. 10 öğretmenden 8 tanesi akıllı tahtaları kullanabilme noktasında zorluk yaşadığını belirtmiştir. Son dört soruya verilen yanıtları incelediğimizde; 7 öğretmenin akıllı tahta kullanımı ile ilgili eğitim almış olmasına rağmen, akıllı tahtanın 4 öğretmenin beklentisini karşılarken, 6 öğretmenin beklentisini karşılamadığını, 8 öğretmenin ise akıllı tahta kullanımında zorluk yaşadığını görmekteyiz.

"Ders içinde akıllı tahta kullanılması öğretmenin rolünü olumlu ve olumsuz yönde nasıl etkiler?" sorusu yöneltildiğine "Akıllı tahta yerinde ve zamanında kullanılırsa olumlu etkiler.", "Dersi görsel olarak dikkat çekici hale getirir." gibi yanıtlar alınmıştır. Yanıtlar bize

öğretmenlerin akıllı tahta kullanımı ile ilgili olumlu düşüncelerinin devam ettiğini ve önyargı sahibi olmadıklarını göstermektedir.

"Akıllı tahtanın kullanılabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusuna, "Eğitim verilmeli. Bilinçli hale gelmeliyiz. Bilerek ve etkin kullanılabilir hale gelirsek daha faydalı olacak" şeklinde yanıt alınmıştır. 10 öğretmenden sadece 1 tanesi akıllı tahtaların kullanılabilirliği hakkında görüşünü açıklarken öğretmenlerin eğitim alması gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımı ile ilgili eğitim alma, zorluk yaşama ve yaşanan zorluğun sebebi ile ilgili yanıtları

Eğitim durumu	7 öğretmen eğitim almış	3 öğretmen eğitim almamış
Zorluk durumu	8 öğretmen zorluk yaşıyor	2 öğretmen zorluk yaşamıyor
Zorluğun sebebi	1 öğretmen yaşadığı zorluğun sebebi olarak kendi yetersizliğini gösteriyor	7 öğretmen ise yaşadığı zorluğun sebebi olarak akıllı tahta sistemini gösteriyor

7 öğretmen akıllı tahta kullanımı konusunda ders almış ve kendini bu konuda yeterli bulmaktadır. Buna rağmen 8 öğretmen akıllı tahta kullanımı ile ilgili zorluk yaşamakta ve bunlardan yalnızca 1 tanesi bu zorluğun sebebi olarak kendisinin bu alandaki yeterlilik düzeyinin düşüklüğünden bahsetmiştir. Ayrıca akıllı tahta sistemi araştırmaya katılan 4 öğretmenin beklentisini karşılamakta, 6 öğretmenin beklentisini ise karşılayamamaktadır. Buradan hareketle akıllı tahta kullanımı ile ilgili olarak yaşanan sorunların kaynağının büyük ölçüde akıllı tahtanın kullanılabilirliği ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Öte yandan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına ilişkin eğitimlerinin yeterliliğinin araştırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin eksik bilgilendirilmesi ya da akıllı tahta kullanımı ile ilgili aldıkları eğitime gerekli önemi vermemiş olmaları da sınıf içinde akıllı tahta kullanımında zorluklara sebep oluyor olabilir.

Akıllı tahtaların kullanılabilirlik açısından öğretmenlere yaşattığı sorunlarla ilgili alan yazındaki bazı çalışmalarda da benzerlikler gözlenmiştir.

Türel (2012) tarafından yılında yapılan araştırmada akıllı tahta teknolojisini kullanan öğretmenlerin yaşadığı problemlerin ve algıladıkları olumsuz noktaların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin akıllı tahtalara karşı olumlu tutum sergiledikleri saptanmış, buna karşın pedagojik eksiklikten ve teknik sebeplerden kaynaklanan sorunlar ortaya çıkarılmıştır. Akıllı tahta sistemlerinin teknik aksaklıklarının zaman kaybına sebep olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada çoğunlukla öğretmenlerin pedagojik ve teknik bilgi eksikliğinden ve materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bulguları, teknik sebeplerden dolayı oluşan akıllı tahta sorunları bağlamında çalışmamızla benzer sonuçlar vermiştir.

Bulut ve Koçoğlu (2012), sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada Diyarbakır merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun akıllı tahta kullanımı ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Altınçelik (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, akıllı tahtalar ile ilgili ara sıra teknik sorunlar yaşandığı, bundan dolayı zaman kayıplarının oluştuğu ve akıllı tahta sistemlerinin aynı anda

birden fazla öğrenci tarafından kullanılamıyor olmasının sınıfta etkinlikleri yavaşlattığı sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında yer alan çalışmalar değerlendirildiğinde akıllı tahtaların teknik yeterliliklerinin öğretmenlere yaşattığı sorunlar, bu araştırmadaki bulgular ile paralellik göstermektedir. Günümüz teknolojisinde öğretmenlerimizin akıllı tahta kullanımında sorun yaşadığı hem bu çalışmada hem de alan yazındaki diğer çalışmalarda ortaya konulmuştur. Bu sorun öğretmenlerin eğitim eksikliğinden kaynaklanabiliyorken; bu araştırmada da gördüğümüz gibi, akıllı tahtaların teknik açıdan kullanılabilirliği ile de doğrudan alakalı olabilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin akıllı tahtanın kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerinin alınması ve bu görüşlerden yola çıkarak akıllı tahtaların kullanılabilirliğine yönelik değerlendirme ve öneriler yapmak amaçlanmıştır. Bunun için sınıf öğretmeni, İngilizce, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilimleri alanlarından toplam 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular ile akıllı tahta sistemlerinin kullanılabilirliği hakkında yorum yapılmaya çalışılmıştır.

Alan yazındaki araştırmalara baktığımızda öğretmenlerin akıllı tahta kullanma konusundaki yeterliliklerinin ve akıllı tahta sisteminin teknik açıdan yarattığı sorunların tartışıldığını görmekteyiz (Altınçelik, 2009; Türel, 2012; Bulut ve Koçoğlu, 2012).

Bu araştırmada öğretmenlerin daha önce eğitim almış olmalarına rağmen akıllı tahta kullanımı konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunların sebepleri eğitim/bilgi yetersizliği veya akıllı tahta sisteminin donanımsal/teknik yetersizliği olabilir. Ancak elde veriler yorumlandığında 10 öğretmenden 7 tanesinin bu alanda eğitim almış olmasına rağmen 8 tanesinin kullanım zorluğu çekiyor olması, sorunun kaynağı olarak akıllı tahta sisteminin kullanılabilirlik düzeyinin düşük olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmanın daha da geliştirilebilmesi ve farklı boyutların ortaya çıkarılabilmesi açısından bir takım önerilerin getirilmesi uygun görülmüştür;

- 10 öğretmenden 7 tanesinin bu alanda eğitim almış olmasına rağmen 8 tanesinin kullanım zorluğu çekiyor olması aynı zamanda verilen eğitimin niteliğinin de tartışılması anlamına gelebileceğinden bu alanda verilen eğitimlerin içeriğinin de araştırılması gerekmektedir.
- Kullanılabilirlik açısından daha üst seviyede akıllı tahta sistemleri üretilebilir ya da var olan akıllı tahta sistemlerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Bu çalışmada İlköğretim düzeyindeki öğretmenler ile çalışılmıştır. Farklı öğretim düzeylerinde ve daha geniş örneklemeler ile çalışarak akıllı tahta uygulamalarının incelenmesi daha zengin bulguların elde edilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Alakoç, Z. (2003). Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları. Turkish Online Journal of Educational Technology January 2003, Volume : 2 Issue: 1.

- Altınçelik, B. (2009). "İlköğretim Düzeyinde Öğrenmede Kalıcılığı ve Motivasyonu Sağlaması Yönünden Akıllı Tahtaya İlişkin Öğretmen Görüşleri." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- BECTA (2003). What the research says about Interactive Whiteboards. Retrieved October 12, 2009, from http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_whiteboards.pdf
- Birişçi, S. ve Karal, H. (2010). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Bilgisayar Animasyonlarının Kullanılabilirliği Hakkındaki Görüşleri. *New World Sciences Academy*, 5.
- Bulut, İ. ve Koçoğlu, E. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2012), 242-258
- Geer, R., & Barnes, A. (2007). Cognitive concomitants of interactive board use and their relevance to developing effective research methodologies. *International Education Journal*. 8(2), 92-102.
- Glover, D. & Miller, D. (2001). Running with Technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3).
- Hall, I. ve Higgins, S. (2005). Primary school students' perception of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2).
- Hutchinson, A. (2007). Literature Review Exploring the Integration of Interactive Whiteboards in K-12 Education. Retrieved September 29, 2009 from <http://www.innovativelearning.ca/seclearntech/documents/smart-iwb-litreview07.pdf>
- Levy P. (2002). Interactive Whiteboards in Learning and Teaching in Two Sheffield Schools: A Developmental Study. Retrieved September 6, 2009, from <http://www.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards>
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). Interactive Whiteboards: Boon or Bandwagon? A Critical Review of the Literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91-101.
- Somyürek, S., Atasoy, B., & Özdemir, S. (2009). Board's IQ: What makes a board smart? *Computers & Education*, 53(2), 368-374.
- Türel, Y. K. (2012). Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Olumsuz Tutumları: Problemler ve İhtiyaçlar. *İlköğretim Online*, 11(2), 423-439, 2012. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Türel, Y. K. (2011). An Interactive Whiteboard Student Survey: Development, Validity and Reliability. *Computers & Education*, 57, 2441-2450.
- Türel, Y. K., & Demirli, C. (2010). Instructional Interactive Whiteboard Materials: Designers' Perspectives, *Procedia Journal of Social and Behavioral Sciences*, 9, 1437-1442.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Hollanda Eğitim Sisteminde Çağdaş Toplum Ve Dünya Bireyliğine Hazırlama Politikası

Seyfi Özgüzel³, Sylvia M. de Rooij⁴

ÖZ

Amaç

Toplumların demografik yapısı ve zamanla kültür, örf ve adetler değişmektedir. Çünkü, toplumlar dinamik bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, yeni mezun olan bir öğretmenin, geleceğin toplum realitesine hangi düzeyde hazır olduğu büyük bir önem taşımaktadır. Küreselleşmenin de etkisiyle küçülen dünyada, “Dünya Bireyi” kavramının günlük yaşantımızda yer aldığı toplumumuzda, yeni kuşak gençlerimizi başarılı dünya bireyleri olarak hazırlanabilmelerinde öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda, bu makalede Hollanda Eğitim Sisteminde söz konusu politikanın incelenmesi ve Türkiye gerçekleri göz önünde bulundurularak karşılaştırmasının yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Uzun yıllar Hollanda Milli Eğitim Müfettişliği deneyimiyle elde edilen uygulama bilgisi ile ulusal mevzuat bilgisine dayalı inceleme yöntemi benimsenmiştir. Dolayısıyla, öncelikle bildiri konusundaki Hollanda eğitim politikası ortaya konacaktır.

Bulgular

Öğretmen olarak mezun edilenlerin genel olarak hedefi, çalışma hayatı boyunca geleceğin gençlerine “eğitim programlarında belirtilen alanlarda” bir şeyler öğretmektir. Öğretmenin, içinde bulunduğu toplumun gerçeğine uygun bir şekilde eğitim verebilmesi için toplumun dinamiğini takip etmesinin yanında, evrensel değerlere de sahip olması gerekmektedir. Nitekim sanal alanda sınır tanımayan; hatta bilim dünyasında “küresel köy” olarak da ifade edilen Dünya, yeni kuşakların parmaklarının arasındadır. Bu yüzden, öğretmenin, eğitim kurumunun kabul ettiği ve başkalarının hazırladığı kitapları sınıfta okutmaktan çok daha fazlasını yapabilecek bir vizyona sahip olması gerekmektedir.

Hollanda’da, ilköğretimden başlayarak yükseköğrenimin sonuna kadar öğrencilere verilen eğitimle, özellikle bireyin sahip olduğu kapasitenin en iyi bir şekilde ortaya çıkarılması; öğrencinin gelecekteki beklentileriyle örtüşen kapasitelerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Kısacası, öğrencinin sahip olduğu “insan kaynağı kalitesi” öğretmen için ön plandadır. Hem bireyin başarılı bir geleceğe sahip olması, hem de topluma katkıda bulunan bir bireyin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Çünkü, topluma artı bir değer eklemeyen bireyin zamanla toplumun sırtında bir yük olacağı;

³ Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Antalya, sozguzel@akdeniz.edu.tr, 0090536 644 66 88

⁴ Akdeniz Üniversitesi Avrupa Araştırma ve Uygulama Merkezi Antalya, smderooij@akdeniz.edu.tr

çalışıp vergisini ödeyen herkese maddi külfet getireceği kabul edilmektedir. Bu nedenle, bireyin insan kaynağını iyi kullanması ve yaratıcılığını geliştirmesi için öğretmenler 18 yaşına kadar eğitim veren kurumlarda kimlik oluşumu ve bireyselliğin gelişmesi ile grup içinde çalışmayı motive etmek üzere rehber rolünü üstlenirler.

Yüksek öğretimde ise eğitimci, özellikle danışman rolünü üstlenmektedir; kurallar daha esnektir, şekil yerine içerik önem taşımaktadır. Yükseköğretimde öğrencinin sahip olduğu serbestlik daha fazladır ama derslerin içeriği ile ilgili koşullar genel olarak ağırdır.

Hollanda toplumunda öğretmenin, eğitimcinin kendini sürekli olarak yenilemesi zorunludur. Çünkü ders verdiği veya danışmanlık yaptığı öğrenciler çocukluklarından itibaren aile içi iletişim kültürüyle büyümüştür. İlköğretimde “yuvarlak masa” veya daire konumunda sınıf sohbeti, başlı başına bir ders olarak haftalık ders programına yerleştirilmiştir. Öğretmen, öğrencilere sırayla söz verdiği gibi, öğrencilerin sorularını da yanıtlamak durumundadır. Bir öğretmenin yetersizliği söz konusuysa ve şikâyetler varsa, öğretmen zorunlu olarak (hizmet içi) kurslara gönderilmekte veya gerekli hallerde işine son verilebilmektedir. Hatta yasal düzenlemelerle öğretmenin hizmet içi kurslarla kendini günümüz toplumunun (çok kültürlü toplum) gerçeğine hazırlaması, zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü diplomasını ve pedagojik formasyonunu alan bir öğretmenin, toplumsal dinamikleri de göz ardı etmemesi gerekmektedir.

Hollanda Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunun okulları akredite etmesi için ön plana aldığı alanlar, eğitimin içeriği ve öğretmenlerin kalitesi ile öğrencilerle sağlanan iletişim ve etkileşimin kalitesidir. Bu durum, Hollanda'nın inovasyonuna ve üniversiter başarısını olumlu etkilemektedir.

Türkiye'deki eğitim ile Hollanda eğitim arasında bir karşılaştırma yapıldığında; lise sonuna kadar verilen eğitimin kalitesi, Hollanda'da daha yüksek gözükmektedir. Ülkenin sosyal ve ekonomik durumunun etkisi olmakla birlikte, Hollanda'da “Gymnasium” olarak adlandırılan süper lisedeki derslere bakıldığında, İngilizce okul bitirme sınavı CI, Türkiye'de YDS olarak adlandırılan sınavdaki 80-90 puan aralığına denk gelmektedir. Hollanda'da ayrıca lisenin eğitim kalitesi, yükseköğretim ve üniversitenin taleplerini karşıladığından, ÖYSM sınavına gerek kalmamaktadır. Son olarak, Hollanda Eğitim Sisteminde, gerek Devlet memurluğu için gerekse özel sektör için gerekli insan kaynağı nitelikleri dikkate alınmaktadır.

Sonuç

Hızlı gelişen teknoloji ve dinamik toplum, bireylerin kimlik oluşumunu etkilemekte; kuşaklararası ve kültürlerarası etkileşim günlük yaşantının bir parçası olmaktadır. Gelecek kuşak gençlerimizi, “Küresel Köy”de Dünya bireyi olarak hazırlamak için öğretmenlerin kendilerini “yaşam boyu öğrenme” felsefesiyle sürekli olarak geliştirmeleri zorunludur.

***Anahtar Kelimeler:** Hollanda Eğitim Sistemi, Dünya Bireyi, Dünya Bireyi Eğitimi, Öğretmen Eğitim Politikası*

Preparation Policy For The Modern Society And Global Citizenship In The Netherland's System Of Education

Abstract

Aim: Culture, customs and traditions change in time due to demographic structure of societies since they have a dynamic structure. Therefore, it is of great importance to what extent a newly-graduate teacher is ready for the reality of the society of the future. In our world, which has become smaller as a result of globalization,

teachers have a significant role in preparing the new generation as successful “global citizens” which is now a widely used term in daily life. In this regard, it is aimed to study the particular policy in the Netherland’s System of Education and to compare and contrast it with the Turkish system taking the reality of Turkey into consideration.

Method: Literature search method, based on practice information acquired through many years of work experience as an Inspector in the Netherland’s National Education and national legislation information, is adopted. Hence, the Netherland’s education policy in the paper subject is to be presented firstly.

Findings: The general objective of those graduated as teachers is to teach the youth of the future something on “the fields stated in the education programmes” during their teaching lives. In order for the teacher to teach in accordance with the reality of the society he/she lives in, he/she has to adopt universal values besides following the dynamics of the particular society he/she lives in. Indeed, the World, which is limitless in the virtual field and is even called “the global village” in the scientific world, is on the fingertips of the new generations. Thus, the teacher has to have a vision that enables him/her to do much more than merely applying the course books prepared by others and accepted by the educational institution.

In the Netherlands, with the education from primary school to the end of higher education, it is aimed to reveal the individual’s capacity best and to improve the student’s capacities that are compatible with his/her future expectations. In short, the “human resource quality” of the student has priority for the teacher. It is aimed for the individual both to have a successful future and to grow up to be an individual who contributes to the society since an individual who does not do so is regarded as a burden both on the society’s and all tax-payers’ shoulders. Therefore, in order for the individual to use his/her human resource well and to improve his/her creativity, teachers in the educational institutions for students before the age of 18 adopt the role of a guide to motivate teamwork, identity-formation and individualism-development. The educator in the higher education, however, adopts the role of a mentor, the rules are more flexible and the content is of greater importance. The student has more freedom while the conditions about the contents of subjects are, in general, hard.

In the Netherland’s society, the teacher –the educator– has to keep himself/herself up to date (innovate himself/herself) because his/her students have grown up with the communication culture in the family. The “round-table” or circle-formed classroom chat has its own place in the weekly course schedule in primary education. The teacher has to recognize the students and answer their questions. If a teacher is in question to be unqualified and is complained about, he/she is made to attend (in-service) trainings or may be dismissed if necessary. In fact, with legal regulations, it is inevitable for a teacher to prepare himself/herself for the reality of today’s (multicultural) reality with in-service trainings since a teacher, who has a diploma and pedagogical formation, cannot ignore social dynamics.

While accrediting schools, primer fields taken into consideration by the Netherland’s Ministry of Education Supervisory Board are the content of the education, the quality of teachers and the quality of the communication and interaction with students. This effects the innovation and university-level success of the Netherlands positively.

When education in Turkey is compared to that in the Netherland, the quality of the education given by the end of high school is higher in the Netherland. Although social and economic conditions of the country has an effect, when subjects in “Gymnasiums” – super high schools– are examined, English exit test is at C1 level, which corresponds to 80-90 points in YDS in Turkey. Finally, required human resource qualities are taken into consideration either for the jobs either for the state or private sector.

Conclusion: Fast developing technology and dynamic society affect the individuals' identity-formation; intergenerational and intercultural interaction becomes a part of daily life. In order to raise our future generations as global citizens in the "Global Village", it is essential for teachers to keep themselves up to date (innovate themselves) with "lifelong learning" philosophy.

Keywords: *The Netherland's System Of Education, Global Citizen, Education Of The Global Citizen, Teacher Education Policy.*

GİRİŞ

Dil, insanlar arasındaki duygu ve düşünceleri aktaran bir vasıta olduğundan, insanlar tarafından oluşturulan topluluklarının, “duygu ve düşünce birliği” olan topluluklar veya bir “millet” hâline gelmesine katkıda bulunur. Daha geniş perspektiften bakıldığında dil, ait olduğu kültürün ürünü ve tercümanıdır ve aynı zamanda da dil, kültürü etkileyen bir faktör olarak kabul edilir. Dil toplum ilişkisi dili ve kültürü taşıyan birey-toplum ilişkisi olarak ta görülebilir (Özgüzel, 1994). Bir toplumun kültürü, barındırdığı kalıplaşmış önyargı veya dogmalardan dolayı bireyler arası iletişimi olumsuz olarak etkileyebilecek veya sınırlayabilecektir. Hofstede'nin (2015) araştırmasında geçen yüzyılın ilk yarısında Ruth Benedict gibi Amerikalı antropologlar tarafından ülkelerin standart “proto” tipindeki kimliğinden söz edilmektedir. Ayrıca söz konusu ülkenin bireyleri de o milli kimliği oluşturan ve sergileyen standart bireyler olarak düşünülürdü. Şu anda “milli kültür” olarak tanımladığımız kavram bir asır önce “milli karakter” veya “standart kimlik” olarak tanımlanırdı. Bu bakış açısı bazı olumsuzlukları içermektedir. çünkü söz konusu ülkenin bütün vatandaşları ülkenin milli kimliğinin bir temsilcisi olarak görülmekteydi ve bireysel farklılığa yer yoktu; herkese aynı etiketin yapıştırılması söz konusuydu. Yani “standart” olmayan bir birey, toplum standartlarından sapmış biri olarak görünürdü (Hofstede, G. 2015). Çünkü bireyin kendisine bakılmaksızın hangi toplumdan gelmiş olduğuna bakılarak, ön yargı ile söz konusu bireye ayrımcılık veya haksızlık yapılabilmekteydi. Bu (stereo type) yaklaşımı 1990'larda değişmiştir. Ortaya koyduğu toplumsal değişim paradigmasıyla (dimensie paradigma) başlangıçta yukarıda belirtilen hatayı yaptığı düşünülerek Hofstede eleştirilmiş hatta suçlanmıştır. Hâlbuki kendisi bu paradigmayla bireylerden söz etmediğini özellikle toplumların “kimliklerinden” söz ettiğini anlatmaya çalışmıştır. Bir toplumun kimliği söz konusu olduğunda doğal olarak toplumu oluşturan bireyler arasında farklılıkların olduğu inkâr edilmeyecektir ama genelleme yapılarak toplumda çoğunluğu oluşturan kitle vurgulanabilecektir. Zamanla demografik değişimin yanında bireylerin kimliğindeki değişimle de toplumsal kimliğin de değişebileceği görülmektedir. (Hofstede, G. 2015). Bu paradigmaya göre birey ile bireyin içinde bulunduğu toplum arasında doğrudan ilişki vardır ama toplumun her bireyini aynı kategoriye koymak kabul edilmeyecek (sapık) bir düşüncedir. Bu bağlamda çok yaygın olan ve Paul T. Costa ile R. McCrae (1987) tarafından hazırlanan Beş Büyük “Big Five” olarak adlandırılan sorularla bir bireyin “standart” kimliğe uyup uymadığı test edilebilmektedir. İngilizce OCEAN olarak kısaltılmış olan beş soru: Yeniliklere açık olma, Sorumsuzluğa karşı sorumluluk taşıma (titiz olma), İçer kapanık olmaya karşı dışa dönük olma, Asık suratlılara karşı candan olmak ve Çok değişken davranış tarzına karşın duygusal istikrarlılık.

Yukarıda ifade edildiği gibi bir bireyin kimliğinin standart toplum kimliğine ne kadar uyduğunun sorgulanabilmesinin yanında toplumların demografik yapısı ve kültür (örf ve adetler) de zamanla değişmektedir. Bu açıdan eğitime bakılırsa, yeni mezun olan bir eğitimcinin, geleceğin toplum realitesine hangi düzeyde hazır olduğu büyük bir önem taşımaktadır. Küreselleşmenin de etkisiyle küçülen dünyada ve bunun etkisiyle oluşan “Dünya Bireyi” kavramının günlük yaşantımızda yer aldığı toplumumuzda, yeni kuşak gençlerimizi bir yandan “milli kimlik” olarak adlandırılan değerlerle hazırlamak diğer yandan da başarılı dünya bireyleri olabilmeleri için hazırlamakta eğitimcilerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretmen olarak mezun edilenlerin genel olarak hedefi, çalışma hayatı boyunca geleceğin gençlerine ‘eğitim programlarında belirtilen alanlarda bir şeyler öğretmektir. Ama toplum dinamiğinden dolayı bir eğitimcinin, yalnızca içinde bulunduğu toplumun gerçeğine uygun bir şekilde eğitim vermesi yeterli değildir. Bunun toplumun dinamiğini takip etmesinin yanında, evrensel değerlere de sahip olması gerekmektedir. Nitekim sanal alanda sınır tanımayan; hatta bilim dünyasında McLuhan (1968) tarafından “küresel köy” olarak ta ifade edilen Dünya, yeni kuşakların parmaklarının arasındadır. Bu yüzden, eğitimcinin, eğitim kurumunun kabul ettiği ve başkalarının hazırladığı kitapları sınıfta okutmaktan veya ezberletmekten çok daha fazlasını

yapabilecek bir vizyona ve becerilere ve kapasiteye sahip olması gerekmektedir. Eğitimci etkileşimli bilgi aktarabilmeli ve iletişimde de güçlü olmalıdır.

Eğitimcinin çocuk üzerindeki etkisinden önce de aile içi iletişimin önemini ve kalitesine bakmamız gerekmektedir. Ailelerin çocuklarına sorumluluklarını çocuk yaşta öğretmeleri ve çocuğun ‘kendi ayakları üzerinde duran’ başarılı bir birey olarak topluma girmesi için gerekli şartları oluşturmaları önem kazanmaktadır. Bu kategoriye giren ebeveynler çocuklarıyla sağlıklı bir şekilde iletişim sağlarlar. Ki aile içi iletişimin sağlıklı olduğu ailelerde çocuk “ben” ile “başkası” arasındaki farkı anlar ve “biz” bilincini geliştirir. Böylece bireyselliğin yanında kolektif çalışmayı öğrenir, ortak başarıyı sever, paylaşmayı öğrenir ve sağlıklı bir kimlikle hayata hazırlanır (Yavuzer, H. 2000).

Bir sonraki paragrafta Hollanda Eğitim Sisteminde gençlerin dünya bireyi olarak hazırlanması konusunda uygulanan politika incelenecektir. Daha sonraki paragrafta ise Türkiye gerçekleri göz önünde bulundurularak karşılaştırma yapılacaktır.

HOLLANDA EĞİTİM SİSTEMİNDE ÇAĞDAŞ TOPLUM VE DÜNYA BİREYLİĞİNE HAZIRLAMA POLİTİKASI

Hollanda’da, ilköğretimden başlayarak yükseköğrenimin sonuna kadar öğrencilere verilen eğitimle, özellikle bireyin sahip olduğu kapasitenin en iyi bir şekilde ortaya çıkarılması; öğrencinin gelecekteki beklentileriyle örtüşen kapasitelerinin geliştirilmesi hedeflenir. Eğitim kurumlarında verilen eğitim aile içi eğitimin sağlıklı bir devamı olarak düşünülür. Yani çocuğun evde aldığı eğitimin seviyesine inilerek çocuğun daha ileriye gitmesi sağlanır. Doğal olarak ailelerin çocuklarına verdiği eğitim, ailenin ait olduğu kültüre göre, birbirinden farklı olacaktır. Örneğin merdivenin bir basamağına çıkmak isteyen (emekleme dönemindeki) bir çocuğun annesi (çocuğun ne yapmak istediğini anlayan (!)), çocuğuyla iletişim sağladığı sevinciyle çocuğunu genel olarak kucağına alıp, çocuğu çıkmak istediği yere çıkarabilecektir. Bu örneği daha çok “Doğu” kültüründe görmek mümkündür (Dökmen, Ü. 2012). Batı kültüründe (ve muhtemelen Türkiye’de) eğitilmiş bir ailede ise, ilk planda çocuğun emniyetiyle ilgili gerekli önlem alınır ve çocuğun kendi imkanlarıyla mücadele ederek istediği basamağı çıkması beklenir. Söz konusu çocuğun sevincini, bir basamak çıktığında yüzünde görebileceksinizdir. Çocuğun bu başarısı onun erken yaşta özgüvene sahip olmasının (kimlik oluşumunun) beklide ilk aşamasıdır. Batı Avrupa ülkelerinde bu düşünce tarzı eğitim kurumlarında da uygulanır ve öğretmen çocuğa sınıfta rehberlik yaparak sağlıklı bir iletişimle öğrencinin anlaması ve öğrenmesi sağlanır. Bu durum ezberciliği azaltır ve öz güvenin gelişmesine olumlu katkı sağlar. Bu süreç içerisinde öğrenci araştırmaya motive edilir ve öğrencinin araştırmacı ruhu geliştirilir. Öğrenci bir yandan söz konusu dersin zorunlu bilgi ve becerilerini öğrenirken, bunun yanında da farklı disiplinlerde (alanlarda) yararlanabileceği becerileri öğrenmeye yönlendirilir. Creemers’e göre ilköğretimde okumakta olan öğrencilerin %80’i gelecekte şu anda adını söyleyemeyeceğimiz meslek alanlarında çalışma olasılığına sahip olacaktır. Creemers’e göre 21. yüzyılın becerileri yalnızca ICT (Informatie Communicatie Technologie) teknolojisi ve medya bilimi ile sınırlı kalmayacaktır; öğrenme - , yaşam - ve çalışma yöntemleri üzerinde yoğunlaşacaktır. Bazı örnekler verilecek olursa yaratıcı olma, inovasyon, titiz ve çok dikkatli düşünme, sorun çözme, işbirliği yapma, uyum sağlama becerileri, liderlik, üretkenlik, sosyal beceriler gibi birçok alan 21.ci yüzyılda çok önem taşıyacaktır (Creemers, 2011).

Kısacası Hollanda’da öğrencinin sahip olduğu “insan kaynağı kalitesi” toplum için ön plandadır. Eğitime yapılan masraf ta geleceğe yapılan bir yatırım olarak görülmektedir. Eğitim kurumlarında verilen eğitim, aile içi eğitimin devamı olarak görülür. Hollanda’nın milli eğitim politikası çocuğun “Altın Üçgen” olarak adlandırılan *Eğitim kurumu – Aile ve Çocuğun Yakın Çevresi* içinde sağlıklı bir iletişimle topluma hazırlanması üzerine kuruludur. Hem bireyin başarılı bir geleceğe

sahip olması ve aynı zamanda topluma katkıda bulunması hedeflenmektedir. Çünkü topluma artı değer eklemeyen bireyin zamanla toplumun sırtında bir yük olacağı; çalışıp vergisini ödeyen herkese ek bir maddi külfet getireceği kabul edilmektedir. Bu nedenle, bireyin insan kaynağını iyi kullanması ve yaratıcılığını geliştirmesi için öğretmenler, 18 yaşına kadar eğitim veren kurumlarda kimlik oluşumu ve bireyselliğin gelişmesi ile grup içinde çalışmayı motive etmek üzere rehber rolünü üstlenirler. Dünyadaki değişimin hızlı olmasından dolayı “Yaşam Boyu Eğitim” (Permanent Education= PE) olarak tanımlandığı gibi hemen her meslek grubunun sürekli olarak kendini yenilemesi zorunludur. Hollanda’da şu anda örneğin doktor, avukat, savcı, hâkim, tercüman mesleğinden herkesin PE hizmet içi kurslarına katılması ve alacağı PE puanlarıyla akredite olması gerekmektedir. Diğer mesleklerde olduğu gibi eğitimcilerin hizmet içi kurslarına katılmaları yasayla düzenlenmiştir. Yani Hollanda toplumunda eğitimcinin kendini sürekli olarak yenilemesi zorunludur. Çünkü ders verdiği veya danışmanlık yaptığı öğrenciler çocukluklarından itibaren aile içi iletişim kültürüyle büyümüştür ve bu öğrenciler genel olarak araştırmacı bir ruha sahiptir. İlköğretimde “yuvarlak masa” veya daire konumunda sınıf sohbeti, başlı başına bir ders olarak haftalık ders programına yerleştirilmiştir. Öğretmen, öğrencilere sırayla söz verdiği gibi, öğrencilerin sorularını da, çocuğun evde alışmış olduğu gibi, yanıtlamak durumundadır.

Hollanda’da eğitim kurumunun veya eğitimcinin başarısı genellikle okulun veya sınıfın ortalama seviyesiyle belirlenir. Buna göre sınıfın az başarılı öğrencileri olumsuz psikolojik baskı altına girmez ve aynı zamanda da en başarılı öğrenciler de şımartılmaz. Yani her iki kategoriye de gerekli ilgi gösterilir. Hofstede’ye göre feminen ve maskülen kültürlerde eğitimdeki en önemli fark; maskülen kültürlerde hedef en başarılı öğrencilerin seviyesidir ve feminen kültürlerde ise hedef sınıfın ortalamasıdır (Hofstede, G. 2015). Bir eğitimcinin kendi branşında veya iletişimde yetersizliği söz konusuysa ve şikâyetler varsa, söz konusu öğretmen zorunlu olarak (hizmet içi) kurslara gönderilmekte veya işine son verilebilmektedir. Hollanda Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunun, okulları akredite etmesi için ön plana çıkan iki alan, verilen eğitimin kalitesi ile eğitimcinin kalitesidir. Bu kalitelerin ortaya konulmasında ise en önemli araç öğrencilerle (ve velilerle) sağlanan iletişim ve etkileşimin kalitesidir. Bu hassasiyet Hollanda’nın genel olarak inovasyonda, üniversitelerin de akreditasyon açısından başarılı olmalarında önemli bir faktördür.

Batı Avrupa ülkelerinin çoğunda olduğu gibi Hollanda devleti 21. yüzyılın toplumunu hazırlamak için, devlet kuruluşu olan, hedefi bütün eğitim kurumlarıyla halka bilgi vermek, danışmanlık yapmak, teknolojiyi eğitimin hizmetine sunmak olan ve herkesin katkısına açık olan bir eğitim kurumu oluşturmuş; bir Bilim ağı (Kennisnet) kurmuştur (<https://www.kennisnet.nl>). Bu kuruma Üniversiteler, pedagoji merkezleri ve herhangi bir kurum adına çalışmayan bireyler dahil herkes katkıda bulunabilmektedir. Ayrıca söz konusu kurum tarafsız bir yönetim kurulu tarafından yönetilmekte olup sanal ve fizik alanda herkesin erişebileceği bir konuma sahiptir. Bu kurum yıllık çalışma planı yaptığı gibi 5 yıllık çalışma planları yapıp öncelikle eğitim kurumlarına hizmet vermektedir. Örneğin 2015 yılında öncelik, ICT’nin eğitim kurumlarının hizmetine sunulması, kurumların bilgilere kolay ulaşmalarına yardımcı olmak, geleceğe dönük eğitim programlarının güncel tutulması, araç ve gereçlerin, içinde bulunduğumuz zamana uygun olması için yapılabilecek çalışmalar gibi hedefler koymuştur. Eğitim Bilim ve Kültür bakanlığı ve farklı eğitim sektörlerinin talepleri üzerine Bilim ağı (Kennisnet) kurumunun kendisine koyduğu en önemli hedef 21. yüzyılda karşılaşacağımız yeniliklere hazır bir toplum hazırlamaktır. Kısacası mezun olacak olan her gencin şu anda eğitim gördüğü eğitim kurumunda öğrenmesi gereken bilgilerin yanında onun araştırmacı, inovasyon (yenilik-icat) yapan ve hemen her yeni ortamda yaratıcılığıyla uyum sağlayabilen eleman olarak yetiştirilmesi, farklı kültürlerden insanlarla iletişim sağlayabilmesi (kültürlerarası iletişim) önem taşımaktadır. Örneğin sanal alanda var olan ve çıplak gözle göremediğimiz sanal dünyadaki

bilgi kaynaklarından yararlanma becerileri ve (sanal) iletişim sanatı büyük önem taşımaktadır. Kısacası sosyal zeka, meta /holistik bakış açısını sağlayan zeka, sanal iletişim zekası, yenilikçi ve bağımsız düşünme kabiliyeti, inisiyatif alma ve kontrolü elde tutma, zaman ve mekan sorunu yaşamadan çalışabilme büyük önem taşıyacaktır.

21. yüzyılda eğitimcinin yanı sıra öğrencinin de rolü de değişmektedir. Eğitimci özellikle rehber konumunda, öğrenci ise kendi geleceği üzerinde sorumluluk taşıyan aktif bir aktör rolündedir. Öğrencilerin özellikle kreatif, sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesine önem verilecektir. Bu yeni düşünce açısından bakıldığında Howard Gardner (1983) teorisiyle ifade edilen bireyin değişik zekâlarının önemi ortaya çıkmaktadır; öğrencinin sosyal zekâsı ve kendini iyi tanıyıp kendine en uygun geleceği hazırlaması üzerinde durulmaktadır. Bunun yanında da bireyin karşısına çıkacak yeni/farklı durumlara karşı hızlı uyum sağlayacak özelliklerini geliştirmesi önem kazanmaktadır. Örnekle açıklanacak olursa moleküller nasıl birbirlerine bağlıysa, birey de farklı becerilerine dayanarak farklı durumlar pozisyonlar arasında rahat ilişki sağlayabilmektedir (Wilma resing & Pieter Drenth, 2007).

Hollanda'nın bütün resmi kurumlarında görülen standartlaşma çalışmaları üretkenliği, sinerjiyi, kaliteyi, hedefe varmayı sağlamak için asırlardır verilen bir mücadeledir. Çünkü dünya McLuhan tarafından Global Village "Global Köy" olarak adlandırılmadan önce Hollanda, farklı kıtalardaki diğer dünyalılarla "aynı dili" konuşmak veya 'aynı dilde' iletişim sağlamak gerektiğini anlamıştır. Nitekim asırlar boyunca dört farklı kıtadaki güçlü ticaretini bu felsefeyle gerçekleştirmiş ve yararını görmüştür. İletişim ve çözüm bulma sanatında consensus (uzlaşma) ve inovasyon kavramları Hollanda kültüründe asırlardır önemli bir yer tutmaktadır. Üniversitelerin Standardizasyonu ile eğitim veren kurumların kendi hedeflerine erişebilmeleri için eksiklerini görebilmeleri hedeflenmektedir. Standardizasyon ayrıca uluslararası öğrenci hareketliliğini de kolaylaştırmaktadır. Örneğin Erasmus programında hedeflendiği üzere farklı ülkelerden insanların birbirlerinin kültürlerini tanımaları sağlanmakta ve başka kültürlerde deneyim sahibi olmalarına olanak sağlamaktadır. Zaten uluslar arası hareketlilik (mobility) AB'de sosyal kültürel kaynaşma ve barışın kalıcılığı için bir güvence olarak ta görülmektedir. Çünkü diğer kültürleri tanıyan bir insanın farklı kültürü taşıyan insanlara karşı empati yapma kapasitesi daha fazla olabilmektedir (Olsen, 2007). Sonuçta bir öğrenci standardizasyon sayesinde herhangi bir üniversiteyi başka bir ülkenin herhangi bir üniversitesiyle karşılaştırabilmeli ve eğitiminin tamamını veya bir kısmını yapmak üzere kendine en uygun seçimi yapabilmelidir. Van der Branden'e göre eğitim kurumlarında öğretilenler öğrenciler için bir sıçrama tahtası görevini görecektir. Buna göre öğrenilen bilgi ve beceriler yeni arayışlara girmek, yeni şeyleri denemek ve yeni fikirler geliştirmek ve yeniliklere açık olmak için altın bir anahtardır. Kendisi, insan beyninin böyle çalışmakta olduğunu ve öğrenme sürecinin de bu şekilde oluşmakta olduğunu ortaya koymuştur. Van den Branden'e göre dünyada birçok üniversite Olsen'in de ifade ettiği gibi standardizasyon ve akreditasyon açısından oldukça başarısızdır. Bu yüzden dünyadaki üniversite öğrencileri sahip oldukları potansiyeli kullanmayı öğrenememekte ve yaşam planlarını gerçekleştirememekte olup, sonuç olarak ta dünya toplumunun büyük bir insan kaynağı kaybı söz konusu olmaktadır (Van den Branden, 2012). Öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri bir sıçrama tahtası gibi kullanıp yeni arayışlar içine girebilecekleri ve yaratıcı olabilecekleri düşüncesi Gardner'in çoklu zeka teorisiyle de daha önce ortaya konulmuştu (Gardner, 1983). Çoklu Zeka Kuramına göre eğitimin amacı, sadece öğrencilerin modüler akademik başarılarını artırmak olmamalıdır. Eğitimciler öğrencilerdeki çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmek için uğraş vermelidir. Bunu yapabilmek için eğitimcilerin öğrencilere ezberciliği bıraktırıp sınıflarda etkileşimli ders vermeleri gerekmektedir. Eğitimcilerin üniversitelerde okutulan kitapların iki boyutuna üçüncü

bir boyut katmaları gerekmektedir. Bunu yapabilmek için de eğitimcilerin kendi branşları dışında kendini geliştiren, evrenselliği iyi anlayan, “küresel köy”de rekabet edebilmek ve başarılı olabilmek için öğrencilere gerekli olan bilgi arayışına giren ve bunu öğrencileriyle paylaşan, sınıfta da etkileşimli eğitim yöntemiyle öğrencileri düşünmeye davet eden (veya zorlayan) bir kişiliğe sahip olmaları gerekmektedir. Yani modüler akademisyen olmaları gerekmektedir.

Hollanda’da başarılı bir birey olabilmek için sosyal becerilerin ve iletişim sanatının önemi çok fazladır. Bu yüzden üniversiteden mezun olan bir öğrencinin öğrenciliği süresince toplum içinde iş veya staj yaparak deneyim sahibi olmuş olması oldukça önemlidir. Çünkü bir öğrencinin zihinsel-matematiksel zekâsının yanında sosyal- ve diğer alanlardaki becerilerini de geliştirmiş olması onun gelecekteki başarısı için bir anahtar gibidir. Bu yüzden orta dereceli okullardan itibaren toplum içinde staj adı altında çalışma modülü ders programının bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda bir öğrenci bir STK’da (Sivil Toplum Kuruluşu) veya resmi bir kurumda belirli bir plan çerçevesinde gönüllü olarak çalışır. Kısacası Hollanda’da yüksek öğrenimini bitiren hemen her vatandaş gönüllülük bazında bir iş deneyimine sahiptir. Bunun yanında ücretli olarak ta part-time çalışıp deneyim sahibi olmak çok karşılaşılan bir durumdur. Çünkü bir birey iş müracaatında bulunacağı zaman sahip olduğu iş deneyiminin özgeçmişinde (CV) bulunması büyük önem taşımaktadır.

TÜRKİYE İLE HOLLANDA ARASINDA KÜÇÜK BOYUTLU BİR KARŞILAŞTIRMA

Aile içi iletişim

Türkiye’deki aile içi eğitimi Hollanda’daki durumla karşılaştırabileceğimiz bir kaç örnek vererek farklılığın açıklanabileceği düşünülmektedir. Hollanda aile ortamında çocuğa anlatılan bir kuralın gerekçesi de anlatıldığından, çocukla ebeveynleri arasında tartışma söz konusu olsa bile çocuğun sonuçta aile kararını kabullenmesi sağlanır. Böylelikle sebep-sonuç ilişkileri küçük yaştan itibaren çocuğa anlatılır. Zamanla çocuk bunu alışkanlık haline getirir ve bir işi yapmadan veya ebeveynlerine bir istekle başvurmadan önce yapmayı planladığı şeyin muhtemel sonucunu da düşünmeye başlar. Buna karşın çocuğa ‘akşamları yerler süpürülmez!’, ‘akşamları tırnak kesilmez!’ veya ‘yemekte konuşulmaz!’ şeklinde yasaklar söylenir ama nedenleri anlatılmazsa çocuk büyüdüğünde sebep-sonuç muhakemesini yapmayı genel olarak öğrenmemiş olacağı gibi bunu her zaman yapmaya da motive edilmemiş olur. Başka bir örnek olarak: örneğin okul öncesi eğitim kurumuna giden bir çocuğun sonbaharda yolda yürürken annesine ‘anneciğim kestaneler ağaçtan neden düşüyor?’ sorusunu sorduğunu var sayalım. Eğer annenin verdiği yanıt: ‘aferin oğlum/kızım, çok güzel bir soru sordun, büyüyüp ilkokula gittiğinde öğretmenin sana bunları öğretecektir’ şeklinde ise, bu anne çocuğun öğrenme sürecinde çok büyük bir fırsatı da kaçırmış olacaktır. Çünkü anne bu sorunun yanıtını verebilecekse dört mevsimi de anlatma fırsatına sahip olabilecektir; ağacın kış uykusunu, baharı ve doğanın uyanışını, yaz aylarını ve meyvenin büyümesini, sonbaharda ise kestanelerin tekrar yere düşeceğini anlatırdı. Hani susamış çocuk verilen suyu nasıl içiyorsa, sorulan sorunun yanıtını da çocuk aynı şekilde kapacaktır. Okul öncesi 4-5 yıllık süreçte buna benzer yüzlerce olay çocuğun yaşamında yer almaktadır. Bu olayların önemli kısmına yanıt alamayan bir çocuk ile her sorulan soruya, çocuğun tatmin olacağı bir şekilde, yanıt alan diğer bir çocuk arasındaki farkı düşünecek olursanız, telafisi çok zor olacak bir farkın oluştuğunu tahmin etmek zor olmayacaktır.

Eğitim

Türkiye’deki eğitim ile Hollanda’daki eğitim arasında bir karşılaştırma yapıldığında; önce milli sosyal ve ekonomik durumun eğitime etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamak gerekmektedir. Eğitimdeki, karşılaştırma birkaç örnek üzerinden yapılacaktır: Hollanda’da

“Gymnasium” olarak adlandırılan süper lisedeki derslere bakıldığında, İngilizce okul bitirme sınavı C1, Türkiye’de YDS olarak adlandırılan sınavdaki 80-90 puan aralığına denk gelmektedir. Yabancı dil bilmek Hollanda’da önemlidir hatta yabancı dil bilmemek cahillik olarak görülmektedir. Çünkü Hollanda’nın eğitim politikasında dünya bireyi olmaya aday olan bir vatandaşın yabancı dilleri öğrenmesi ve diğer kültürleri tanınması gerekmektedir. Bunun temelinde de her vatandaşın diğer kültürleri taşıyan insanlarla iletişim sağlayabilmesi hem bireyin hem de toplumun yararına olduğu yatmaktadır.

Hollanda’da lisenin eğitim kalitesinin yüksek okul ve üniversitenin taleplerini karşılamaından dolayı, ÖYSM sınavına gerek kalmamaktadır. Bireyin sahip olabileceği çoklu zekâların ortaya çıkarılması için rehberlik genç yaşta başlamaktadır. İlköğretim sonunda yapılan zekâ ve beceri testleriyle öğrencilerin lise düzeyindeki okullara ilk yönlendirmesi yapılmaktadır. Lise süresince de öğrencinin hedeflediği doğrultuda başarılı olup olmadığı takip edilir. Her öğrenci için başarısının ve becerilerinin takip edildiği şahsi dosyası vardır (Portofolio). Üniversitelerin kayıt için talepleri de belli olduğundan her öğrenci kayıt şartlarına uyup uymadığını görebilmekte ve elindeki kanıtlarla yüksek öğrenime kayıt yaptırabilmektedir.

Üniversiteden mezun olanların çoğu çok yönlü bir akademisyen olarak mezun olmaktadır. Akademisyen olan bireyden mezun olduğu kendi alan/branş haricinde özellikle sosyal ve iletişim alanında da bir akademisyene yakışır düzeyde hareket etmesi beklenir. Yani birey yalnızca bir alanda (modüler) akademisyen değildir; birçok alanda akademisyendir.

‘Günümüz dünyasında, bireysel farklılıkların ön plana çıktığı, öğrencilerin öğrenmekten zevk aldıkları, onlara bilgiye ulaşma yollarının öğretildiği, yaparak yaşayarak öğrenme imkânlarının sunulduğu bir öğretim anlayışı hızla yaygınlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizde de son yıllarda benimsenen öğrenci merkezli, çağdaş eğitim yaklaşımları içerisinde Çoklu Zeka Kuramı da önemli bir yer almaktadır. Öğrencilerin aktif oldukları, kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları ve bireysel özelliklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin dikkate alındığı bir öğrenme ortamının sağlanmasının daha başarılı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir’ (Özyılmaz Akamca, G. ve Hamurcu, H. (2005)).

SONUÇ

Hızlı gelişen teknoloji ve dinamik toplum, bireylerin kimlik oluşumunu etkilemekte; kuşaklararası ve kültürlerarası etkileşim günlük yaşantının bir parçası olmaktadır. Gelecek kuşak gençlerimizi, “Küresel Köy”de Dünya bireyi olarak hazırlamak için öğretmenlerin kendilerini “yaşam boyu öğrenme” felsefesiyle sürekli olarak geliştirmeleri zorunludur. Çünkü genç kuşakların kendi kültürlerinin yanında evrensel değerlere sahip olmaları, kültür taşıyıcısı olarak farklı kültürleri temsil eden insanlara (önyargısız) yaklaşmaları, başarılı dünya bireyleri olmaları için şarttır. Çünkü “Dünyaya ışık saçan üniversiteler” sloganının Edison’un icat ettiği elektriğin güçlü projektörlerle dünyayı aydınlatması olarak vurgulanmadığını unutmamamız gerekmektedir. Dünyaya ışık saçmak için bir yandan eğitimcilerin kendilerini sürekli olarak yenilemesi ve çağa ayak uydurması gerekirken, aynı zamanda da öğrencilerdeki insan kaynağının işlenmesi gerekmektedir. Eğitimcinin bunu iyi bir şekilde yapabilmesi için sahip olması gereken meslek bilgilerinin yanında iyi bir iletişim-etkileşim sanatını da bilmesi gerekmektedir. Yani bir yandan Çoklu Zeka Kuramı göz önünde bulundurularak bireysel farklılıkları kabullenmek diğer yandan da öğretmen merkezli bir eğitim-öğretim anlayışından öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına yönelmemiz gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Creemers, M. (2011), *Onderwijs Maak je samen, 21st Century Skills; onderwijs in 21ste eeuw*, NL.
- Dökmen, Ü. (2012), *Empati; 2012, 331, Remzi Kitabevi, İstanbul.*
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences (Second Edition): Harper Collins Publishers, London, U.K.*
- Hofstede, G. (2015), *Allemaal Andersdenkenden; 2015, 53 ve 166), NL.*
- McLuhan, M. (1968), *War and Peace in the Global Village design/layout by Quentin Fiore, produced by Jerome Agel; 1st Ed.: Bantam, NY, USA.*
- Olsen, J. (2007), *European Debates On The Knowledge Institution: The Modernisation Of The University At The European Level, Dordrecht, NL.*
- Özgüzel, S. (2013) 'Batı Avrupa'da Çok Kültürlü Toplum Olgusu ve Kültürlerarası İletişimin Önemi'Eğitim ve Toplum', *Education And Society In the 21st century, 2013, s.4, s.143-153, Ankara.*
- Özgüzel, S. (1994), *Vitaliteit van het Turks in Nederland, Tilburg University, Tilburg, NL.*
- Özyılmaz Akamca, G. ve Hamurcu, H. (2005) *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28. Ankara.*
- Resing, W. & Drenth, P. (2007), *Intelligentie, Weten en meten; Amsterdam, NL.*
- <https://www.kennisnet.nl>, (erişim: 25.10.2015).
- Paul T. Costa ile R. McCrae (1987), *In the public domain Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers; Journal of Personality and Social Psychology Vol. 52, No. 1,81-90, Cambridge University Press, U.K.*
- Van den Branden, K. (2012). *Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. School Effectiveness and School Improvement; KU Leuven, België.*
- Yavuzer, H. (2000), *Çocuk Eğitimi El Kitabı, Remzi Kitabevi, İstanbul.*



Dezavantajlı Bölgede Bir Okul ['] Örneği Özelinde Zorbalık

Bayram Arslanoğlu⁵, Fatma Kırımlı Taşkın⁶

Öz

Bu araştırmanın amacı, dezavantajlı bölgede bulunan bir okul özelinde öğrencilerin büyüyüp yetiştiği çevre, daha önce olumsuz davranışı sebebi ile disiplin cezası alma durumu, cezayı gerektiren davranış türü ve nedeni, zorbalığın tespitine yardımcı faktörler ile öğrencinin zorbalık yaptığı yerin cinsiyete ve yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu çalışmada, nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ili Altındağ bölgesinde bulunan bir devlet lisesinde, 2012-2013 yıllarında “okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna” tutanaklar ile yansıyan, zorbalık olayları ele alınmıştır. Bu zorbalık olaylar incelenirken ilgili tutanaklardaki bilgiler ışığında anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Anketin analizinde SPSS 18,0 paket programı kullanılmıştır. Analiz yöntemi olarak Kikare testi kullanılmış, anlamlılık değeri 0,05 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencinin yaşı ile büyüyüp yetiştiği çevre, daha önce ceza alma durumu, cezayı gerektiren davranış türü, cezayı gerektiren davranışın nedeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Ayrıca, öğrencinin yaşı ile öğrencinin zorbalık yaptığı yer ve öğrencinin zorbalığının tespitine yardımcı faktörler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$) Aynı zamanda öğrencinin cinsiyeti ile öğrencinin büyüyüp yetiştiği çevre, zorbalığın yapıldığı yer, cezayı gerektiren davranış türü, zorbalığın tespitine yardımcı faktörler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenirken ($p<0,05$) öğrencinin cinsiyeti ile ceza alma durumu, cezayı gerektiren davranış nedeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Anahtar Kelimeler: Okul, Zorbalık, Zorba Öğrenci

A Special Case of School Bullying In The Disadvantaged Region

Abstract

Purpose of this study is to determine, at schools located in disadvantageous areas, whether place of bullying varies depending on gender and age and subsidiary factors in determination of bullying, type and reason of behavior necessitating punishment, existence of previous punishments and reasons of any previous negative behavior, the environment where the students were grown. Qualitative analysis method was employed for this study. Our study was carried out by means of a questionnaire made for students who exhibited negative behaviours and thus received disciplinary punishment according to records of disciplinary board in the academic year 2012-2013 in a state

⁵ Altındağ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ankara, bymarslanoglu@gmail.com

⁶ Kırımlı Psikolojik Destek ve Eğitim Hizmetleri, Ankara, fkirimli@hacettepe.edu.tr

high school located in Altındağ. SPSS 18.0 package was employed for analyzing the questionnaire. The analysis method was selected to be chi-square test and significance value was found to be 0.05. At the end of the study it was found that there is not any significant relationship between the age and environment where the students grew, existence of previous punishments, type of behavior necessitating punishment and reason of such behavior necessitating punishment ($p>0.05$). In addition, it was determined that there is a significant difference between the age of student, place of bullying and factors subsidiary to identification of bullying ($p<0.05$). Moreover, a significant difference was found between gender of student, the environment where the student was grown, place of bullying, type of behavior necessitating punishment and factors subsidiary to identification of bullying ($p<0.05$) while there is not any significant difference in terms of gender of student, existence of previous punishments and reason of behavior necessitating punishment ($p>0.05$).

Keywords: School, Bullying, Bully Student

GİRİŞ

Zorbalığın Tanımı

Okul çocukları arasında zorbalık geçmişten beri bilinmektedir ve birçok yetişkin insan da kendi okul dönemlerinde bunu yaşamıştır. Okullarda şiddet, zorbalık ve saldırganlık olaylarında son zamanlarda artış gözlenmektedir. Okullarda zorbalık konusunda ilk araştırmaları başlatan Olweus(2004)'a göre bir öğrenci, bir veya birden çok öğrencinin olumsuz hareketlerine bir defadan çok maruz kalıyorsa zorbalığa maruz kalmış veya kurban olmuştur(Olweus, D. 1994). Zorbalığı diğer saldırganlık türlerinden ayırt eden özellikler; gücün kasıtlı ve kötü kullanımı(Sharp and Smith, 1994), zorbalığın tekrarlılığı ve zorbalığa katılan taraflar arası fiziksel ya da psikolojik güç dengesizliğinin bulunması(Smith and Brain, 2000; Pişkin, 2002; Rigby, 2003) belirtilmektedir (Akt. Totan, T., Yöndem, Z., D. 2007).

Zorbalığın Türleri

Zorbalık ile ilgili çalışmalara öncülük eden Olweus(1993), akran zorbalığını, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki genel grupta incelemiştir. Doğrudan uygulanan akran zorbalığı, hedef olarak seçilen kişiye yöneltilen açık saldırıları tanımlamaktadır. Dolaylı zorbalık ise, hedef alınan kişinin sosyal olarak yalnızlaştırılması ve kasıtlı olarak bir gruptan dışlanması gibi davranışları kapsamaktadır.

Zorba Çocukların Genel Özellikleri

Dake, Price ve Telljohann (2003) literatürü inceleyerek zorbalara ilişkin belirledikleri özellikleri şöyle özetlemektedirler:

- Depresyon yaşarlar.
- İntihar düşünceleri vardır.
- Psikiyatrik problemler yaşarlar.
- Yeme bozuklukları yaşarlar.
- Madde kullanımı görülür.
- Kavgacı davranışları vardır.
- Suça karışır (hırsızlık, silah taşıma, vandalizm)
- Akademik olarak olumsuz davranışlar (kopya çekme, okuldan kaçma) sergilerler.
- Düşük akademik başarıları vardır.
- Zorba arkadaşları vardır.
- Arkadaşlık kurmayı “kolay” olarak algılarlar.
- Partnerlerine karşı fiziksel ve sosyal olarak saldırgan davranışları vardır.
- Otoriter ebeveynlere sahiptirler.
- Ebeveynleri cezalandırıcı disiplin yaklaşımlarını kullanırlar.
- Daha az sorumluluk sahibi ve daha az destekleyici ebeveynlere sahiptirler.
- Yetişkin rol modellerinden yoksundurlar.
- İstismar sorunları yaşarlar.
- Okul uyumları zayıftır (ev ödevlerini yapma, okul kurallarına uyma vb. konularda). (Akt. Gökler. R.2009)

Akran Zorbalığında Cinsiyet Değişkeni

Akran zorbalığının cinsiyetle ilişkisini inceleyen Olweus(1994)'a ait bir çalışmada ortaokulda erkek öğrencilerin kızlardan dört kat fazla zorbaca davranışlar gösterdikleri ve kızların zorbaca davranışlara daha çok erkekler tarafından maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Erkekler arasında

fiziksel zorbalık yaygınken kızlar arasında iftira atmak, dedikodu yaymak ve arkadaş ilişkilerini olumsuz etkilemek gibi dolaylı zorbalık biçimlerinin yaygın olduğu görülmüştür(akt., Acar, 2009)

BULGULAR

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin devam ettiği sınıf arasındaki farklılığın dağılımı

	Cinsiyeti				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
9. sınıf	14	14,6	82	85,4	96	100,0
10. sınıf	8	32,0	17	68,0	25	100,0
11. sınıf	3	5,7	50	94,3	53	100,0
12. sınıf	2	4,9	39	95,1	41	100,0
Toplam	27	12,6	188	87,4	215	100,0

Kikare: 13,463; p: 0,04

Araştırmaya katılan öğrencilerden 9. Sınıfa devam edenlerinin %14,6'sının kız olduğu, %85,4'ünün erkek olduğu, 10. Sınıfa devam edenlerinin %32'sinin kız olduğu, %68'inin erkek olduğu, 11. Sınıfa devam edenlerinin %5,7'sinin kız olduğu, %94,3'ünün erkek olduğu, 12. Sınıfa devam edenlerinin %4,9'unun kız olduğu, %95,1'inin erkek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin devam ettiği sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$) (Tablo 1).

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin büyüüp yetiştiği çevre arasındaki farklılığın dağılımı

	Cinsiyeti				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
Suç düzeyi yüksek	3	6,8	41	93,2	44	100,0
Gecekondu	14	16,3	72	83,7	86	100,0
Hemşehri topluluğu-Getto	1	100,0	0	0,0	1	100,0
Düzenli yapılaşma	9	10,7	75	89,3	84	100,0
Toplam	27	12,6	188	87,4	215	100,0

Kikare: 9,628; p: 0,022

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin büyüüp yetiştiği çevre arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; suç düzeyi yüksek bir çevrede yetişen öğrencilerin %6,8'inin kız olduğu, %93,2'sinin erkek olduğu, gecekondu çevresinde yetişen öğrencilerin %16,3'ünün kız olduğu, %83,7'sinin erkek olduğu, hemşehri topluluğu (Getto) ortamında yetişen öğrencilerin %100'ünün kız olduğu, düzenli yapılaşmada yetişen öğrencilerin ise %10,7'sinin kız olduğu, %89,3'ünün erkek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin büyüüp yetiştiği çevre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$) (Tablo 2).

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin ceza alma durumu arasındaki farklılığın dağılımı

	Cinsiyeti				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
Almış	0	0,0	16	100,0	16	100,0
Almamış	27	13,6	172	86,4	199	100,0
Toplam	27	12,6	188	87,4	215	100,0

Kikare: 2,483; p: 0,231

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin ceza alma durumu arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; ceza almış öğrencilerin %100'ünün erkek olduğu, ceza almayan öğrencilerin %13,6'sının kız olduğu, %86,4'ünün erkek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin ceza alma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$) (Tablo 3).

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin zorbalık yaptığı yer arasındaki farklılığın dağılımı

	Cinsiyeti				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
Sınıf	11	8,5	119	91,5	130	100,0
Koridor	0	0,0	10	100,0	10	100,0
Bahçe	12	29,3	29	70,7	41	100,0
Atölye-lab.	0	0,0	17	100,0	17	100,0
Diğer alanlar	4	23,5	13	76,5	17	100,0
Toplam	27	12,6	188	87,4	215	100,0

Kikare: 9,628; p: 0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin zorbalık yaptığı yer arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; sınıfta zorbalık yapan öğrencilerin %8,52'nin kız olduğu, %91,5'inin erkek olduğu, koridorda zorbalık yapan öğrencilerin %100'ünün erkek olduğu, bahçede zorbalık yapan öğrencilerin %29,3'ünün kız olduğu, %70,7'sinin erkek olduğu, atölye ve laboratuvarlarda zorbalık yapan öğrencilerin %100'ünün erkek olduğu, diğer alanlarda zorbalık yapanların %23,5'inin kız olduğu, %76,5'inin erkek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin zorbalık yaptığı yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$) (Tablo 4).

Tablo 5: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile cezayı gerektiren davranış türü arasındaki farklılığın dağılımı

	Cinsiyeti				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	N	%	n	%		
Kurallara uymamak	8	10,1	71	89,9	79	100,0
Kaba saygısız	9	10,2	79	89,8	88	100,0
Kavga	10	37,0	17	63,0	27	100,0
Araç gerece zarar	0	0,0	20	100,0	20	100,0
Diğer	0	0,0	1	100,0	1	100,0
Toplam	27	12,6	188	87,4	215	100,0

Kikare: 18,610; p: 0,001

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile cezayı gerektiren davranış türü arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; kurallara uymama türü davranışları sergileyen öğrencilerin %10,1'inin kız olduğu, %89,9'unun erkek olduğu, kaba saygısız türü davranışları sergileyen öğrencilerin %10,2'sinin kız olduğu, %89,8'inin erkek olduğu, kavga türü davranışları sergileyen öğrencilerin %37'sinin kız olduğu, %63'ünün erkek olduğu, araç gerece zarar verme türü davranışları sergileyen öğrencilerin %100'ünün erkek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile cezayı gerektiren davranış türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$) (Tablo 5).

Tablo 6: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile cezayı gerektiren zorba davranışın nedeni arasındaki farklılığın dağılımı

	Cinsiyeti				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
Çevre kültürü	1	6,7	14	93,3	15	100,0
Ergen kültürü	26	13,0	174	87,0	200	100,0
Toplam	27	12,6	188	87,4	215	100,0

Kikare: 0,510; p: 0,700

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile cezayı gerektiren zorba davranışın nedeni arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; cezayı gerektiren zorba davranışın nedeninin çevre kültürü olan öğrencilerin %6,7'sinin kız olduğu, %93,3'ünün erkek olduğu, cezayı gerektiren zorba davranışın nedeni ergen kültürü olan öğrencilerin %13'ünün kız olduğu, %87'sinin erkek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile cezayı gerektiren zorba davranışın nedeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$) (Tablo 6).

Tablo 7: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile zorbalığın tespitine yardımcı faktörlerin arasındaki farklılığın dağılımı

	Cinsiyeti				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
Suçüstü	27	13,2	178	86,8	205	100,0
İfadeler	0	0,0	10	100,0	10	100,0
Toplam	27	12,6	188	87,4	215	100,0

Kikare: 1,506; p: 0,618

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile zorbalığın tespitine yardımcı faktörlerin arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; zorbalığın tespitine yardımcı faktörlerden suçüstü faktörü olan öğrencilerin %13,2'sinin kız olduğu, %86,8'inin erkek olduğu, zorbalığın tespitine yardımcı faktörlerden ifade faktörü olan öğrencilerin %100'ünün erkek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile zorbalığın tespitine yardımcı faktörlerin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$) (Tablo 7).

Tablo 8: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile "okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu" kararı arasındaki farklılığın dağılımı

	Cinsiyeti				Toplam	
	Kız		Erkek		n	%
	n	%	n	%		
Davranış düzelir	25	11,7	188	88,3	213	100,0
Takip edilmeli	2	100	0	0,0	2	100,0
Toplam	27	12,6	188	88,3	215	100,0

Kikare: 14,057; p: 0,015

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu kararı arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu kanaatinin davranışının düzelmesi yönünde olan öğrencilerin %11,7'sinin kız olduğu, %88,3'ünün erkek olduğu, "okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu" kanaatinin takip edilmesi yönünde olan öğrencilerin %100'ünün kız olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile "okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu" kararı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir (p<0,05) (Tablo 8).

Tablo 9: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin devam ettiği sınıf arasındaki farklılığın dağılımı

	Yaş durumu												Toplam	
	1998		1997		1996		1995		1994		1993		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
9. sınıf	28	29,2	52	54,2	13	13,5	2	2,1	1	1,0	0	0,0	96	100,0
10. sınıf	2	8,0	12	48,0	10	40,0	0	0,0	1	4,0	0	0,0	25	100,0
11. sınıf	2	3,8	5	9,4	29	54,7	13	24,5	4	7,5	0	0,0	53	100,0
12. sınıf	0	0,0	0	0,0	13	31,7	14	34,1	13	31,7	1	2,1	41	100,0
Toplam	32	14,9	69	32,1	65	30,2	29	13,5	19	8,8	1	0,5	215	100,0

Kikare: 1,491; p: 0,00

Araştırmaya katılan öğrencilerden 9. sınıfa devam eden öğrencilerin %29,2'sinin 1998 yılında doğduğu, %54,2'sinin 1997 yılında doğduğu, %13,5'inin 1996 yılında doğduğu, %2,1'inin 1995 yılında doğduğu, 10. sınıfa devam edenlerin %8'inin 1998 yılında doğduğu, %48'inin 1997 yılında doğduğu, %4'ünün 1994 yılında doğduğu, 11. Sınıfa devam edenlerin %3,8'inin 1998 yılında doğduğu, %9,4'ünün 1997 yılında doğduğu, %54,7'sinin 1996 yılında doğduğu, %24,5'inin 1995 yılında doğduğu, %7,5'inin 1994 yılında doğduğu, 12. Sınıfa devam edenlerin %31,7'sinin 1996 yılında doğduğu, %34,1'inin 1995 yılında doğduğu, %31,7'sinin 1994 yılında doğduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin devam ettiği sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir (p<0,05) (Tablo 9).

Tablo 10: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin büyüüp yetiştiği çevre arasındaki farklılığın dağılımı

	Yaş durumu												Toplam	
	1998		1997		1996		1995		1994		1993			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Suç düzeyi yüksek	0	0,0	7	15,9	16	36,4	15	34,1	6	13,6	0	0,0	44	100,0
Gecekondu	5	5,8	11	12,8	27	31,4	28	32,6	14	16,3	1	1,2	86	100,0
Hemşire (Getto)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Düzgün yapılaşma	14	16,7	11	13,1	22	26,2	25	29,8	12	14,3	0	0,0	84	100,0
Toplam	19	22,5	29	41,8	65	94	69	196,5	32	30,6	1	1,2	215	100,0

Kikare: 15,869; p: 0,391

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin büyüüp yetiştiği çevre arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; suç düzeyi yüksek bir çevrede yetişenlerin %15,9'u 1997 yılında doğduğu, %36,4'ünün 1996 yılında doğduğu, %34,1'inin 1995 yılında doğduğu, %13,6'sının 1994 yılında doğduğu, gecekondu çevresinde yetişen öğrencilerin %5,8'inin 1998 yılında doğduğu, %12,8'inin 1997 yılında doğduğu, %31,4'ünün 1996 yılında doğduğu, %32,6'sının 95 yılında doğduğu, %16,3'ünün 1994 yılında doğduğu, %1,2'sinin 1993 yılında doğduğu, hemşire (Getto) çevresinde yetişenlerin %100'ünün 1995 yılında doğduğu, düzgün yapılaşma alanında yetişenlerin %16,7'sinin 1998 yılında doğduğu, %13,1'inin 1997 yılında doğduğu, %26,2'sinin 1996 yılında doğduğu, %29,8'inin 1995 yılında doğduğu, %14,3'ünün 1994 yılında doğduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin büyüüp yetiştiği çevre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$) (Tablo 10).

Tablo 11: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin daha önce ceza alma durumu arasındaki farklılığın dağılımı

	Yaş durumu												Toplam	
	1998		1997		1996		1995		1994		1993			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ceza Almış	1	6,2	5	31,2	3	18,8	6	37,5	1	6,2	0	0,0	16	100,0
Ceza Almamış	18	9,0	24	12,1	62	31,2	63	31,7	31	15,6	1	0,5	199	100,0
Toplam	19	15,2	29	43,3	65	50	69	69,2	32	21,8	1	0,5	215	100,0

Kikare: 6,032; p: 0,303

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin daha önce ceza alma durumu arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; daha önce ceza alanların %6,2'sinin 1998 yılında doğduğu, %31,2'sinin 1997 yılında doğduğu, %18,8'inin 1996 yılında doğduğu, %37,5'inin 1995 yılında doğduğu, %6,2'sinin 1994 yılında doğduğu, daha önce ceza almayanların %9'unun 1998 yılında doğduğu, %12,1'inin 1997 yılında doğduğu, %31,2'sinin 1996 yılında doğduğu, %31,7'sinin 1995 yılında doğduğu, %15,6'sının 1994 yılında doğduğu, %0,5'inin 1993 yılında doğduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin daha önce ceza alma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$) (Tablo 11).

Tablo 12: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin zorbalık yaptığı yer arasındaki farklılığın dağılımı

	Yaş durumu												Toplam	
	1998		1997		1996		1995		1994		1993			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sınıf	11	8,5	16	12,3	35	26,9	41	31,5	26	20,0	1	0,8	130	100,0
Koridor	1	10,0	4	40,0	1	10,0	4	40,0	0	0,0	0	0,0	10	100,0
Bahçe	5	12,2	5	12,2	12	29,3	14	34,1	5	12,2	0	0,0	41	100,0
Atölye laboratuvar	1	5,9	1	5,9	14	82,4	1	5,9	0	0,0	0	0,0	17	100,0
Diğer	1	5,9	3	17,6	3	17,6	9	52,9	1	5,9	0	0,0	17	100,0
Toplam	19	40,5	29	88	65	166,2	69	164,4	32	38,1	1	0,8	215	100,0

Kikare: 39,528; p: 0,006

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin zorbalık yaptığı yer arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; sınıfta zorbalık yapanların %8,5'inin 1998 yılında doğduğu, %12,3'ünün 1997 yılında doğduğu, %26,9'unun 1996 yılında doğduğu, %31,5'inin 1995 yılında doğduğu, %20'sinin 1994 yılında doğduğu, %0,8'inin 1993 yılında doğduğu, koridorda zorbalık yapanların %10'unun 1998 yılında doğduğu, %40'mın 1997 yılında doğduğu, %10'unun 1996 yılında doğduğu, %40'mın 1995 yılında doğduğu, bahçede zorbalık yapanların %12,2'sinin 1998 yılında doğduğu, %12,2'sinin 1997 yılında doğduğu, %29,3'ünün 1996 yılında doğduğu, %34,1'inin 1995 yılında doğduğu, %12,2'sinin 1994 yılında doğduğu, atölye ve laboratuvarlarda zorbalık yapanların %5,9'unun 1998 yılında doğduğu, %5,9'unun 1997 yılında doğduğu, %82,4'ünün 1996 yılında doğduğu, %5,9'unun 1995 yılında doğduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin zorbalık yaptığı yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$) (Tablo 12).

Tablo 13: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin cezayı gerektiren davranış türü arasındaki farklılığın dağılımı

	Yaş durumu												Toplam	
	1998		1997		1996		1995		1994		1993			
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kurallara uymamak	8	10,1	13	16,5	22	27,8	25	31,6	11	13,9	0	0,0	79	100,0
Kaba saygısız davranmak	9	10,2	9	10,2	20	22,7	32	36,4	17	19,3	1	1,1	88	100,0
Kavgı	2	7,4	5	18,5	10	37,0	8	29,6	2	7,4	0	0,0	27	100,0
Araç gereç zararı	0	0,0	2	10,0	13	65,0	3	15,0	2	10,0	0	0,0	20	100,0
Diğer	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Toplam		27,7	29	55,2	65	152,5	69	212,4	32	50,6	1	1,1	215	100,0

Kikare: 22,743; p: 0,302

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile cezayı gerektiren davranış türleri arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; kurallara uymamak türü cezayı gerektiren davranışları olanların %10,1'inin 1998 yılında doğduğu, %16,5'inin 1997 yılında doğduğu, %27,8'inin 1996 yılında doğduğu, %31,6'sının 1995 yılında doğduğu, %13,9'unun 1994 yılında doğduğu, kaba ve saygısız davranmak türü cezayı gerektiren davranışları olanların %10,2'sinin 1998 yılında doğduğu, %10,2'sinin 1997 yılında doğduğu, %22,7'sinin 1996 yılında doğduğu, %36,4'ünün 1995 yılında doğduğu, %19,3'ünün 1994 yılında doğduğu, %1,1'ünün 1993 yılında doğduğu, kavga türü cezayı gerektiren davranışları olanların %7,4'ünün 1998 yılında doğduğu, %18,5'inin 1997 yılında doğduğu, %37'sinin 1996 yılında doğduğu, %29,6'sının 1995 yılında doğduğu, %7,4'ünün 1994 yılında doğduğu, araç gereç zararı türü cezayı gerektiren davranışları olanların %10'unun 1997 yılında doğduğu, %65'inin 1996 yılında doğduğu, %15'inin 1995 yılında doğduğu, %10'unun 1994 yılında doğduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin cezayı gerektiren davranış türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$) (Tablo 13).

Tablo 14: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin cezayı gerektiren davranışın nedeni arasındaki farklılığın dağılımı

	Yaş durumu												Toplam	
	1998		1997		1996		1995		1994		1993			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Çevre kültürü	0	0,0	4	26,7	5	33,3	5	33,3	1	6,7	0	0,0	15	100,0
Ergen kültürü	19	9,5	25	12,5	60	30,0	64	32,0	31	15,5	1	0,5	200	100,0
Toplam	1			39,2	65	63,3	69	65,3	32	22,2	1	0,5	215	100,0

Kikare: 4,367; p: 0,498

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin cezayı gerektiren davranışın nedeni arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; öğrencinin cezayı gerektiren etkinin çevre kültürü olanlarının %26,7'sinin 1997 yılında doğduğu, %33,3'ünün 1996 yılında doğduğu, %33,3'ünün 1995 yılında doğduğu, %6,7'sinin 1994 yılında doğduğu, öğrencinin cezayı gerektiren etkinin ergen kültürü olanların %9,5'inin 1998 yılında doğduğu, %12,5'inin 1997 yılında doğduğu, %30'unun 1996 yılında doğduğu, %32'sinin 1995 yılında doğduğu, %15,5'inin 1994 yılında doğduğu, %0,5'inin 1993 yılında doğduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin cezayı gerektiren davranışın nedeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$) (Tablo 14).

Tablo 15: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile öğrencilerinin zorbalığının tespitine yardımcı faktörlerinin arasındaki farklılığın dağılımı

	Yaş durumu												Toplam	
	1998		1997		1996		1995		1994		1993			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Suçüstü	19	9,3	28	13,7	56	27,3	69	33,7	32	15,6	1	0,5	205	100,0
İfadeler	0	0,0	1	10,0	9	90,0	0	0,	00	0,0	0	0,0	10	100,0
Toplam	19	9,3	29	23,7	65	127,3	69	33,7	32	15,6	1	0,5	205	100,0

Kikare: 18,389; p: 0,002

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile öğrencilerin zorbalığının tespitine yardımcı faktörlerinin arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin zorbalığının tespitine yardımcı faktörlerden zorbalığı suçüstü tespit edilenlerinin %9,3'ünün 1998 yılında doğduğu, %13,7'sinin 1997 yılında doğduğu, %27,3'ünün 1996 yılında doğduğu, %33,7'sinin 1995 yılında doğduğu, %15,6'sının 1994 yılında doğduğu, öğrencinin zorbalığının yardımcı faktörlerden ifade şeklinde tespit edilenin %10'unun 1997 yılında doğduğu, %90'ının 1996 yılında doğduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile öğrencinin zorbalığının tespitine yardımcı faktörlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$) (Tablo 15).

Tablo 16: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile kurulun kanaati arasındaki farklılığın dağılımı

	Yaş durumu												Toplam	
	1998		1997		1996		1995		1994		1993			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Davranış düzelir	18	8,5	29	13,6	64	30,0	69	32,4	32	15,0	1	0,5	213	100,0
Takip edilmeli	1	50,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	00	0,0	0	0,0	2	100,0
Toplam	19	58,5	29	13,6	65	70	69	32,4	32	15,0	1	0,5	213	100,0

Kikare: 5,362; p: 0,373

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile kurulun kanaati arasındaki farklılığın dağılımı incelendiğinde; kurulun kanaatinin davranışının düzelmesi yönünde olanlarının %8,5'inin 1998 yılında doğduğu, %13,6'sının 1997 yılında doğduğu, %30'unun 1996 yılında doğduğu, %32,4'ünün 1995 yılında doğduğu, %15'inin 1994 yılında doğduğu, %0,5'inin 1993 yılında doğduğu ve kurulu kanaatinin takip edilmesi yönünde olanların %50'sinin 1998 yılında doğduğu, %50'sinin 1996 yılında doğduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile kurulun kanaati arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$) (Tablo 16).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında zorbalık içerdiği tespit edilen, disiplin tutanağı ile belirli toplam 215 disiplin olayı incelenmiştir. Araştırmada genel olarak lise öğrencilerindeki akran zorbalığının cinsiyet, yaş ve büyüüp yetişilen yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha zorbaca davranışlar gösterdiği bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile devam ettikleri sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkarılmıştır ($p<0,05$).

Bu araştırmaya göre öğrencilerin cinsiyeti ile öğrencinin büyüüp yetiştiği çevre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Çalışmada, öğrencilerin büyüüp yetiştiği çevrenin zorbalığa etkisine bakıldığında erkek çocuklarda suç düzeyi yüksek olan ve gecekondü çevresinde yetişenlerin daha çok zorbalık yaptığı bulgulanmıştır.

Adair ve diğerleri, 2001 yılında 2066 Yeni Zelandalı öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin %44'ünün zorbalığı geçmişte en az bir kere yaşadığını belirtmişlerdir. Kiger'in Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi'nin(National Center for Educational Statistics) 1995 yılında yapmış olduğu çalışmada ise orta dereceli okulların ilk yıllarında öğrencilerin %17'sinin okul içinde aşağılanmaya, fiziksel şiddete ve hırsızlığa maruz kaldıkları belirtilmiştir (İrfaner, 2009). Bununla

beraber Adair ve diğeri'nin, Yeni Zelanda'da orta dereceli okullarda yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin %58'nin zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmiştir (Macklem, 2003).

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenciye zorbalığın yapıldığı yer, cezayı gerektiren davranış türü, kurulun kararı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile sınıfı, öğrenciye zorbalığın yapıldığı yer, öğrencinin zorbalığının tespitine yardımcı faktörlerinin, arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Çalışmada, sınıfta zorbalık yapan öğrencilerin %31,5'inin 1995 yılında doğduğu, koridorda zorbalık yapan öğrencilerin %40'ının 1997 yılında doğduğu, bahçede zorbalık yapan öğrencilerin %34,1'inin 1995 yılında doğduğu, atölye ve laboratuvarlarda zorbalık yapan öğrencilerin %82,4'ünün 1996 yılında doğduğu belirlenmiştir. Smith ve Shu'nun yaptığı bir çalışmada çoğu zorbalık olayının okul oyun alanında ve daha az olmak şartıyla sınıf ve koridorlarda yaşandığı belirtilmiştir. Bununla beraber Adair ve diğerlerinin yaptığı çalışmaya göre zorbalık en fazla öğretmene yakın olan alanlarda görülebilmektedir (Sullivan, Cleary ve Sullivan, 2004).

Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde Kepenekçi ve Çınkır (2003), okulda zorbalığın en sık yaşandığı mekânın % 92.97 oranı ile okul bahçesi olduğunu, bunu % 64.06 oranı ile sınıfın, % 62.50 oranı ile okul koridorlarının, 46.88 oranı ile okul dışı alanların izlediğini belirtmektedir. Pişkin (2003), okul zorbalığı konulu araştırmasında zorbalığın meydana geldiği alanları zorbalık türlerine göre incelemiş ve fiziksel zorbalığın % 58.2 ile en fazla sınıfta ve % 5.2 ile en az spor salonunda yaşandığını bulgulamıştır. Yine aynı çalışmaya göre sözel zorbalık % 61.8 ile en fazla sınıfta ve en az da spor salonunda yaşanmakta, dolaylı zorbalık % 34 ile en fazla okulun oyun alanlarında ve bahçesinde, en az da okul servislerinde meydana gelmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenciye zorbalığın yapıldığı yer, cezayı gerektiren davranış türü, kurulun kararı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ile sınıfı, öğrenciye zorbalığın yapıldığı yer, öğrencinin zorbalığının tespitine yardımcı faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

ÖNERİLER

Öncelikle zorbalık konusunun daha açık bir şekilde anlaşılabilmesi için farklı örneklemeler üzerinde ve farklı değişkenler ile çalışmalar yapılması önerilebilir. Ebeveynler, öğrenciler, tüm okul personeli tarafından zorbalığın tanınması için bilgilendirme çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Zorbalığın önüne geçebilmek için, ülke genelindeki okullar kapsamında ilgi önleyici ve müdahale edici projelerin oluşturulması önerilebilir. Çocukların maruz kaldıkları zorbalık hadisesinden sonra okulda oluşturulmuş bir birime başvurabilir ve böylece maruz kaldığı zorbalığı en az hasarla ve mümkün olan en kısa sürede atlatabilmek için desteklenmiş olabilir. Bu noktada okullarda zorbalık konusunda başvurulabilecek birimlerin oluşturulması önerilebilir. Zorbalık düzeyini düşerebilmek için öğrencilerin tiyatro, müzik, resim, spor gibi etkinliklere yönlendirilmesi önerilebilir. Tüm okullarda şiddet, zorbalık gibi konularda konferanslar verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AYAS, T., HORZUM, M. B. (2011). Exploring the teachers' cyberbullying perception in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 619-640.
- BAYAR, Y., UÇANOK, Z. (2012). Okul Sosyal İklimi ile Geleneksel ve Sanal Zorbalık Arasındaki İlişkiler: Genellenmiş Akran Algısının Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 101.
- DAUTENHAHN, K., WOODS, S., KAOURİ, C. (2003). Possible connections between bullying behaviour, empathy and imitation. In *Proceedings of the Second International Symposium on Imitation in Animals & Artifacts. The Society for the Study of Artificial Intelligence and the Simulation of Behaviour*.
- ERDUR-BAKER, Ö., KAVŞUT, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 31-42.
- GÖKLER, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- İRFANER, S. (2009). Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Zorbalık Eylemleri Ve Zorbalık Konusunda Öğrencilerin, Öğretmenlerin Ve Okul Yöneticilerinin Tutum Ve Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2009
- KARTAL, H., BİLGİN, A. (2007). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Zorbalık Karşıtı Program Uygulaması: Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- KEPENEKÇİ K, Y., ÇINKIR, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2006), 193-204
- OLWEUS, D. (1994). *Bullying at school* (pp. 97-130). Springer US.
- ÖZKAN, Y., ÇİFÇİ, E. G. (2010). Peer bullying in primary schools in low socio-economic level. *Elementary Education Online*, 9(2), 576-586.
- PEKEL-ULUDAĞLI, N., & UÇANOK, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranışı türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.
- SULLIVAN, K., CLEARY, M., SULLIVAN, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. California: Paul Chapman Publishing & Corwin Pres.
- YÖNDEM, Z. D., & TOKİANAN, B. Ö. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2)42



Öğretmen Adaylarının Mobil Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları : K.K.T.C Örneği

Arş. Gör. Fatma Sağır⁷, Arş. Gör. Hüseyin Gökso⁸

Öz

Bu araştırma Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının Mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarına ilişkin nicel araştırma yöntemi ile, betimsel araştırma deseninde hazırlanmıştır. Örneklemi 540 kişiden oluşan öğretmen adaylarımızın mobil öğrenmeye yönelik genel tutumları 5'li likert tipinde "mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği" ile ölçülmüştür. Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüm gibi değişkenler açısından tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(540) = 25.5, p > .05$]. T-testi sonuçlarına göre p değeri anlamlılık düzeyi 0.05 alındığında, öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik genel tutumunda anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının günümüz teknolojisi mobil cihazlara karşı olumlu tutumu ve bu cihazları hayatlarının her alanında kullanıyor olmaları, mobil eğitim uygulamalarına karşı tutumlarına da cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüm farketmeksizin olumlu yansıdığı söylenebilir. Bu çalışmada da alan yazındaki diğer çalışmaları destekleyici şekilde öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu olduğu ancak bu tutumun diğer değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüm) farklılık göstermediği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mobil Eğitim, Eğitimde Mobil Uygulamalar, Öğretmen Adayları.

⁷ Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Lefkoşa/Kıbrıs, fsagir@ciu.edu.tr,

⁸ Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Lefkoşa/Kıbrıs, hgoksu@ciu.edu.tr,

GİRİŞ

Çalışmanın Amacı: Günümüz teknolojisinin en önemli ürünlerinden olan akıllı cep telefonu ve tabletlerin hayatımızın her alanında desteğini görmek mümkündür. Özellikle genç nüfusun bu teknoloji ürünlerine olan yoğun ilgisi, yakın gelecekte mobil eğitim uygulamalarının, günümüze oranla çok daha önemli olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu bilgiler ışığında geleceğin öğretmenleri olacak olan Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Kimi öğrenciler sınıf ortamında, kimi öğrenciler ise sınıf dışında kendileri için daha rahat olarak tanımladıkları bir ortamda çalışmayı tercih etmektedirler. Her öğrenci kendi öğrenme stiliyle, zihinsel gücüyle ve zayıflığıyla, öğrenme ortamına katılmaktadır. Öğrencinin zihinsel gücü ve zayıflığı bilgiyi kolay ya da zor alabileceğini ifade etmektedir. Eğitim ve öğretimin temel amacı; bireylerin belirlenen davranışlar yönünde yetişmelerini sağlamak ise, öğrenme yaşantılarının bireyin öğrenme güçlerinin özelliklerini ifade eden öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi amaçlara daha kolay ulaşılmasını sağlayabilir. Öğrenme stillerindeki bu farklılıklar mobil eğitim uygulamalarının önemini bir kat daha arttırmaktadır. Mobil eğitim uygulamaları ile öğrenciler zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın kendilerine en uygun zaman ve mekânda çalışma ve araştırma fırsatı bulacaklardır. Buna ek olarak bazı öğrenciler için birkaç defa tekrar yapmak yeterli iken bazı öğrencilerde daha çok tekrar yapmak gerekebilir, mobil eğitim uygulamaları sayesinde öğrenciler diledikleri kadar tekrar yapıp istenen konu öğrenimini daha kolay sağlayabileceklerdir. Son olarak mobil eğitim uygulamaları sayesinde öğrencilere daha özgür öğrenme ortamı sağlanmış olacak ve öğrencilerde daha etkili bir biçimde eğitim – öğretim sürecine dahil etmiş olacaktır. Bu durum ilk olarak öğretmenlerin işini kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla teknolojiyi bu bağlamda kullanan öğretmenlerin donanımı başarıyı etkileyecektir. Bundan hareketle, bu çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

Öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarında:

- 1-Cinsiyete göre farklılık var mıdır?
- 2.Yaşaya göre farklılık var mıdır?
- 3.Okudukları bölüme göre farklılık var mıdır?
- 4.Buldukları eğitim yılına göre farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma sorularına yanıt aramak üzere, çalışma“nicel araştırma yöntemiyle” tasarlanıp “betimsel araştırma deseni” ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırma evrenini Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme tekniği ile Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıflardan oluşan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplamak için “Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği”ni geliştiren yazardan izin alınarak ölçek kullanılmıştır. Ölçek 1470 öğretmen adayından 305’ine uygulanmıştır. Sınıflarında ölçeği gönüllü olarak uygulamak isteyen öğretmen adayları ölçek konusunda bilgilendirilmiş ve uygulanmıştır. Etik dağılıma ulaşabilmek için her sınıftan rastgele seçilen gönüllü öğretmen adaylarının %33.3’üne uygulanmıştır. Çalışmamız kapsamında araştırma konusu olan öğretmen adaylarının eğitimde mobil teknolojiye olan tutumlarını değerlendirmek amacı ile Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde bulunan İngilizce Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bölümlerinden seçilen 305 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Çalışmanın veri analizinde SPSS 20.0 istatistik programından yararlanılmıştır. “Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenilirliği saptanmıştır. Cronbach Alfa iç

tutarlılık kat sayısı 0,95 olarak tespit edilmiştir. Anket değerlendirmesi sonucunda öğretmen adaylarının; yaş, cinsiyet, buldukları eğitim yılı ve okudukları bölüme göre eğitimde mobil teknolojiye karşı olan tutumları analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma alt amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular başlıklar şeklinde verilmiştir. Araştırma kapsamında bulunan ölçek yardımıyla veriler 540 öğretmen adayına “mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumları

TUTUM	N	X	S	sd	t	P
Tutum	540	3.75	.68	539	25.5	.000

Tablo 1 incelendiğinde 540 kişiden oluşan öğretmen adaylarımızın mobil öğrenmeye yönelik genel tutumunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(540) = 25.5$, $p > .05$]. T-testi sonuçlarına göre p değeri anlamlılık düzeyi 0.05 alındığında, öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik genel tutumunda anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Buna benzer olarak çalışmamızı destekler nitelikte olan; Yüzüncü Yıl ve İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakülteleri’nde öğrenim gören 4. Sınıflardan toplam 325 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada “Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespitiyle” ilgili çalışmada “genel olarak öğretmen adaylarının özgüven puan seviyeleri incelendiğinde yirmi beş maddeye verilen cevaplarının puan ortalamaları, 3.19-4.20 aralığında olduğu görülmektedir. Bu puan aralığında olanların çoğunluğunun “katılıyorum” görüşüne tekabül ettiği söylenebilir.” (N., Erdemir, Bakırcı, & Eydurun, 2009). Her iki çalışma da öğretmen adaylarının mobil öğrenme gibi teknolojik araç ve gereçlerin kullanımına karşı olumlu tutum içinde olduklarını göstermektedir.

Tablo 2: Cinsiyete göre öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	P
Kadın	302	3.74	.67	533	.019	.985
Erkek	233	3.74	.69			

Tablo 2 incelendiğinde 302 kadın ve 233 erkek öğretmen adayından aldığımız veriler doğrultusunda erkek öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumları ($\bar{X} = 3.74$) ve kadın öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumlarında ($\bar{X} = 3.74$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(540) = 0.19$, $p > .05$]. T-testi sonuçlarına göre p değeri anlamlılık düzeyi 0.05 alındığında, öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Eğitimde mobil uygulamalarının kullanılmasına karşı kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin eşit derecede olumlu tutuma sahip olmaları sevindirici bir sonuçtur. Yapılan başka bir çalışmada ise; “2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 101 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.” (Ünal & Yüksel, 2014) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutumlarına” yönelik yapılan çalışma analizi sonucunda çalışmamızı destekler nitelikte teknoloji kullanımına yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Ünal & Yüksel, 2014).

Tablo 3:Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumları

Sınıf	N	X	S	Sd	t	P
1.Sınıf	268	3.68	.701	3	.019	.985
2.Sınıf	67	3.83	.676			
3.Sınıf	99	3.85	.576			
4.Sınıf	106	3.75	.719			

Tablo 3 incelendiğinde;

1.sınıflardan 268

2.sınıflardan 67

3.sınıflardan 99

4. sınıflardan 106

öğretmen adayına uygulanan ölçek sonucunda mobil öğrenmeye karşı 1.sınıfların tutumu ($\bar{x} = 3.68$), 2. Sınıfların tutumu ($\bar{x} = 3,83$), 3. Sınıfların tutumu ($\bar{x} = 3,85$) ve 4. Sınıfların tutumu ($\bar{x} = 3,75$) arasında çok az bir fark olmasına rağmen sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [$t_{(540)} = 0.19$, $p > .05$]. T-testi sonuçlarına göre p değeri anlamlılık düzeyi 0.05 alındığında, öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumunda sınıfa göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak gerek öğretmenlik yaşantısına yeni başlayan gerekse öğretmen olma yolunda ilerleyen adayların tutumlarının olumlu olduğu ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Yapılan başka bir çalışmada ise “Çalışma 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 101 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.” (Ünal & Yüksel, 2014) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutumlarına” yönelik yapılan çalışma analizi sonucunda çalışmamızı destekler nitelikte anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın 1. Sınıftan 4.sınıfa doğru gittikçe tutumların olumlu yönde olduğu görülmektedir (Ünal & Yüksel, 2014). “Teknoloji tutum ölçeği sıralamalar ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda sınıf gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=8.810$; $sd=3$; 05). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırma için Non-parametric Kolerasyon testi uygulanmıştır. Sınıf düzeyi ve aritmetik ortalama arasında (0.261) pozitif bir anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu test sonucuna göre sınıf düzeyi 1.Sınıftan, 4.Sınıfa doğru arttıkça Eğitim Fakültesi öğrencilerinin teknolojiye olan tutumu pozitif yönde artmaktadır diyebiliriz.”(Ünal & Yüksel, 2014).

Tablo 4:Yaşa göre öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumları

YAŞ	N	X	S	sd	P
19 ve altı	166	3,75	.66	3	.542
20 – 23	308	3,72	.66		
24 – 26	44	3.87	.78		
27 ve üstü	22	3.82	.85		

Tablo 4 incelendiğinde;
 19 yaş ve altı yaştan 166
 20-23 yaştan 308
 24-26 yaştan 44
 27 ve üzeri yaştan ise 22

öğretmen adayı bulunmaktadır. Elde ettiğimiz mobil öğrenmeye yönelik tutum veri analizine göre; 19 yaş ve altı öğretmen adaylarının tutumu ($\bar{x} = 3.75$), 20-23 yaş öğretmen adaylarının tutumu ($\bar{x} = 3.72$), 24-26 yaş öğretmen adaylarının tutumu ($\bar{x} = 3,87$) ve 27 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının tutumu ($\bar{x} = 3,82$) arasında çok az bir fark olmasına rağmen [$t_{(540)} = 0.19, p > .05$] t-testi sonuçlarına göre p değeri anlamlılık düzeyi 0.05 alındığında, öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumunda yaşa göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Sınıflar arasında anlamlı bir fark olmamasından dolayı yaşa göre de anlamlı bir farklılık bulunmaması beklenen bir sonuçtur. Öğretmen adaylarının olumlu tutumları yaşa göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 5'te Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, öğretmen adaylarının buldukları bölüme göre mobil öğrenmeye yönelik tutumları ölçülmüştür.

Tablo 5:Bölüme göre öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumları

BÖLÜM	N	X	S	Sd	p
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	34	4,00	.47	6	.180
İngilizce Öğretmenliği	49	3,68	.68		
Okul Öncesi Öğretmenliği	115	3,74	.72		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	124	3,80	.67		
Sınıf Öğretmenliği	55	3,63	.69		
Türkçe Eğitimi	63	3,65	.66		
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	100	3,75	.69		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarını mobil öğrenmeye yönelik tutumu bölümler arası çok az bir fark olmasına rağmen tüm bölüm öğrencilerinin genel tutumları olumlu yöndedir. Mobil öğrenmeye yönelik; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının tutumu ($\bar{x} = 4.00$), İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının tutumu ($\bar{x} = 3.68$), Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının tutumu ($\bar{x} = 3.74$), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğretmen adaylarının tutumu ($\bar{x} = 3.80$), Sınıf Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının tutumu ($\bar{x} = 3,63$), Türkçe Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının tutumu ($\bar{x} = 3,65$) ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının tutumu ($\bar{x} = 3,75$) incelendiği zaman bölümler birbirine yakın ortalamalara sahiptirler. Bölümlerin tamamı istatistiksel olarak ele alındığında bölümler arası anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. [$t(540) = 0.19, p > .05$]. T-testi sonuçlarına göre p değeri anlamlılık düzeyi 0.05 alındığında, öğretmen adaylarının bölümlere göre mobil öğrenmeye yönelik tutumunda anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Teknolojiyle daha çok iç içe olan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarından olumlu tutum sergilemeleri beklenen bir sonuçtur. Bunun yanı sıra diğer bölümlerin de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünden az bir farkla dahi olsa Bilgisayar ve Öğretim

Teknolojileri Öğretmenliği bölümü kadar olumlu tutumda olmaları Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının bölüm farketmeksizin mobil teknoloji uygulamalarına yönelik olumlu tutumları olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının öğrencilik hayatlarında mobil teknolojiye olan olumlu tutumları sayesinde yeniliklere açık birer birey olduklarını, meslek hayatına atıldıklarında da bu görüşleri doğrultusunda eğitimde yenilikçi bir yaklaşım sergileyeceklerini düşündürmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarına ilişkin nicel araştırma yöntemi ile, betimsel araştırma deseninde hazırlanan bu çalışmada, öğretmen adaylarının tutumlarına yönelik çarpıcı bulgular elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının günümüz teknolojisi mobil cihazlara karşı olumlu tutumu ve bu cihazları hayatlarının her alanında kullanıyor olmaları, mobil eğitim uygulamalarına karşı tutumlarına da cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüm farketmeksizin olumlu yansımasıdır.

Geleceğin öğretmenlerinin günümüz teknolojisi olan mobil eğitim cihazlarına karşı göstermiş oldukları tutumun; bu cihazlarda kullanılacak yeni eğitim uygulamalarına karşı da olumlu olacağını düşündürmektedir. “Mobil teknolojiler hızla gelişen uygulamaları ve kolay ağ erişimi sayesinde bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi desteklemekte, bireylere istedikleri her an araştırma yapma, bilgi paylaşma, bilgiye ulaşma fırsatı vermektedir. Yeni teknolojilerin ve yazılımların eğitimde kullanılması öğrenenlere ve öğreticilere yeni öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu da bireylerin yeni teknolojileri kullanmaya açık olmalarının ve bu teknolojileri kabul etmelerinin önemini arttırmaktadır.” (Menzi, Önal, Çalışkan, 2012, s 14). Bu çalışmada da alan yazındaki çalışmaları destekleyici şekilde öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu olduğu ancak bu tutumun diğer değişkenler açısından farklılık göstermediği ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak Mobil öğretim uygulamalarına karşı geliştirilen olumlu tutumların mesleğe atıldıklarında öğretmen adaylarının planladıkları eğitim ve öğretimin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlayacağı söylenebilir. Gerekli donanım ve yazılım desteğinin sağlanması halinde, geleceğin öğretmenleri öğrencilerini hayata hazırlarken günümüz teknolojisini kullanarak eğitim öğretim sürecinde daha etkin olabileceklerdir.

Mobil araçların sahip olduğu ulaşılabilirlik, kişiselleştirilebilirlik ve taşınabilirlik gibi kendine özgü nitelikler, öğrenciler için sınıf dışı öğrenme, alıştırma ve uygulama çalışmalarının gerçekleştirilmesinde büyük bir potansiyel sunmaktadır ve birçok yarar sağlayabilir. (Ağca & Bağcı, 2013). Çalışmanın öğretmen adaylarına, bilişim alanında kurumsal ve uygulamalı çalışmalar yapan yönetici ve akademisyenlere katkı sağlaması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağca, R. K., & Bağcı, H. (2013). Eğitimde mobil araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 295-302.
- Akkoyunlu, B., İşman, A., & Odabaşı, H. F. (2015). *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015*. Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık.
- AKTAŞ, C., & ÇAYCI, B. (2013). QR Kodun mobil eğitimde yeni eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine katkısı. *editepe Üniversitesi Küresel İletişim Dergisi*, 1-19.
- Bulun, M., Gülnar, B., & Güran, S. (2014). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 165-169.
- Demir, K. (2014). *Grafik ve animasyon dersindeki mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*. İzmir.
- Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eydurhan, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. *Türk Fen Eğitim Dergisi*.
- Gallup, J., Lamothe, S. N., & Gallup, A. (2015). Enhancing Transportation Education Using Mobile Devices and Applications. *TEACHING Exceptional Children*, 54-60.
- Korucu, A. T., & Alkan, A. (2011). Differences between m-learning (mobile learning) and e-learning, basic terminology and usage of m-learning in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1926-1930.
- Mcconatha, D., Praul, M., & Lynch, M. J. (2008). Mobile learning in higher education: an empirical assessment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1-7.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.1-21
- Sarıtaş, M., & Üner, N. (2013). Eğitimdeki yenilikçi teknolojiler: bulut teknolojisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 192-200.
- Shaw, C. M., & Tan, S. A. (2015). Integration of Mobile Technology in Educational Materials Improves Participation: Creation of a Novel Smartphone Application for Resident Education. *Journal of Surgical Education*, 670-673.
- Traxler, J. (2007). Defining, Discussing, and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ... *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1-12.
- Ünal, G., & Yüksel, A. S. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutumları.



İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları

Suna TARHAN⁹

Öz

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, etkili okul kavramını algılayışları ile mevcut ilköğretim okullarını etkili algılama düzeyleri incelenmiştir. Çalışma İstanbul ili Zeytinburnu ilçesi örneğinde yapılmıştır. Çalışmada, verilerin toplanmasında, “kaynak taraması” ve “alan araştırması” teknikleri kullanılmıştır. Alan araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerine anket formu uygulanmış ve yöntem olarak da tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, okullara ilişkin bazı niteliklerin (velilerin okul ile olan ilişkileri, öğrenci başarısı, öğretmenlerin mesleki gelişim imkanları vb.) ve boyutların öğretmen beklentilerini tam olarak karşılamamasına rağmen, öğretmenlerin yeniliklere, değişimlere açık oldukları ve mevcut ilköğretim okullarını, etkili okul olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkililik, Etkili Okul, Örgütsel Etkililik, Algı, Okul Geliştirme

The Effective School Perceptions Of Teachers Who Work In Primary Schools

Abstract

Primary school teachers' perception of effective school concept and their effective perception levels of existent primary schools have been examined. The study has been done in the sample of Zeytinburnu country of Istanbul city. In the study, “literature reiew” and “field research” techniques have been used in data collection. In field survey study, survey sheets have been applied to primary school teachers and it has been benefited from scanning model as methodology. At the end of the study, although some qualities (parents' relationships with school, student achievement, teachers' professional development opportunities etc.) and dimensions relating to schools do not precisely respond the teachers' expectations, it has been observed that teachers are open to innovations and changes and perceive the primary schools as effective schools.

Key Words: Effectiveness, Effective School, Organizational Effectiveness, School İmprovement

⁹ Bakırköy, Murat Kölük İlkokulu Müdürü, İstanbul, suna_tar@hotmail.com

GİRİŞ

Günümüzde sosyal, ekonomik, teknolojik, siyasal alandaki değişimlerin hızlı ve artarak gerçekleşmesi, bu artışa paralel olarak hızlı gelişmelerin yaşanması, insanları ve kurumları değişime zorlamaktadır. Bu değişime ayak uydurmanın en etkin ve temel yolu kuşkusuz eğitimidir.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin büyük bir bölümü okulda gerçekleşmektedir. Bu nedenle okulların temel görevi; toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Nitelikli insan gücü de ancak nitelikli, kaliteli bir eğitimden geçmektedir. Kaliteli bir eğitim ancak kendilerini gerçekleştirmiş olan, sadece mevzuat doğrultusunda hareket etmeyen, tüm personeli de içine alan ve yapılan çalışmalardan, değişimlerden çalışanların da haberdar olduğu katımlı bir yönetimle başarılı olur.

Eğitim alanında yapılan çalışmalar, belirlenen hedefler, politikalar ve stratejiler belli olmasına rağmen neden bir türlü eğitim sisteminden beklenen başarı ve kalite yakalanamıyor? Bunun nedeni, bilginin ezbere dayalı olması, yaşamın hiçbir alanına indirgenmeden geleneksel yöntemlerle yapılan ve unutulmaya terk edilen “bilgi depolama” anlayışı, elbette sorgulanmalıdır. Eğitim sisteminin geleneksel yapıdan koparak yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Yeniden yapılandırmada şüphesiz en önemli unsur, eğitim kurumlarının etkinliğinin toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde artırılmasıdır.

Etkililiğin anlamı, hedeflenen amacın istenen düzeyde ve nitelikte gerçekleşmesidir. Bu amaçların gerçekleşmesi için bireylerin donanımlı, örgütün etkin ve yeterli olması gerekmektedir. Eğitim sistemi değerlendirildiğinde geçmişteki eğitim sisteminin, şu anki toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü istenen düzeyde karşılayamadığı görülmektedir. Şu anki eğitim de gelecekte hedeflenen eğitime tam olarak cevap verememektedir. Demek ki klasik okul anlayışı artık günümüz bilgi çağına, bilim ve teknolojinin hızlı göstergesine ayak uyduramamakta ve bu sebeple değişimi şart hale getirmektedir. Bu değişim beklenen-istenen yönde olursa etkili olur. Kurumdan/bireyden beklenen de etkili olunmasıdır.

Etkili okul, kendiliğinden ortaya çıkan tesadüfi bir durum değildir. Çalışanlarını yönetime dahil eden, yapılacak etkinliklerle planlı ve bilinçli hedefler ortaya koyan, başarıyı yakalamayı ilke edinen okuldur. Etkili okul kavramında öne çıkan düşünce; uygun eğitim ortamı oluşturulduğunda, etkili bir yönetimle tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceğine olan inanıştır. Böyle bir ortamda öğrenemeyen öğrenci ve öğretemeyen öğretmenin olmayacağı inancı önem taşımaktadır.

İnsan ömrünün önemli bir kısmının eğitim kurumlarında geçmesi, bilgi çağı ve bilgi toplumunda yaşanıyor olunması, bilgi anlayışında ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimler, eğitim kurumlarının kendilerini yenilemelerini ve güncelleşmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu değişiklikler kurum yöneticisini, öğretmenleri, öğrencileri, öğrenci velilerini, çevreyi, sivil toplum kuruluşlarını ve eğitimle birebir ilişkide olan herkesin değişimini kapsamaktadır. Tüm bu değişimler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Etkili öğretmenlik kavramı uzun zamandan beri araştırmacıların üzerinde çalışmakta ve çözüm önerileri aramakta oldukları bir konu olmuştur. Buradaki temel nokta etkili öğretmen kavramı ile etkisiz öğretmen kavramının çerçevesini iyi tespit etmektir. Kurumlar; geliştikleri, verimli çalışarak ve belirlenen hedefler doğrultusunda amaçlarına ulaşarak üstün performansla sahip ve üretken oldukları, kaliteyi yakalayabildikleri sürece etkili olurlar.

Okul etkili olarak kullanılmak isteniyorsa; öğretmenlerin etkili okul kavramı ve kendilerine ilişkin bu yeniliğe karşı algılamalarının da hesaba katılması gerekmektedir. Öğrencileri bilgi çağında

başarılı kılacak donanıma sahip kişiler olarak yetiştirmek, temelde öğretmenin göreviyse, öğretmenin bu görevinde başarı sağlaması için, öğretmen yetiştirme politikasının yeniden düzenlenmesine ve farklılaşan öğretmen profiline ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili yönetici ve etkili öğretmen ile ulaşılmak istenen etkili okuldur. Bunun için tüm okul çalışanlarını etkili okul anlayışı doğrultusunda eğitmek gerekir. Bu anlamda çağdaş bir anlayışla yapılacak hizmetiçi eğitimlerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizdeki okulların mevcut durumları ile etkili okul özelliklerine ne derece sahip olduklarının bilinmesi, bu doğrultuda okulları iyileştirmek için uygulanacak program ve stratejilerin belirlenmesi, okulların daha etkili olabilmeleri için hangi düzeltici önlemlerin alınması gerektiğinin bilimsel araştırmalarla sınanması, öğretmen algılarının ortaya konulması, eğitim-öğretim sürecinin etkili bir şekilde amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin etkili okul algılarına ilişkin olarak, demografik özellikleri arasında farklılık olup olmadığının araştırılması ve mevcut okul ile etkili okul kavramlarının karşılaştırılmasıdır. Ayrıca toplumun ihtiyacı olan nitelikli bireylerin yetişmesi sürecinde okulun öneminin vurgulanması ve bu amaçla okulun etkililiğinin artırılması da amaçlar arasındadır. Bu amacı gerçekleştirmeye en uygun yöntem olarak, “tarama modeli” kullanılmıştır. Konu teorik olarak incelendikten sonra, gerekli bölümler tablolaştırılarak alan araştırmasıyla, varsayımlar test edilerek sunulmuştur.

Problem Durumu

İnsanlar yaşamlarını sürdürebilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve bireysel güçlerini aşan durumlarda, zorluğun üstesinden gelebilmek için, diğer insanlarla etkileşimde bulunarak iş birliği yapmak durumundadır. Bu iş birliği gereksiniminden örgüt doğmaktadır (Aydn, 1991).

Eğitim kalitesinin ve niteliğinin artırılmasına yönelik girişimlerin temelinde öğrencilerin eğitim gördükleri yer olan sınıf vardır. Bu nedenle sınıf ortamında neler olup bittiğinin bilinmesi gerekir (Barış, 2020). Eğitim yönetiminin birincil basamağını sınıf yönetimi oluşturmaktadır. Eğitimin hedefi olan istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci, sınıf ortamında yüz yüze bir iletişimin gerçekleşmesiyle başlar. Eğitim için gerekli olan temel kaynaklar olan; öğrenci, program, kaynaklar ve bunların etkin uygulayıcıları olan öğretmenler sınıf içinde yer almaktadır. Bunların etkin ve verimli kullanımı için gerekli olan eğitim ortamlarının oluşturulmasında, düzenlenmesinde ve yürütülmesinde öğretmen sorumludur.

Problem Cümlesi

Bu çalışmada, “etkili okul ve öğretmenlerin etkili okul kavramını algılayış biçimleri ile mevcut ilköğretim okullarını etkili algılayış düzeylerinin ne boyutta olduğu” sorusuna cevap aranmıştır.

Alt Problemler

İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkili okul algılarına ilişkin olarak: Cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olunan okul türü, öğretmenlikteki hizmet süresi, öğretmenlikteki branş, öğretmenlikteki statü, okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin etkili okul algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “etkili okul ve öğretmenlerin etkili okulu algılayış biçimleri” esas alınarak

etkililik algılarını “yönetici”, “öğretmen”, “öğrenciler”, “veliler”, “okul ortamı”, “okul programı ve eğitim-öğretim süreci”, boyutlarında incelemek ve algılama biçiminin bazı değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediğini saptayarak etkililik düzeylerini belirlemektir.

Bireylerin daha nitelikli ve kaliteli bir eğitim alarak yetişmesini sağlamak amacıyla okulun etkinliğini arttırmak okulları etkili kılan amaçlardan biridir. Bu nedenle öğretmenlerin demografik özellikler ile etkili okul ve kendi okullarını değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Eğitime katılma, demokratik toplumlarda bireylerin hakkı ve sorumluluğudur. Okula dayalı yönetim oluşturmada, demokratik tutum ve davranışların kazandırılmasında, halkın eğitime karşı durması veya kayıtsızlığıyla değil; halkın katılımı durumunda başarıya ulaşılabılır (Yemenici, 2007).

Bu araştırma, ilköğretim okullarının etkili okul olma derecesini ve öğretmenlerin etkili okulu algılayış biçimi düzeylerini inceleyen bir çalışmadır. Bu çalışmanın, etkili okula ulaşma yolunda öğretmen ve yöneticilere yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda “etkili okul ve etkililik” kavramları ile ilgili bulgular yönetici ve öğretmenlere ışık tutabilir. Ulaşılabilecek sonuçlara göre etkili okul ve okulun gelişmesine katkı sağlayacak yönetici ve öğretmenlerin ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimler doğrultusunda yetiştirilmesinin, aynı eğitim strateji ve politikaları doğrultusunda atanmalarının, okulların gerçek anlamda ihtiyaç duydukları eksiklerin belirlenerek giderilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmadan sonraki çalışmalara kaynaklık etmesi ve bugünkü mevcut okulların daha etkili nasıl kılınacağı gibi konularda kuramsal katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca ilköğretimin zorunlu olması ve öğrencinin geleceğini şekillendirmesi anlamında okulun etkili veya etkisiz oluşunun gelecekte bireyi ne kadar ve nasıl etkileyeceğinin yansımalarının ortaya çıkarılması açısından da önemli görülebilir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, etkili okul algılarına yönelik durumu saptamak amaçlandığından, bu amacı gerçekleştirmeye en uygun yöntem olan “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, araştırılan olay, birey ya da konuyu olduğu gibi, değişiklik yapılmaksızın, kendi koşulları içinde göstermeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2007- 2008 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Zeytinburnu ilçe sınırları içerisinde yer alan ve Zeytinburnu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü verilerine göre 22 resmi ilköğretim okulunda görevli toplam 994 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, araştırmanın çalışma evrenini oluşturan 22 resmi ilköğretim okulu ve toplam 994 sınıf ve branş öğretmenlerinden 12 resmi ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan toplam 180 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmadaki kuramsal bilgiler, ilgili literatür taranarak elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde Şişman’ ın (2002)

hazırlamış olduğu etkili okul anket formlarındaki maddeler öğretmen algılarına göre yeniden düzenlenerek, ön uygulama sonucunda ankete son şekli verilmiştir. Hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin I. Bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla hazırlanan 8 madde yer almaktadır. II. Bölümünde etkili okula ilişkin öğretmen algılarını ölçmeye yönelik 50 maddelik ifadeler listesi yer almıştır (anket formu örneği ekte verilmiştir). Ölçekteki boyutlar itibarıyla öğretmen algılarına göre maddelerin dağılımı; yönetici (14), öğretmen (15), öğrenci (5), okul programı ve eğitim – öğretim süreci (5), okul kültürü ve ortamı (6), okul çevresi ve veliler (5) olarak gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracındaki maddeler 5’ li Likert tipi ölçeğe göre hazırlanmıştır. Ölçekte; tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri toplama aracındaki yanıtlar, araştırmacı tarafından kontrol edilerek anketlere kod numarası verilmiş ve numara sırasına göre veriler bilgisayara yüklenmiştir. Verilerin analizinde SPSS Programı-Multiple Response Yöntemi kullanılarak veriler çözümlenmiştir.

Verilerin yorumlanmasında, ankette kullanılan 5’li Likert tipi ölçeğe ilişkin verilen değerler o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Aritmetik ortalama ve puanların derecelenmesi, yorumlanması, ölçeğin seçenekleri, sınırları ve verilen ağırlıklar aşağıdaki şekilde verilmiş olup, istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular tabloleştirilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır.

<u>Verilen Ağırlık</u>	<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
1	<i>Tamamen Katılıyorum</i>	1.00- 1.79
2	Katılıyorum	1.80- 2.59
3	Kısmen Katılıyorum	2.60- 3.39
4	Katılmıyorum	3.40- 4.19
5	Kesinlikle Katılmıyorum	4.20- 5.00

İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları (Zeytinburnu İlçesi Örneği)

1. Demografik Veriler İle İlgili Bulgular

Tablo 1: Cinsiyet Dağılım Tablosu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	112	62,9
Erkek	66	37,1
Toplam	178	100,0

Araştırma dahilinde 112'si kadın (%62,9), 66'sı erkek (%37,1) olmak üzere 178 öğretmen ile görüşülmüştür.

Tablo 2: Cinsiyet-Medeni Durum Çapraz Tablosu

Cinsiyet / Medeni Durum					
			Medeni Durum		Toplam
			Evli	Bekar	
Cinsiyet	Kadın	Adet	71	41	112
		Yüzde	39,9%	23,0%	62,9%
	Erkek	Adet	40	26	66
		Yüzde	22,5%	14,6%	37,1%
Toplam	Adet	111	67	178	
	Yüzde	62,4%	37,6%	100,0%	

Görüşülen kişilerin %62,4'ü evli, %37,6'sı ise bekar. Kadın öğretmenlerimizin %63,3'ü evli, %36,7'si bekar iken, erkek öğretmenlerimiz %60,6'sı evli, %39,4'ü ise bekar. Medeni durum bakımından cinsiyet dağılımının birbirine yakın ve dengeli olarak gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 3: Yaş Dağılım Tablosu

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
20-25	19	10,7
26-30	37	20,8
31-35	33	18,5
36-40	28	15,7
41-45	24	13,5
46-50	19	10,7
51-55	17	9,5
56 ve üstü	1	,6
Toplam	178	100,0

Görüşülen 178 öğretmenin, yaş bakımından da orantılı dağıldığı tabloda görülmektedir. Sadece 1 öğretmen 55 yaşından büyük iken, diğer yaş grupları, aralarında %2-%3'lük farklarla birbirinden ayrılmaktadırlar. En yüksek orana sahip yaş grubu olan 26-30 yaş grubunun payının %20,8 olduğu görülmektedir. Diğer yaş gruplarının oranları %18,5-%15,7-%13,5 vs. gibi birbirine yakın yüzdelerden oluşmuştur.

Görüşülen kişilerin yaş oranları da orantılı bir şekilde dağılmış, belli bir yaş grubunda yığılma olmamış, araştırmayı olumsuz yönde etkileyecek, yanıtların belli bir noktaya kaymasına sebep olacak bir durum ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4: Mezun Olunan Okul Dağılımı Tablosu

Mezun Olunan Okul Türü	Frekans	Yüzde (%)
Öğretmen okulu	2	1,1
Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek okulu	37	20,8
Açık öğretim fakültesi	7	3,9
Eğitim Fakültesi	88	49,4
Diğer Fakülteler	31	17,5
Yüksek Lisans	13	7,3
Toplam	178	100,0

Mezun olunan okul türüne göre görüşülen kişilerin profiline bakıldığında, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerin sayısı 88 (%49,4) kişidir. Diğer bir deyişle görüşülen öğretmenlerin yarısı eğitim fakültesi mezunudur. Eğitim fakültelerinden sonra Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksek okullarından mezun olanların geldiğini görmekteyiz. 37 görüşmeci bu okul türünden mezun olmuştur. Eğitim fakültesi ve Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksekokullarından mezun olanların toplamı 125 kişidir. Bu toplam örneklemimizin %70,2'sine karşılık gelmektedir. Görüşülen öğretmenlerin 13'ü Yüksek Lisans mezunu olduğunu belirtmiştir. Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin oranını %7,3'dür. Bu oranın düşük olması dikkat çekicidir.

Tablo 5: Öğretmenlikte Geçirilen Süre Tablosu

Öğretmenlikte Geçirdiğiniz Süre	Frekans	Yüzde (%)
1-5 yıl	43	24,2
6-10 yıl	48	27,0
11-15 yıl	34	19,1
16-20 yıl	19	10,7
21-25 yıl	14	7,9
26 yıl ve üstü	20	11,2
Toplam	178	100,0

Öğretmenlikte geçirilen süreye göre; öğretmenlerin yarısının 1-10 yıl arası, diğer yarısının ise 11 yıl ve üzeri bir süredir öğretmenlik yapmakta olduğu görülmektedir. 1-5 yıl ve 6-10 yıldır öğretmenlik yapan öğretmenlerin sayısı 91 kişi, oranı ise %51,2 iken, 10 yıldan fazla süredir öğretmenlik yapanların sayısı 87, örneklemdeki oranı ise 48,8 olmuştur. 10 yıllık süre için örneklemde yer alan öğretmenlerin, öğretmenlikte geçirdikleri sürenin medyanı denilebilir.

Tablo 6: Öğretmenlikteki Branş Tablosu

Öğretmenlikteki Branşınız	Frekans	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmeni	99	55,6
Branş Öğretmeni	79	44,4
Toplam	178	100,0

Bu araştırmada önemli ayrımlardan biri olan öğretmenlikteki branş sorusunun sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin az da olsa fazla olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sayısı 99, örneklemdeki payı % 55,6; branş öğretmenlerinin sayısı 79 örneklemdeki payı ise %44,4 olarak gerçekleşmiştir. İki branş arasında ağırlık bakımından araştırma sonucunu etkileyecek bir durum oluşması durumunda, fazla olan anket sayısı belirlenip rassal olarak çıkarılacaktır. Ancak aradaki farkın çok yüksek olmamasından dolayı böyle bir işlem yapmaya gerek duyulmamıştır.

Tablo 7: Öğretmenlik Statüsü Tablosu

Öğretmenlikteki Statünüz	Frekans	Yüzde (%)
Kadrolu	153	86,0
Vekil	5	2,8
Ücretli	7	3,9
Stajyer-Kadrolu	4	2,2
Stajyer Sözleşmeli	9	5,1
Toplam	178	100,0

Görüşülen öğretmenlerin statülerine bakıldığında, kadrolu öğretmenlerin oranının büyük olduğu görülmektedir. 153 öğretmen kadrolu iken, kalan 25 kişi ise vekil, ücretli ve stajyer statüsünde öğretmenlik yapmaktadır. Kadrolu öğretmenlerin diğer öğretmenlik statülerine göre çok yüksek olmasının araştırma için sorun olmadığı, aksine kadrolu öğretmenlerin diğer statülerdeki öğretmenlere nazaran daha rahat oldukları için fikirlerini daha bağımsız bir şekilde ifade edebildikleri söylenebilir.

Tablo 8: Okuldaki Hizmet Süresi Tablosu

Bu Okuldaki Hizmet Süreniz	Frekans	Yüzde (%)
1-3 yıl	76	42,7
4-6 yıl	38	21,3
7-9 yıl	33	18,5
10-12 yıl	16	9,0
13-16 yıl	7	3,9
17-19 yıl	4	2,2
20 yıl ve üstü	4	2,2
Toplam	178	100,0

Araştırma dahilinde görüşme yapılan öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında, 12 yıldan uzun süredir çalışmakta olan öğretmenlerin oranı %8,3 iken, geri kalan %91,7'lik kısım ise, 12 yıl ve daha az süredir çalışmakta olduklarını belirtmişlerdir. Okuldaki hizmet sürelerinin, o okul yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri hakkındaki fikirlerin netleşmesinde etkili olabileceği düşünüldüğünde, ilk süre aralığı (1-3 yıl) oranının biraz daha fazla olmasının okul hakkındaki fikirlerin netleştiği ve tazeliğini koruduğu zaman dilimine denk gelmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler ilk birkaç sene içerisinde görev yaptıkları yer, yöneticiler, meslektaşları, öğrenciler ve diğer etkenler hakkında fikirlere sahip olmaya başladılar. Zaman geçtikçe fikirler netleşir, belli bir süre sonra fikirler sabitlenir ve değişmez hale gelir.

2. Okul Müdürleri İle İlgili Bulgular

Bu bölümde öğretmenler, görev yaptıkları okulun müdürüne ilişkin maddeleri okuyup, söz konusu maddeler hakkındaki fikirlerini belirtmişlerdir. Bu bölümdeki ifadeler verilen cevaplar “1- Tamamen Katılıyorum, 2-Katılıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde kodlanmıştır.

Çalışmada etkili okul müdürüne ait özellikler; eğitim- öğretim liderliği yapma, okul kültürü ve iklimini oluşturarak bunların devamlılığını sağlamak için aktif olarak çalışmalar yapma, okuldaki herkese eşit derecede ve ilgili davranma, demokratik yaklaşımı benimseme, okul yönetiminde çalışanlara ve diğer paydaşlara önem vererek katılmalı bir yönetim anlayışı oluşturmaya yer verilmiştir.

Tablo 9: A Bölümü Ortalamalar Tablosu

A- Bu Okulda Okul Müdürü....	Ortalama
Okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar.	1,88
Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına göre dize, planlar ve uygulamaya koyar.	1,92
Eğitim-öğretim ile ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapar.	2,08
Eğitim-öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir.	1,97
Öğretmen ve öğrencilerden çok başarılı olmalarını bekler.	1,76
Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar.	2,25
Personelin okula bağlanmasını sağlar.	2,31
Okuldaki kuralları korumada katıdır.	2,24
Başkalarına (öğretmen, öğrenci, veli vs.) eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	2,19
Okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder.	2,28
Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük eder.	2,13
Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ve öğretim işlerine ayırır.	2,04
Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur.	2,25
Çevrenin, velilerin okula gerekli desteğini sağlar.	2,08
GENEL ORTALAMA	2,09

Okul müdürüne ilişkin, tüm ifadeler verilen cevapların ortalamasına bakıldığında, öğretmenlerin genel olarak okul müdürlerine yönelik ifadelerde sözü edilen davranışları gerçekleştirdiklerine ilişkin bir algılarının olduğu söylenebilir. Bu ifadeler arasında “Öğretmen ve öğrencilerden çok başarılı olmalarını bekler” ifadesine verilen cevapların ortalaması 1,76 olmuştur. Bu da öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında en fazla katıldıkları unsurdur. Öğretmenlerin okul müdürünün kendilerinden ve öğrencilerden yüksek başarı beklentisi içinde olduğunu düşünmesi, müdürün etkili okul yöneticisi vasıflarından olan yüksek başarı beklentisi içerisinde olma, öğretmen ve öğrencileri güdüleme, öğretim lideri olma gibi vasıfları taşıdığını düşündürebilir. “Personelin okula bağlanmasını sağlar” maddesi ise okul müdürleri hakkındaki ifadeler arasında ortalaması en düşük olan madde olarak öne çıkmıştır (ortalaması 2,31). Bu ifadenin okul müdürünün özelliklerinden biri olan, çalışan ve diğer paydaşlara önem vererek katılmalı bir yönetimle çalışanların okula bağlanmasını ve aidiyet duygularının gelişmesini sağlaması özelliğinin yer alması ve katılımın diğer maddelere oranla az olmasına karşın, cevapların katılıyorum seçeneği ile kısmen katılıyorum seçeneği etrafında yoğunlaşmış olması sözü edilen davranışın da olumlu olarak algılandığını düşündürebilir. Genel olarak bu bölümün ortalaması 2,09 olarak gerçekleşmiş ve ifadelerin hepsinin okul müdürleri tarafından uygulandığı anketi cevaplayan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

3. Öğretmenler İle İlgili Bulgular

Çalışmada, etkili öğretmene ait özellikler; öğrenciden ve kendisinden yüksek başarı beklentisi içinde olma, her öğrenciye öğretebileceklerine ve her öğrencinin öğrenebileceğine inanma, öğretimin etkililiğini sağlamak için öğrencileri hedeflerden haberdar etme ve farklı öğretim stratejileri uygulama, sınıfta iletişim becerileri ve zamanı etkin kullanma, kendisini geliştirmeye açık olma ve bu konuda çaba gösterme, yenileşme ve değişme; okulun etkililiğini artırmada diğer paydaşlarla işbirliği ve uyum içinde olma, sınıf içinde ve dışında demokratik bir tavır sergileme olarak ifade edilmiştir.

Tablo 13: B Bölümü Ortalamalar Tablosu

B-Bu okulda Öğretmenler...	Ort.
Eğitim-öğretim ile ilgili konularda işbirliği içinde çalışırlar.	2,01
Her öğrenciye, öğretebileceklerine inanırlar.	2,15
Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.	2,11
Öğrenciler için ideal davranış modeli oluştururlar.	2,06
Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler.	2,27
Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	2,13
Sınıf ortamında doğru iletişim biçimlerini kullanırlar.	2,10
Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını uygularlar.	2,04
Öğrencilerin bir konuyu öğrenebilmesi için gereken yeterlilikte zaman ayırırlar.	2,01
Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	2,13
Velilerle sürekli iletişim halindedirler.	2,08
Yönetici ve diğer çalışanlarla uyum içerisindedirler.	1,95
Okul kültürü ve ikliminin oluşumunda etkin rol oynarlar.	1,96
Öğrencilerin ders dışı sorunlarıyla da ilgilenirler ve gerekli yönlendirmeleri yaparlar	1,96
Sınıf kurallarını öğrenci katılımıyla oluştururlar.	2,00
GENEL ORTALAMA	2,06

Öğretmenlerin kendilerine yönelik ifadelerle verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında, cevapların katılıyorum fikrinin etrafında toplandığı yani 2,06 ortalama puana karşılık geldiği görülmektedir. Genel ortalamanın 2,06 gibi bir değerde gerçekleşmiş olması, öğretmenlerin kendilerini ve çalışma arkadaşlarını değerlendirirken objektif olmakta zorlanabileceklerine bağlanabilir. İfadelere gelen cevapların ortalamaları 1,95-2,27 arasında değişkenlik gösterirken, ifadeye katılım derecesi en yüksek olan maddeler “Yönetici ve diğer çalışanlarla uyum içerisindedirler” 1,95 ortalama puan, “Okul kültürü ve ikliminin oluşumunda etkin rol oynarlar” 1,96 ortalama puan, “Öğrencilerin ders dışı sorunlarıyla da ilgilenirler ve gerekli yönlendirmeleri yaparlar” 1,96 ortalama puanla öne çıkan maddelerdir. Maddeler arasında en düşük ortalama katılım puanı alan ifade ise “Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler” ifadesidir. Bu ifadeye araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri katılım puanı 2,27 olarak gerçekleşmiştir. “Her öğrenciye, öğretebileceklerine inanırlar” ifadesini ise öğretmenler 2,15 katılım puanı ile değerlendirmişlerdir. İfadeler arasında çok büyük farklılaşmalar olmadığından, öğretmenlerin maddelerde sözü edilen davranışları halihazırda gerçekleştiriyor olduklarına ilişkin bir algının varlığından söz edilebilir.

4. Öğrenciler İle İlgili Bulgular

Çalışmada etkili öğrenciye ait özellikler; başarılı olabileceklerine inanma, eğitimin hedeflerinden haberdar olma, sorumluluk bilinci geliştirme, demokratik ortamda kendilerine ilişkin kararlara katılma ve bunun gereği olarak kurallara uyma şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 19: C Bölümü Ortalamalar Tablosu

	Ortalama
C-KOD 1. Bu okuldaki öğrenciler başarılı olabileceklerine inanırlar.	2,39
C-KOD 2. Bu okuldaki öğrenciler eğitim-öğretimin amacını bilirler.	2,49
C-KOD 3. Bu okuldaki öğrenciler verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler.	2,45
C-KOD 4. Bu okuldaki öğrenciler kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler.	2,29
C-KOD 5. Bu okuldaki öğrenciler okuldaki kurallara uyarlar.	2,53
GENEL ORTALAMA	2,43

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik ifadelere verdikleri cevapların ortalama katılım puanlarına bakıldığında, ortalamanın diğer bölümlerden farklı olarak katılıyorum ile kısmen katılıyorum arasında yer aldığı görülmektedir. Genel ortalama 2,43 katılım puanı iken, en düşük katılım puanı 2,53, en yüksek katılım puanı ise 2,29 olarak gerçekleşmiştir.

5. Okuldaki Eğitim Programı Ve Eğitim-Öğretim Süreci İle İlgili Bulgular

Çalışmada belirtilen etkili okuldaki okul programı ve eğitim-öğretim sürecine ait özellikler; eğitimin öğrenci eksenli olması, tarafların katılımının sağlanması (tüm paydaşların), eleştirici ve sorgulayıcı anlayış geliştirmesi olarak sıralanmıştır.

Tablo 24: D Bölümü Ortalamalar Tablosu

	Ortalama
D-KOD 1. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verilir.	2,15
D-KOD 2. Eğitim-öğretimde, öğrencinin sadece 'ne?' sorusuna değil, 'niçin?' ve 'nasıl?' sorularına da cevap verilir.	2,10
D-KOD 3. Ev ödevi okul dışı çalışmalar/araştırmalar okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür.	2,04
D-KOD 4. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere (gezi, okula uzman bir kişinin davet edilmesi vs.) önem verilir.	2,16
D-KOD 5. Ders dışı etkinliklerinin planlamasında öğretmen görüşüne önem verilir.	2,15
GENEL ORTALAMA	2,12

Bu bölümdeki ifadelerle öğretmenler tarafından verilen cevaplara göre ifadelerin ortalama kabul oranı 2,12 olarak gerçekleşmiştir. En çok kabul gören ifade “Ev ödevi okul dışı çalışmalar/araştırmalar okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür” iken, diğerlerine nispeten en az kabul gören ifade ise “Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere (gezi, okula uzman bir kişinin davet edilmesi vs.) önem verilir” ifadesi olarak ortaya çıkmıştır.

6. Okul Kültürü Ve Ortamı İle İlgili Bulgular

Çalışmada, etkili okulda okul kültürü ve ortamı boyutuna ilişkin olarak; okul kültürünün değişime uğramasında okul müdürünün desteğinin önemli olması, öğrenci ve öğretmenden neler beklendiğinin vurgulanması, farklılıkların ortak değerler etrafında toplanması, çalışanların görüşlerine önem verilerek, onların kuruma bağlanması ve aidiyet duygularının gelişmesi gibi özellikler ön plana çıkmıştır.

Tablo 28: E Bölümü Ortalamalar Tablosu

	Ortalama
E-KOD 1. Okul, çevrenin ve velinin her türlü önerilerine daima açıktır.	1,97
E-KOD 2. Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir.	2,18
E-KOD 3. Okul her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.	2,13
E-KOD 4. Okulda herkes kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır.	2,23
E-KOD 5. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	2,22
E-KOD 6. Öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusu egemendir.	2,17
GENEL ORTALAMA	2,15

Öğretmenler tarafından okul kültürü ve ortamı boyutuna ilişkin verilen cevaplara ve ifadelerde ortaya çıkan ortalamalara göre en çok kabul edilen ifade “Okul, çevrenin ve velinin her türlü

önerilerine daima açıktır” ifadesi olmuştur. Bu ifadeye verilen cevapların ortalaması 1,97 olarak hesaplanırken, “Okulda herkes kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır” ifadesi ise 2,23 ile diğer ifadelerle göre en düşük ortalamaya sahip ifade olmuştur. Bölümün ortalaması 2,15 olarak gerçekleşmiştir. Yani görüşülen kişilerin fikirlerinin katılıyorum yanıtından, kısmen katılıyorum yanıtına doğru eğilim gösterdiği görülmüştür.

7. Okul Çevresi Ve Veliler İle İlgili Bulgular

Çalışmanın okul çevresi ve veliler boyutunda; çevrenin öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli bir role sahip olduğu, çevre ile okulun etkileşim halinde olduğu ve birbirini etkiledikleri, ailenin (velinin) öğrencinin gelişmesinde okul ile kuracağı iletişimin, öğrencinin kişilik gelişiminde ve başarısının artırılmasında katkıda bulunacağı öne çıkan nitelikler olarak sıralanmıştır.

Tablo 33: F Bölümü Ortalamalar Tablosu

	Ort.
F-KOD 1. Veliler okul ve eğitim-öğretim ile ilgili kararlara katılırlar.	2,32
F-KOD 2. Okulun etkinliklerine destek verirler.	2,37
F-KOD 3. Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.	2,38
F-KOD 4. Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyum vardır.	2,38
F-KOD 5. Öğrenci velileri, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler.	2,33
GENEL ORTALAMA	2,35

Veliler ile ilgili bazı ifadelerin yöneltildiği öğretmenlerin verdiği cevapların ortalamalarına bakıldığında, ifadelerin birbirine çok yakın 2,32 ile 2,38 arasında ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Okul çevresi ve veliler ile ilgili bölümün genel ortalaması 2,35 olarak hesaplanmıştır. Katılıyorum yanıtından uzaklaşıp, kısmen katılıyorum yanıtına yaklaşmaya eğilim gösteren bu bölümde diğer bölümlere oranla daha fazla sayıda katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum yanıtı alınmıştır.

Etkili okulun özellikleri arasında yukarıda sıralanan ifadelerin yer almasına karşın bu ifadelere katılımın düşük olması, öğretmenlerin velileri daha az etkili algıladıklarını göstermektedir. Bu duruma ilişkin çapraz tablolar aşağıda verilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okullarda verilen eğitimin niteliği, günümüz toplumunda yaşamı yakalama ve değişime ayak uydurma sürecini etkileyen en önemli unsur olarak değerlendirilebilir. Bu önemden ötürü, mevcut eğitim sisteminin bazı aksaklıklarından kaynaklanan sorunları giderici ve okulun kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalar hız kazanmaktadır. Eğitimdeki kalitenin artırılması ancak eğitimin verildiği yer olan okulların kalitesinin artırılması yani etkilileştirilmesiyle mümkündür. Okulların etkilileştirilmesinde ise yalnızca okul, yönetici, öğretmen, eğitim- öğretim süreci ve programı gibi okul içi değişkenler rol oynamadığı gibi aynı zamanda veliler, okul çevresi ve okul kültürünün oluşturulması, sivil toplum kuruluşları gibi yalnızca okul içi ile sınırlı olmayan değişkenler de rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin etkili okul algılarını belirlemeye dönük alan araştırması sonucuna göre; en etkili algılanan boyut öğretmen boyutudur (2,06). Bunu sırasıyla okul müdürü (2,09), okuldaki okul programı ve eğitim- öğretim süreci (2,12), okul kültürü ve ortamı (2,15), okul çevresi ve veliler (2,35), öğrenci (2,43) boyutları izlemektedir.

Öğretmenlerin en etkili algıladıkları boyut kendilerine ilişkin boyut olmuştur. Öğretmenlerin etkili okul kavramına ilişkin en etkili boyut olarak kendilerini görmeleri, kendilerini etkili algılıyor

olmaları, eğitim- öğretim sürecinde kendi önemlerinin farkında olmaları, eğitim- öğretim sürecinde gerek okulu gerekse de öğrenciyi başarıya götürecektir en önemli unsur olmaları bakımından ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin kendilerine ilişkin en yüksek oranda katıldıkları madde “Yönetici ve diğer çalışanlarla uyum içerisindedirler.” İfadesidir (1,95). En düşük oranda katıldıkları madde ise “ Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler.”(2,27) ifadesidir.

Okul müdürünü etkili algılama düzeyine ilişkin boyutta katılımın en çok olduğu madde “ Öğretmen ve öğrencilerden çok başarılı olmalarını bekler.” (1,76) ifadesi iken katılımın en düşük olduğu madde “Personelin okula bağlanmasını sağlar.” (2,31) ifadesidir.

Öğrencileri etkili algılama düzeyine ilişkin boyutta katılımın en fazla olduğu madde “Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler.” (2,29) ifadesi olmuştur. Katılımın en düşük olduğu madde ise “ Okuldaki kurallara uyarlar.” (2,53) ifadesidir.

Okuldaki okul programı ve eğitim- öğretim süreci boyutunda en yüksek katılım “Ev ödevi, okul dışı çalışmalar/araştırmalar okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür” (2,04) ifadesinde olmuştur. “Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere (gezi, okula uzman bir kişinin davet edilmesi vs.) önem verilir.” (2,16) maddesi ise katılımın en düşük olduğu ifadedir.

Okul kültürü ve ortamı boyutunda katılımın en yüksek olduğu madde “Okul, çevrenin ve velinin her türlü önerilerine daima açıktır.” (1,97) ifadesi olmuştur. En düşük katılım ise “Okulda herkes kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır.” (2,23) ifadesinde gerçekleşmiştir.

Okul çevresi ve velileri etkili algılama düzeyine ilişkin boyutta en yüksek katılım “Veliler okul ve eğitim- öğretim ile ilgili kararlara katılırlar.” (2,32) ifadesinde olmuştur. En düşük katılım ise “Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.” (2,38) maddesi ile “ Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyuma vardır.”(2,38) maddesinde gerçekleşmiştir.

Eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin, mevcut ilköğretim okullarını etkili algılama düzeylerine ilişkin yapılan bu çalışmada, değişkenlerin bu algılamayı nasıl etkilediklerine dair sonuçlar, etkili okulun boyutlarında nasıl bir etkide buldukları ile ilişkilendirilerek belirtilmiştir. Bu boyutlar; “okul müdürü”, “öğretmenler”, “öğrenciler”, “okul programı ve eğitim- öğretim süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veliler” olarak sıralanmaktadır. Bu değişkenler incelendiğinde; cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olunan okul türü, öğretmenlikteki hizmet süresi, öğretmenlikteki statü, buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenlerinde, az miktarda farklılaşmalar olmasına karşın bu farklılaşmaların sonuca etki edecek kadar anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlikteki branş değişkeninin ise birden fazla boyutta anlamlı farklılıklara etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürünü etkili algılama boyutunda, branş öğretmenlerinin, okul müdürünü, sınıf öğretmenlerine nazaran daha az etkili algıladıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında farklılaşmanın olmadığı tek boyut okul kültürü ve ortamına ilişkin algı düzeyini belirleyen boyuttur. Burada farklılaşmanın olmayışını okulun genel yapısıyla ve hem sınıf öğretmenlerini hem de branş öğretmenlerini aynı düzeyde etkiliyor olmasıyla açıklayabiliriz. Diğer boyutlardaki farklılaşmalar ise, branş öğretmenlerinin, okullardaki kalifiye eleman eksikliğinden ötürü kendi branşları dışında da iş görmek durumunda kalmaları, eğitim verdikleri öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle öğrencilerle olan iletişim ve etkileşim düzeyinin sınıf öğretmenlerine göre daha

az yoğunlukta olması, velilerle olan ilişkilerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla daha az olması gibi sebeplerle açıklanabilir.

Bütün boyutlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin okulu büyük ölçüde etkili algıladıklarını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin algılarının bu yönde olmasında örneklemin yarı yarıya 1-10 yıllık yani genç öğretmenlerden oluşuyor olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Şöyle ki, öğretmenlerin genç oldukları için yeni program ve gelişmelerden haberdar olmalarının yanında değişime ve kendilerini geliştirmeye açık olduklarından söz edilebilir. Diğer yandan aynı grubun mesleğe başladıkları yıllar göz önüne alındığında büyük oranda eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Grubun önemli ölçüde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden oluşuyor olması, alan bilgilerinin ve mesleki formasyonlarının gelişmiş olmasından ötürü, grubun kendisini etkili algılamasında rol oynamış olabilir. Diğer yandan öğretmenlerin okulu etkili algılamasını sadece kendileriyle açıklamak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Son yıllarda yapılan müfredat ve program değişiklikleri, öğrenci merkezli eğitimin yaygınlaşması, hizmet içi eğitimlerin sayıca artırılması ve katılımın artırılması gibi sistem değişimine bağlı etkenler de öğretmenlerin okulu etkili algılıyor olmalarının bir açıklayıcısı olarak görülebilir.

Öğretmenlerin okulu büyük ölçüde etkili algılıyor olmalarına karşın en az etkili olarak algılanan boyut öğrenci boyutu olmuştur. Bunda alan araştırmasının yapıldığı Zeytinburnu ilçesinin genel sosyo-ekonomik koşulları (orta ve ortanın altı gelir grubunun çoğunlukta olması, eğitim düzeylerinin düşük olması, kalabalık aileler, göç vb.) ve çevrenin eğitim düzeyi etkili olmuş olabilir. Öğrenci boyutundan sonra en az etkili algılanan boyutun okul çevresi ve velilere ilişkin boyut olması bu açıklamayla örtüşmektedir.

Çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre aşağıda belirtilen hususların yapılmasında yarar görülmektedir:

- Öğretmenlerin en az etkili algıladıkları boyut olan öğrenci ve velilere ilişkin boyutların daha az etkili algılanma sebepleri araştırılmalıdır. Bunun yanında öğrenci ve velilerin diğer boyutlara nazaran daha az etkili olmalarına sebep olan faktörlerin ortadan kaldırılmalarına ilişkin çalışmalar yapılmalıdır. Diğer yandan çevre ve velilerle olan ilişkilerin geliştirilmesine yönelik, aile eğitimi, seminer gibi çalışmaların yarar sağlayacağı açıktır.
- Öğrenci merkezli eğitimin yaygınlaştırılması ve etkililiğinin artırılması yoluna gidilerek öğrenci beklentilerinin yükseltilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda kurslara, seminerlere, sosyal- kültürel aktivitelere yer verilmelidir.
- Etkili okul kavramında öne çıkan düşüncenin; uygun ortamlar sağlandığında her öğrencinin öğrenebileceği ve her öğretmenin öğretebileceği düşüncesi olmasına karşın öğretmenler tarafından öğrenci boyutunun düşük etkililikte algılanıyor olmasının sebebi daha sonraki araştırmacılar tarafından araştırılmalıdır.
- Okul yöneticisinin, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla, teorik kısımda değinilen, öğretmen yardım merkezlerinden faydalanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Bu çalışmada kullanılan 5'li Likert tipi ölçeğin ortaya yığılma hatasına sebep olabileceği ihtimali düşünülerek bu hatanın sonuca etki edip etmediğini sınamak amacıyla farklı ölçek kullanılarak benzer bir araştırma yapılabilir.
- Sorunların ve iletişim engellerinin nereden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla çift yönlü anket araştırması (öğretmen- öğrenci/ öğrenci- öğretmen) yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, M. (1991). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Barış, B. (2002). İlköğretim Okullarında Uygulanan Davranış Yönetim Politikalarının Okul Geliştirme Sürecine Etkileri, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Yemenici, H.(2007). Okula Dayalı Yönetim, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayınları

Şişman, M. (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Ankara: Pegem A Yayınları.



Ortaokul Öğretmenlerinin Çatışmanın Üçüncü Tarafı Olarak Öğrenci Çatışmaları İle Başa Çıkma Stratejileri

Ömer Gül¹⁰, Nurdoğan Tombak¹¹, Kazım Yılmaz¹²,

Öz

Okul; kültürleri, değer yargıları, yaşantıları, gereksinimleri, tercihleri, zihinsel ve duygusal gelişmişlik düzeyleri farklı bireylerden meydana gelmektedir. Bu kadar farklı özelliklere sahip bireylerin aynı ortamı paylaşmaları beraberinde bazı çatışmaları da getirmektedir. Bu çatışmalardan birisi de öğrencilerin akranları ile yaşadıkları çatışmalardır. Öğrenciler giyim kuşamdan dinlediği müziğe, oynadığı oyundan yediği, içtiği şeye kadar birçok konuda akranları ile fikir ayrılıklarına düşüp çatışma yaşayabilmektedir. Okullarda yaşanan bu çatışmaları öğretmenlerin nasıl yönettiği ise hiç şüphesiz, öğrenci, öğretmen ve okul için çok önemlidir. Bu çalışmanın amacı da ortaokullardaki öğrenci çatışmalarına, çatışmanın üçüncü tarafı olarak öğretmenlerin nasıl çözüm ürettiklerini tespit etmektir.

Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan 29 ortaokulda bulunan 9.086 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme, tabakalı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 410 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen iki ölçme aracı ile toplanmıştır.

Araştırmada sonucunda, öğretmenlerin en çok 'Uzlaştırıcı Çatışma Çözüm Stratejilerini' tercih ettiği, 'Şiddet' içerikli stratejileri ise en az tercih ettiği, öğretmenlerin erkek öğrencilere karşı şiddet içeren stratejileri kız öğrencilere oranla daha fazla kullandıkları, öğrencilerin ailesinden şiddet görmesi ile arkadaşları ile çatışma yaşamaları arasında ilişki olduğu, erkek öğrencilerin akranları ile daha fazla çatışma yaşadıkları, kalabalık ailelerdeki öğrencilerin akranları ile daha fazla çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğrenci Çatışmaları, Çatışma Çözüm Stratejileri

Abstract

Schools constitute of students that have different backgrounds in terms of norms, personal lives, needs, preferences and also levels of mental and emotional development.

¹⁰ Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTPE Doktora Öğrencisi, Eskişehir, omer3468@hotmail.com

¹¹ Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTPE Doktora Öğrencisi, Denizli, nurdogantombak@hotmail.com

¹² Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTPE Doktora Öğrencisi, Eskişehir, kazimiyilmaz42@hotmail.com

So as the students that have so many different characteristics live together, some kinds of conflicts are inevitable. In this sense, students may have conflicts with their friends because of various issues such as clothing, music they like, plays and even the food and beverages they have. So management of those kinds of conflicts by teachers is undoubtedly important for students, teachers and schools. In this context, the main purpose of this study is to find out how teachers solve these conflicts as the third part of the conflict process.

This study was designed in survey model. 9.086 8th grade students in Istanbul/Sultangazi in 2014-2015 academic year constitute of the universe of this study. The sample of this research is 410 voluntary students that chosen from the universe using stratified cluster sampling technique. The data was gathered through two quantitative scales which were developed by the researchers.

Results of the research indicate that teachers prefer “compromising conflict resolution strategies” the most and “physical violence strategies (hitting, beating, quarrelling) the least. Another result is that teachers use “physical violence strategies (hitting, beating, quarrelling) towards male students rather than the females. The results also show that students who get violence from the family have a tendency to have conflict with his/her friends. And finally according to the results students who come from large families have a tendency to have conflict with his/her friends.

Key Words: *Student conflicts, conflict resolution strategies.*

GİRİŞ

Çatışma çok değişik ortam ve düzeylerde ortaya çıkmakla birlikte, genel anlamıyla çatışma, “bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da bir grubun güçlkle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma” diye tanımlanabilir. Tercihlerde zorluk yoksa kişi ya da grup kolayca karar verebilecek ve bir çatışma olmayacaktır. Çatışma bireyin kendi tercihlerinde, iki ya da daha çok kişilerin tercihlerinde ya da grupların tercihlerinde farklılıklar biçiminde ortaya çıkar. En basit sevmeye ya da nefret olayından, iki kişi arasındaki anlaşmazlıklar, gruplar arası rekabet, grev ve ülkelerarası uyuşmazlıkların hepsi çatışma örnekleridir; aynı seçenekler üzerinde birleşmemek ya da anlaşmamaktan doğmaktadır. Birey iki şeyden birini tercih etmede güçlkle karşılaştığında bir çatışma söz konusudur (Can, 1994).

İnsanların etkileşim halinde olduğu her ortamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Bireyler, gruplar ve örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasındaki ilişkilerde, etkinliklerde uyuşmazlık ve tutarsızlıklar iki taraf arasında çatışmayı doğurur (Rahim, 1992, Akt. Gül, 2011, s. 7).

Çatışma toplumsal yaşamın bir parçasıdır. Bireysel değerlerde, geçmiş yaşantılarda, inanışlarda ve algılarda farklılıkların doğal bir sonucu olarak anlaşmazlıklar ve uzlaşmazlıklar kaçınılmaz bir olgudur (Karip, 2010, s. 7).

Okul bireysel farklılıkların fazlasıyla hissedildiği bir kurumdur. Okul; kültürleri, inançları, değer yargıları, yaşantıları, geçmişi, ihtiyaçları, gereksinimleri, kişilik özellikleri, tercihleri, zihinsel ve duygusal gelişmişlik düzeyleri farklı bireylerden meydana gelmektedir.

Aynı ortamı zorunlu olarak paylaşan bazen onlarca, bazen de yüzlerce öğrencinin farklı nitelikteki kültürel özgeçmişleri, biyolojik, zihinsel ve duygusal gelişmişlik düzeyleri, algılama, kavrama ve anlama becerileri, değer, gereksinim, inanç, tutum, seçim ve kişilik özellikleri doğal olarak insan ilişkilerinde kişiler arası çatışmaya ve anlaşmazlıklara yol açabilmektedir. Bu denli çok öğrencinin istemlerinin ve gereksinimlerinin aynı anda ve aynı ortamda her zaman tatmin edilmesi oldukça güç olduğundan sınıfta ve okul ortamında kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar doğal ve kaçınılmazdır. Bu nedenle kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar, iyi ya da kötü, yapıcı ya da yıkıcı, olumlu ya da olumsuz, doğru ya da yanlış değildir. Sadece nötr bir durumdur. Buna karşın kişilerin aralarında doğal olarak yaşadıkları anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözmek için seçtikleri yol iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, yapıcı ya da yıkıcı olarak görülmektedir. (Türnüklü, 2007, s.129).

Çatışma kavramına günlük kullanımında genellikle şiddet, yıkım, düşmanlık kavga ve savaş içeren anlamlar yüklenir (Mayer, 1990, Akt. Karip, 2010, s. 2) Bazı kurumlar çatışmaya karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olup çatışmanın yıkıcı olduğu ve derhal ortadan kaldırılması gereken bir unsur olduğu anlayışına sahiptir.

Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yapılması gereken; çatışmanın ortaya çıkaracağı olası yararları kullanabilmek ve olası yıkıcı etkilerini engellemek için çatışmayı etkili bir biçimde yönetmektir. Farklılıklar ilerlemenin ve gelişmenin kaynağı olabilir. Farklılıklardan kaynaklanan güçlkle nasıl başa çıkılacağı bilinmediği durumlarda ise bireyler, gruplar, örgütler ve hatta ülkeler için yıkıcı sonuçlar doğurabilir (Karip, 2010, s.3).

Bazen okul amaçlarının daha etkili gerçekleşmesi için çatışmalar gerekli olabilir. Okul yöneticisinin amacı, kaçınılmaz olan çatışmayı okul amaçlarına yöneltmektir (Açıkalin, 1998, Akt. Varlık, 2008, s.5). Esas olan, okulların çatışma yönetiminin önemini fark etmeleri ve çatışmayı okul için bir fırsata dönüştürebilmeleridir.

Okullarda her gün değişik çatışmalar yaşanmaktadır. Bu çatışmaların bir kısmı öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları çatışmalardır. Öğretmenler her gün değişik öğrenci çatışmaları ile karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin karşılaşmış oldukları bu çatışmaları okulun amaçları doğrultusunda yönetebilmesi ciddi önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çatışma yönetimi ve çatışma yönetim stratejileri hakkında birikiminin olması ve çatışmayı kurumun ve bireylerin çıkarları açısından en az zarar görececek bir biçimde yönetmeleri önem arz etmektedir.

Okulun kaçınılmaz bir parçası olan çatışma ile ilgili alan yazını incelendiğinde çeşitli bulgular karşımıza çıkmaktadır. İllez (2006), öğretmen ve öğrencilerin görüşüne başvurduğu çalışmasında, öğrencilerin yoğun olarak fiziksel şiddet, sözel şiddet ve ahlaki değerlerle ilgili çatışmalar yaşamakta olduğunu, Kız öğrencilerin çatışmalarını karşılıklı konuşup, anlaşıp özür dileyerek çözme yolunu erkek öğrencilere oranla daha sık kullandıklarını ve Kız öğrencilerin empati yeteneklerinin daha gelişmiş olduğunu, erkek öğrencilerin ise çatışmalarını çözmek için Kız öğrencilere oranla yıkıcı stratejileri daha sıklıkla kullandıklarını tespit etmiştir.

Williamson, Warner, Sanders, ve Knepper, (1999) öğrencilerin okullarında karşılaştıkları en sık çatışmalar olarak kavga, tartışma, tehdit, lakap takma ve dedikodu yaymayı söylemektedirler.(Akt. Türnüklü, 2002, s. 285)

Bal (2008), ilköğretim okul yöneticilerinin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarını çözüme çoğunlukla Yapıcı Stratejileri, daha sonra Başkalarından Yardım Almaya Dayalı Stratejileri, Kaçınma Stratejilerini ve en az Yıkıcı Stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenliğinden gelen yöneticilerin, diğer branşlardan gelen yöneticilere göre Yapıcı Stratejileri daha sık kullandıkları görülmüştür.

Türnüklü, Şahin (2002) alt sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan ilköğretim okulları II. kademe sınıflarında karşılaşılan öğrenci çatışmalarını, nedenlerini ve öğretmenlerin çatışma çözüm stratejilerini hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin perspektifinden incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, II. kademe sınıflarında en sık karşılaşılan öğrenci çatışmalarının, küfür ve kavga olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrenci çatışmalarının nedenlerine ilişkin öğretmen atıflarının genellikle kendilerine yer vermeksizin dışa yönelik olduğunu, öğrenci çatışmalarını öğretmenlerin çözüm stratejilerinin ise öğretmen merkezli, yetkeci ve öğrencilerin öz yönetim ve denetimini geliştirmekten uzak olduğunu tespit etmiştir.

(Onat, 2010),genel liselerde öğrencilerin okul, okul yönetimi, öğretmenler ve arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmaların nedenlerine ilişkin çalışmasında öğrencilerin okulda karar alma sürecine katılmadıklarında, özgürlükleri kısıtlandığında, ihtiyaçları karşılanmadığında, karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkilerine müdahale edildiğinde, kendilerini ifade edemediklerinde, yeteneklerine değer verilmediğinde, ailelerinin eğitim seviyesi ve maddi olanaklarının kısıtlı olmasından dolayı çatışma yaşadıklarını tespit etmiştir.

Varlık (2008), ilköğretim okullarında yöneticilerle öğretmenler arasındaki örgütsel çatışma alanlarının ve uzlaşma derecelerinin ne olduğuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, genel olarak, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin çatışma düzeylerinin “Çok Az” olduğu, çatışma yaratan konulardaki uzlaşma durumlarının ise, “Orta” düzeyinde olduğu tespit etmiştir.

Gül (2011), öğretmenlerle öğrenciler arasında yaşanan çatışmalara ilişkin yapmış olduğu çalışmada, öğrencilere savunma hakkı verilmeden cezalandırıldıklarında, öğrencilerin özel bilgilerinin başkaları ile paylaşıldığında, öğrencileri rencide edici davranışların sergilendiğinde, öğrencilere fiziksel şiddet uygulandığında, öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yaptığında öğrencilerin çoğunlukla öğretmenleri ile çatışma yaşadığını tespit etmiştir.

YÖNTEM

Desen

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin akranları ile çatışma yaşadıkları durumlarda çatışmanın 3. tarafı olarak öğretmenlerin bu çatışmalara getirmiş olduğu çözüm önerilerini tespit etmeye yönelik, tarama modelinde dizayn edilmiştir. Tarama modeli; araştırmaya konu olan olayı, bireyi veya nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ve etkileme yapmaksızın olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (McMillan ve Schumacher, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Sultangazi ilçesi sınırlarında bulunan 29 ortaokulda öğrenim gören 9.076 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu ilçedeki ortaokulların buldukları sosyo-ekonomik düzeye göre tabakalı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 410 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Öğrenci Çatışmaları Çözüm Stratejileri Ölçeği olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-kültürel ve demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Bu formda araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgileri belirlemeye yönelik toplam 12 soru yer almaktadır.

Öğrenci Çatışmaları Çözüm Stratejileri Ölçeği ise öğrencilerin kendi aralarındaki çatışma durumlarına üçüncü şahıslar olarak öğretmenlerin getirmiş oldukları çözüm stratejilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri oluşturulurken ilgili literatür taranmış, öğretmenlere ve öğrencilere açık uçlu sorular sorularak toplam 52 madde oluşturulmuştur. Madde havuzunda oluşturulan bu maddeler dilsel geçerlilik açısından 5 tane edebiyat öğretmenine kontrol ettirilmiş ve bazı maddelerde değişiklikler yapılmış ve dil açısından problemliler bazı maddeler de ölçekten çıkartılmıştır. Daha sonra uzman görüşüne müracaat edilmiş ve alanında uzman 6 kişiye ölçek maddeleri kontrol ettirilmiş ve ölçmek istenilen yapı ile ilgisi olmadığı düşünülen bazı maddeler atılarak toplam 28 hedef madde hazırlanmıştır. Ölçekte, öğretmenlerin hangi çatışma çözüm becerisini ne düzeyde kullandığını belirlemek amacı ile , (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğunlukla, (5) Her Zaman, seçeneklerinden oluşan beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Geçerlik Çalışması

Ölçeğin faktör yapısını incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği çalışması için ilk olarak toplanan verilerin Kaiser Meyer Olkin=.88 ve Bartlett ($p<.01$) test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği görülmüştür. Araştırmada faktör yapısı incelenirken Varimax dik eksen döndürme tekniği tercih edilmiştir. Ölçeğin çok faktörlü bir yapıya sahip olduğu düşünülerek Varimax dik eksen döndürme tekniği tercih edilmiştir. Toplam 28 madde ile faktör yapısı incelenmeye başlanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük altı altı ölçekten ve iki temel bileşenden oluştuğu görülmüştür. Bunlara ilişkin değerler Tablo 1'dedir.

Tablo 1: Öğrenci Çatışmaları Çözüm Stratejileri Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin faktör analizi

Alt Boyutlar	Öz Değer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1. Faktör	6.304	22.515	22.515
2. Faktör	3.533	12.618	35.133
3. Faktör	1.390	4.964	40.098
4. Faktör	1.272	4.543	44.640
5. Faktör	1.137	4.062	48.702
6. Faktör	1.019	3.640	52.342

Tablo 1'de görüldüğü gibi, birinci alt boyutun öz değeri 6.304 açıkladığı varyans yüzdesi 22.515, ikinci alt boyutun öz değeri 3.533 açıkladığı varyans yüzdesi 12.618, üçüncü alt boyutun öz değeri 1.390 açıkladığı varyans yüzdesi 4.964, dördüncü alt boyutun öz değeri 1.272 açıkladığı varyans yüzdesi 4.543, beşinci alt boyutun öz değeri 1.137 açıkladığı varyans yüzdesi 4.062 ve altıncı alt boyutun öz değeri 1.019 açıkladığı varyans yüzdesi 3.640'dur. Öğrenci Çatışmaları Çözüm Stratejileri Ölçeği'nin maddelerine ilişkin faktör yük değerleri tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 2: Madde Faktör Yükleri

Maddeler	1	2	3	4	5	6
M24	0,684					
M25	0,674					
M27	0,656					
M22	0,642					
M23	0,609					
M28	0,571					
M19		0,758				
M21		0,739				
M20		0,712				
M18		0,575				
M17		0,513				
M2			0,721			
M5			0,721			
M11			0,645			
M6			0,59			
M13				0,646		
M7				0,603		
M1				0,589		
M16				0,531		
M15		0,448		0,473		
M10					0,666	
M9					0,586	
M14					0,528	
M12					0,525	
M8					0,486	
M4						0,689
M3						0,651
M26						0,591

Tablo 2'ten anlaşılacağı üzere maddelerin faktör yükleri .758 ile .473 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda birden çok boyutta yük değerine sahip olup, aralarında .30'dan az fark olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu bağlamda iki farklı boyutta yük değerine sahip olan 15. Madde ölçekten çıkartılmıştır. 15. madde ölçekten çıkarıldıktan sonra tekrar faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.87 ve Bartlett's testi sonucunda $p < 0.01$ anlamlılık değeri elde edilmiştir. Bu analiz sonucunda boyut sayısında bir değişiklik olmamıştır. Analiz sonucunda faktör yüklerine ilişkin değerler Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 3: Öğrenci Çatışmaları Çözüm Stratejileri Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin faktör analizi

Alt Boyutlar	Öz Değer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1. Faktör	6,18	22,889	22,889
2. Faktör	3,313	12,269	35,158
3. Faktör	1,379	5,108	40,267
4. Faktör	1,27	4,704	44,97
5. Faktör	1,136	4,209	49,18
6. Faktör	1,014	3,755	52,935

Tablo 3’de görüldüğü gibi, birinci alt boyutun öz değeri 6.180 açıkladığı varyans yüzdesi 22.889, ikinci alt boyutun öz değeri 3.313 açıkladığı varyans yüzdesi 12.269, üçüncü alt boyutun öz değeri 1.379 açıkladığı varyans yüzdesi 5.108, dördüncü alt boyutun öz değeri 1.270 açıkladığı varyans yüzdesi 4.704, beşinci alt boyutun öz değeri 1.136 açıkladığı varyans yüzdesi 4.209 ve altıncı alt boyutun öz değeri 1.014 açıkladığı varyans yüzdesi 3.755’dir.

Birinci boyut “Tavır ve Ceza”, ikinci boyut “Barışçıl Çözümler Arama”, üçüncü boyut “Şiddete Başvurma”, dördüncü boyut “Başkasına Havale Etme”, beşinci boyut “Uzlaştırıcı Çatışma Çözüm Stratejileri”, altıncı boyut ise “Tehdit Etme” boyutları olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci Çatışmaları Çözüm Stratejileri Ölçeği’nin maddelerine ilişkin faktör yük değerleri

Maddeler	1	2	3	4	5	6
M24	0,685					
M25	0,684					
M27	0,661					
M22	0,641					
M23	0,606					
M28	0,579					
M19		0,758				
M21		0,741				
M20		0,717				
M18		0,584				
M17		0,518				
M2			0,728			
M5			0,72			
M11			0,632			
M6			0,585			
M10				0,69		
M14				0,57		
M9				0,56		
M12				0,555		
M8				0,438		
M7					0,63	
M13					0,618	
M1					0,607	
M16					0,516	
M4						0,722
M3						0,638
M26						0,599

“Tavır ve Ceza” olarak isimlendirilen birinci boyutta 22., 23., 24., 25., 27. ve 28. maddeler “Barışçıl Çözümler Arama” olarak isimlendirilen ikinci boyutta 17, 18, 19, 20 ve 21. maddeler “Şiddete Başvurma” olarak isimlendirilen üçüncü boyutta 2, 5, 6 ve 11. maddeler “Başkasına Havale Etme” olarak isimlendirilen dördüncü boyutta 8, 9, 10, 12 ve 14. maddeler “Uzlaştırıcı Çatışma Çözüm Stratejileri” olarak isimlendirilen beşinci boyutta 1, 7, 13 ve 16. maddeler “Tehdit Etme” olarak isimlendirilen altıncı boyutta ise 3,4 ve 26. maddeler yük değerine sahiptirler.

Güvenirlilik Çalışması

Ölçeğin Cronbach Alfa ile bakılan güvenirlilik değeri .776 olarak tespit edilmiştir. Birinci boyutun Cronbach Alfa değeri .786, ikinci boyutun Cronbach Alpha değeri .721, üçüncü boyutun Cronbach Alpha değeri .765, dördüncü boyutun Cronbach Alpha değeri .596, beşinci boyutun Cronbach Alpha değeri .628 ve altıncı boyutun Cronbach Alpha değeri .637’dir. Geçerlik ve güvenirlilik analizi sonuçlarına göre Eğitim Kurumları Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği 27 maddeden oluşan 6 boyutlu bir yapı göstermektedir.

Tablo 5. Öğrenci Çatışmaları Çözüm Stratejileri Ölçeği Madde Sayıları ve Güvenirlilik Değerleri

Alt Ölçekler	N	Madde Sayısı	Alpha
1. Tavır ve Ceza	410	6	.78
2. Barışçıl Çözümler	410	5	.72
3. Şiddet	410	4	.76
4. Başkasına Havale	410	5	.59
5. Uzlaştırıcı Çözümler	410	4	.62
6. Tehdit	410	3	.63

BULGULAR

Öğrencilere arkadaşları ile herhangi bir çatışma yaşamaları durumunda öğretmenlerinin bu çatışmayı nasıl ele alıp çözdüğü sorulmuştur. Elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin en çok “Uzlaştırıcı Çatışma Çözüm Stratejilerini” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 6. En Çok Kullanılan Çatışma Çözüm Stratejileri

Çatışma Çözüm Stratejisi	– X
1. Uzlaştırıcı Çözümler	3,9
2. Barışçıl Çözümler	2,9
3. Tehdit	2,1
4. Başkasına Havale	1,8
5. Tavır ve Ceza	1,7
6. Şiddet	1,7

Tablo 7. En Çok Kullanılan Çatışma Çözüm Stratejileri

Boyut	Madde No	Ölçek Maddesi	– X
Uzlaştırıcı Çatışma Çözüm Stratejileri	7	Birbirimizden özür dilememizi ister ve barışmamızı sağlar.	4,087805
	1	Bize nasihat eder.	3,897561
	13	Bizi uyarır ve bir daha yapmamamızı söyler.	3,887805
	16	Bizi dinler ve haksız olanın özür dilemesini ister.	3,690244

Tablo 7’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin en çok “Uzlaştırıcı Çatışma Çözüm Stratejilerinden” “öğrencilerin birbirinden özür dileyerek barışmalarını sağlama (X=4,08), “öğrencilere nasihat etme (X=3,89), öğrencileri uyarma(X=3,88),haksız olan öğrencinin özür dilemesini sağlama(X=3,69), öğrencilerin kendi aralarında konuşarak anlaşmalarını sağlama (X=3,36)olarak tespit edilmiştir.

Tablo 8. En Az Kullanılan Çatışma Çözüm Stratejileri

Boyut	Madde No	Ölçek Maddesi	\bar{X}
Tavır ve Ceza	27	Gün boyu teneffüse çıkmama cezası verir.	1,543902
	24	Suratımıza tebeşir, cetvel, kalem vs. atar.	1,568293
Şiddete Başvurma	11	Bizi tutar sarsar.	1,590244
	6	Kafamızı birbirine tokuşturur.	1,64878
	2	Bize tokat atar.	1,673171

Tablo 8’de de görüldüğü üzere öğretmenler tarafından en az tercih edilen çatışma çözüm stratejilerinin “Tavır ve Ceza” ve “Şiddete Başvurma”stratejileri olduğunu görmekteyiz. Öğrencileri teneffüse çıkartmama(X=1,54), öğrencilerin suratına bir şeyler atma (X=1,56), öğrencileri tutup sarsma (X=1,59), öğrencilerin kafalarını birbirine tokuşturma (X=1,64) ve öğrencilere tokat atma (X=1,67) öğretmenler tarafından en az tercih edilen çatışma çözüm stratejileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 9. Cinsiyete Göre Kullanılan Çatışma Çözüm Stratejileri

Boyut	Ölçek Maddesi	Grup	N	\bar{X}	SD	df	p	t
Şiddet	Bize tokat atar.	Erkek	198	1,97	1,066	408	0,00	21,518
		Kız	212	1,4	0,775			
	Bize sert sert bakar.	Erkek	198	2,44	1,296	408	0,04	4,529
		Kız	212	2,19	1,195			
	Kulağımızı çeker.	Erkek	198	2,26	1,206	408	0,00	45,046
		Kız	212	1,53	0,775			
	Kafamızı birbirine tokuşturur.	Erkek	198	1,9	1,134	408	0,00	22,367
		Kız	212	1,41	0,874			
	Bizi tutar sarsar.	Erkek	198	1,81	1,109	408	0,00	27,829
		Kız	212	1,38	0,815			
Tavır ve Ceza	Bizi sınıftan atar.	Erkek	198	2,09	1,227	408	0,03	0,183
		Kız	212	1,83	1,2			
	Bize karşı tavır alır ve tepki koyar.	Erkek	198	2,15	1,284	408	0,00	7,812
		Kız	212	1,65	1,063			
	Suratımıza tebeşir, cetvel, kalem vs. atar.	Erkek	198	1,76	1,163	408	0,00	25,614
		Kız	212	1,39	0,81			
	Bizi utandırıcı, küçük düşürücü, gururumuzu kırıcı laflar eder.	Erkek	198	1,97	1,323	408	0,00	15,709
		Kız	212	1,58	0,987			
	Gün boyu teneffüse çıkmama cezası verir.	Erkek	198	1,7	1,148	408	0,00	23,797
		Kız	212	1,4	0,763			
Bize argo ifadeler kullanarak kızar.	Erkek	198	1,79	1,276	408	0,00	24,386	
	Kız	212	1,45	0,915				

Tablo 9’da da görüldüğü üzere, öğrencilerin cinsiyetine göre öğretmenlerin tercih etmiş oldukları çatışma çözüm stratejisi “Tavır ve Ceza” ve “Şiddete Başvurma” boyutlarında farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin erkek öğrencilere karşı şiddet içeren çatışma çözüm stratejilerini kız öğrencilere oranla daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Kız öğrencilere karşı şiddet içeren çözüm stratejilerini daha az kullandıkları görülmüştür.

Öğrencilerin arkadaşları ile çatışma yaşama sıklığı ile anne ve babalarının öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı göstermiş olduğu tepki ile düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Velilerin öğrencilere vermiş oldu tepkinin şiddeti arttıkça öğrencilerin de arkadaşları ile çatışma yaşama düzeyi artmaktadır ($r=.113$ $p<.05$).

Öğrencilerin arkadaşları ile çatışma yaşama sıklığı ile öğrencilerin kaç kardeş olduğu ile düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin arkadaşları ile daha fazla çatışma yaşadığı görülmektedir ($r=.113$ $p<.05$).

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin arkadaşları ile çatışma yaşama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında arkadaşları ile çatışma yaşama düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{408}=8,456$ $p<.05$). Buna göre erkek öğrencilerin ($X=2,29$) kız öğrencilere ($X=1,92$) kıyasla arkadaşları ile daha fazla çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 10. Cinsiyete göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin arkadaşları ile çatışma yaşama düzeyleri

Grup	N	\bar{X}	SD	df	p	t
Erkek	198	2,29	,974	408	0,04	8,456
Kız	212	1,92	,828			

Tartışma

Öğrenci algıları ortaokul öğrencilerinin akranları ile yaşadıkları çatışmalarda çatışmanın 3. tarafı olan öğretmenlerin çatışma çözümünde sıklıkla yapıcı stratejiler kullanmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Elde edilen bu bulgular Bal (2008) ve Tuğlu (1996), tarafından yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir.

Öğrenci algıları ortaokul öğrencilerinin akranları ile yaşadıkları çatışmalarda çatışmanın 3. tarafı olan öğretmenlerin çatışma çözümünde ceza ve şiddete dayalı çatışma çözüm stratejilerini az da olsa tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durum İllez (2006) tarafından yapılan çalışma ile de örtüşmektedir.

Yapılan karşılaştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla arkadaşları ile daha fazla çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir. Onat (2010) ve İllez (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da bu durumu doğrular nitelikte bulgular elde edilmiştir.

Araştırmada, öğrenciler aileleri tarafından istenmeyen bir davranış sergilediği zaman ailesinden şiddet gören öğrencilerin arkadaşları ile çatışma yaşama düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ailesinden şiddet gören öğrencilerin akranları ile daha fazla çatışma yaşadıkları görülmüştür. Bu durum Gül (2011) tarafından yapılan çalışma ile de örtüşmektedir.

Benzer bir biçimde Türnüklü (2001) tarafından yapılan çalışmada da ailesinden sevgi ve şefkat göremeyen öğrencilerin çatışmalar yaşadığı tespit edilmiştir. Bu durum da ailesinden şiddet gören öğrencilerin çatışmaya daha açık olduklarını göstermektedir. Kişilerin anlamlandırmalarını onların

bireysel deneyimlerinin bir yansıması olacağı düşünülecek olunursa, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde sıklıkla şiddetin bir uygulayıcısı ya da şiddete maruz kalan bir birey olarak deneyim yaşadığı düşünülebilir.

Öğrenci algıları ortaokul öğrencilerinin akranları ile yaşadıkları çatışmalarda çatışmanın 3.tarafı olan öğretmenlerinin çatışma çözüm stratejilerinin öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık arz ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin erkek öğrencilere karşı şiddet içeren çatışma çözüm stratejilerini kız öğrencilere oranla daha fazla tespit ettikleri tespit edilmiştir. Bu durum Bal (2008) tarafından yapılan çalışma ile de örtüşmektedir

Öğrenci algıları ortaokul kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin akranları ile daha fazla çatışma yaşadığını göstermektedir. Kalabalık ailelerden gelen öğrencilerin çatışmaya daha açık oldukları görülmüştür. Bu durum Gül (2011) tarafından yapılan çalışma ile de örtüşmektedir.

Öğrencilerin gelmiş olduğu sosyo-ekonomik kültürün de disiplin sorunları açısından önemli olduğunu kaydeden Türnüklü ve arkadaşları, 2001 yılında yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin disiplin sorunlarının yaşanması ile ilişkili olduğunu tespit etmektedir. Ancak bizim yaptığımız bu çalışmada ise öğrencilerin ekonomik düzeylerinin akranları ile çatışma yaşama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r=.001$ $p>.05$).

KAYNAKÇA

- Bal, D. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğrenci Çatışmalarını Yönetmede Kullandıkları Çatışma Yönetim Stratejileri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Gül, Ö. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İle Branş Öğretmenleri Arasında Yaşanan Çatışma Alanlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- İllez, M. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı çatışmalar ve bu çatışmaların çözüm stratejilerinin sosyal yapılandırıcılık kuramına dayalı olarak incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Onat, R. (2010). Genel Liselerde Yaşanan Öğrenci Çatışmalarının Nedenleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Önder, E. (2008). Lisans Öğrencilerinin Yaşadıkları Çatışmalar ve Çatışma Yönetim Stilleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Şahan, İ. (2006). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bunun Öğretmen Stres Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tuğlu, A. (1996). Örgütsel Çatışma ve Yönetimi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 49, ss: 129-166
- Türnüklü, A. & Şahin, İ. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 30, ss: 283-302
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. Ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı 27.
- Varlık, S. (2008). İlköğretim Okullarında Yöneticilerle Öğretmenler arasındaki Örgütsel Çatışma ve Uzlaşma alanları. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Karip, E. (2010). Çatışma Yönetimi (4.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Can, H. (1994). Organizasyon ve Yönetim, Ankara: Siyasal Kitabevi.



Radikal İnsancıl Paradigma Açısından Eğitim Örgütlerine Genel Bir Bakış

Ömer Gül¹³, Nurdoğan Tombak¹⁴, Kazım Yılmaz¹⁵,

Öz

Örgütler insan hayatının olmazsa olmaz unsurlarıdır. İnsan daha dünyaya gelmez örgüt ile tanışmaktadır. Gözünü dünyaya açar açmaz karşısında kendisine has bir yapısı, kuralları, atmosferi ve işleyişi olan hastane diye bir örgüt bulur. Ve bu örgütün işleyişine kendisini adapte ederek kurallarına uymaya başlar. Böylelikle birey ilk kez örgüt yaşantısı ile tanışır. Daha sonra başka bir örgüt olan aile kurumu ile tanışır. Aile kurumunun da kendine has bir yapısı, kuralları ve işleyişi vardır. Aile kurumundan sonra birey, yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği eğitim hayatının asli öğeleri olan okul denilen kurum ile tanışır. İnsan hayatının bir parçası olan bu örgütler bazen bireyi sınırlayabilir, bireyin özgür bir şekilde hareket etmesini engelleyebilir ve bireyin kendi potansiyelini ortaya çıkarmasına engel olabilir.

Bu çalışmada eğitim örgütleri olan okullar, örgütlerin insanı kendisine yabancılaştırdığını öne süren, insanın özgürlüğünü kısıtlayan ve örgütleri insan için zararlı yapılar olarak gören radikal insancıl paradigma açısından değerlendirilmektedir. Çalışmada radikal insancıl paradigma ve eğitim örgütleri olan okulların bu paradigma açısından nasıl değerlendirildiğine dair kapsamlı bir literatür değerlendirmesi yapılarak okulların radikal insancıl paradigmadaki yerleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Radikal İnsancıl Paradigma, Örgüt, Okul

A General View To The Educational Organizations In The Radical Humanist Point Of View

Abstract

Organizations are the most crucial parts of the human life. People meet the organizations firstly when they born. At first glance, you see the hospital as an organization with its own rules, atmosphere, structure and procedure. And you adapt your self to the rules of this organization. And this is the first time you meet an organization. Then you meet your family as an organization. It has its own, structure, rules and procedure too. With the influence of the other individuals in your family you discover and try to reveal your own potential. Like family organization, school is one of the most important and basic organizations in an individual life. You meet this organization as the third important organization in your life.

¹³ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi ve Planlaması Ana Bilim Dalı, Eskişehir, omer3468@hotmail.com

¹⁴ Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi ve Planlaması Anabilim Dalı, Denizli, nurdogan@mu.edu.tr

¹⁵ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi ve Planlaması Ana Bilim Dalı, Eskişehir, kazimiyilmaz42@hotmail.com

But this basic institution somehow prevent your freedom so you cant act freely and reveal your potential. In this study the school is examined, as an organization, in terms of radical humanist pardigm. This paradigm, put forwards that the school, prevents the student's freedom and it's a harmful intitution for individuals. It also alienates the individuals to themselves. This research is based on a literary review about the school in the radical humanist point of view.

Key Words: *Radical Humanist Paradigm, Organization, The School*

GİRİŞ

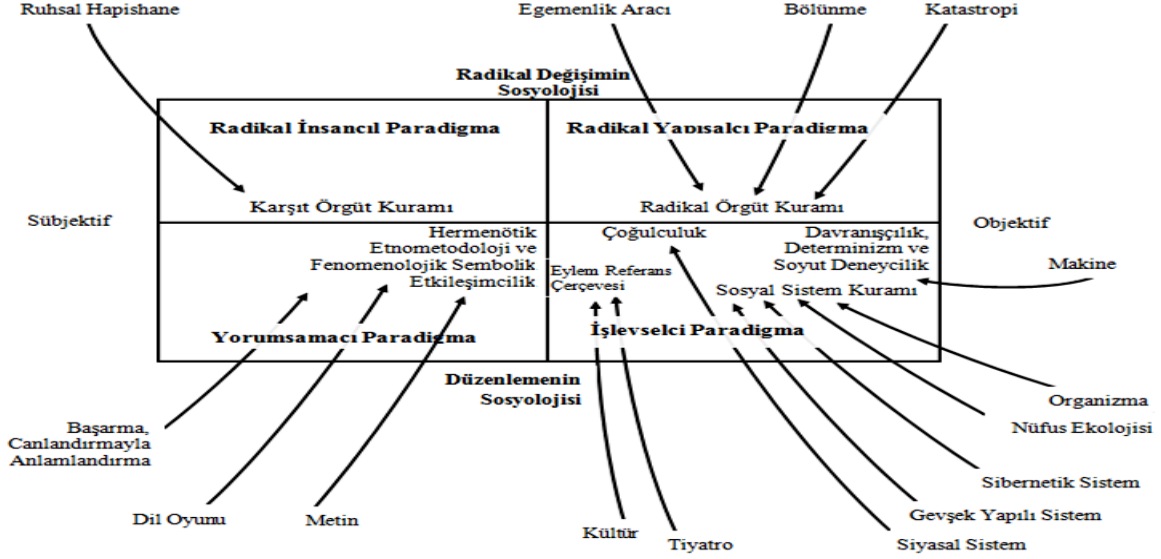
Bilimsel bilginin mahiyeti ile ilgili problemler modern bilimin doğuşundan beri felsefenin sürekli olarak gündeminde olmuştur (Öztürk, 2012, s. 174). Burrell ve Morgan, bilimin doğasına ilişkin sayılıları temsil eden Sübjektif-Objektif boyut ve toplumun doğasına ilişkin sayılıların temsil edildiği Radikal Değişme- Düzenleme kriterleri ile dört paradigma ileri sürmektedir. Burrell ve Morgan toplumu inceleyen yaklaşımları sübjektif-objektif boyutlar yanında bir de düzenleme (regulation) ve radikal değişme (radical change) başlıkları altında toplar. Düzenleme sosyolojisi; toplumu, temelinde yatan birlik ve uyum/yapışıklık (cohesiveness) açısından inceler. Temelde, toplumun nasıl bir “bütün” olarak varlığını sürdürdüğü sorusu üzerine odaklanır. Toplumun varlığını bir “bütün” olarak sürdürmesinin ardındaki sosyal güçleri anlamaya çalışır. Durkheim’ın dayanışma ve sosyal uyum/yapışıklık üzerine çalışmaları bu bağlamda açıklayıcıdır. Bu yaklaşıma karşıt olan radikal değişme sosyolojisi ise, toplumdaki radikal değişim, çok derin yapısal çatışma, hâkimiyet tarzları ve bu yaklaşımı benimseyen teorisyenler tarafından modern toplumun bir özelliği olarak görülen yapısal çelişkiler üzerine odaklanır. Bireyin, gelişme potansiyelini engelleyen ve sınırlayan yapılardan özgürleşmesi bağlamında temel ilgi, hem fiziksel hem de ruhsal anlamda bireyin yoksunluğudur. Ütopik bir duruşu vardır, ne olduğu değil neyin mümkün olabileceği, statükonun kabulü değil alternatiflerin neler olduğu üzerinde durur (Tekel, 2011, s. 6).

Burrell ve Morgan, sosyal bilimlerde ontoloji, epistemoloji, insan doğası ve metodolojiyle ilgili dört çeşit varsayımın, sosyal bilimcilerin kendi disiplinlerine olan yaklaşımlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir: Sosyal dünyanın doğası ve nasıl araştırılması gerektiği (ontoloji), bilginin temelleri (epistemoloji), insanlar arasındaki ilişkiler (insan doğası) ve gerçek dünya hakkında bilginin elde edilip, araştırılmasının biçimi (metodoloji). Bu çerçevede içinde, Burrell ve Morgan sosyal bilim kuramındaki özne-nesne tartışmalarıyla, toplum kuramındaki çatışma-mutabakat tartışmalarını birleştirerek örgütsel araştırmalarda işlevsel, yorumsamacı, radikal hümanist ve radikal yapısalcı olmak üzere dört paradigma olduğunu öne sürmüşlerdir (Yıldırım E. , 2002, s. 161).

Ona göre, bugüne kadar örgüt alanındaki kuramsal çalışmalar dört temel paradigma içinde yer almaktadır. Bunlar: (1) toplumda var olan düzeni üretmeye dönük sistematik özelliklere sahip somut ve gerçek yapıların mevcut olduğu varsayımına dayanan yapısalcı paradigma; (2) sosyal dünyada gerçekliğin somut ve objektif olamayacağı, gerçekliğin bireylerin sübjektif deneyimlerinin bir ürünü olduğu ve böylece olgunun dışarıdan gözlemleyen değil içinde yer alanın bakış açısından daha iyi anlaşılacağı varsayımına dayanan yorumsamacı paradigma; (3) tıpkı yorumlayıcı paradigma gibi gerçeğin sosyal olarak sübjektif temelde inşa edildiğini savunan, farklı olarak, insanın kendi yarattığı gerçekliğin mahkûmu olduğunu ve bu yönden bilincin toplumdaki hâkim güçler tarafından insanı kendi doğal potansiyellerine yabancılaştıran hastalıklı bir hale getirildiğini varsayan radikal insancıl paradigma; (4) toplumdaki hâkim güçlerin insan üzerindeki olumsuz etkilerini eleştiren ancak radikal insancıl paradigmadan farklı olarak somut ve gerçek yapıların mevcudiyetini esas alan radikal yapısalcı paradigma olarak sunulmaktadır (Leblebici, 2008, s. 347).

Bu bağlamda çalışmamızda eğitim örgütleri olan okullar, örgütlerin insanı kendisine yabancılaştırdığını öne süren, insanın özgürlüğünü kısıtlayan ve örgütleri insan için zararlı yapılar olarak gören radikal insancıl paradigma açısından ele alınıp, değerlendirilecektir.

Şekil 1. Paradigmalar, Metaforlar ve İlgili Örgütsel Analiz Ekolleri (Morgan, 1980, s. 608)



Radikal İnsancıl Paradigma

Bu paradigma, gerçeğin sosyal olarak sübjektif temelde inşa edildiğini savunur, insanın kendi yarattığı gerçekliğin mahkûmu olduğunu ve bu yönden bilincin toplumdaki egemen güçler tarafından insanı kendi doğal potansiyellerine yabancılaştırdığını varsayar (Turan, 2014, s. 395). Sosyal bilimlere öznel bir yaklaşımla bakan radikal insancıl bakış açısı “insan bilincine” vurgu yapmaktadır. Bu paradigmanın altında yatan temel fikirlerden birisi “insan bilincinin” etkileşimde olduğu ideolojik üstyapılar tarafından bastırıldığı fikridir (Burrell & Morgan, 1979, s. 32). Bilincin bu bastırılması insanı kendi doğasına yabancılaştırmakta ve bir insan olarak bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirmesini engellemektedir.

Bu paradigma statükoya eleştiriler getirir ve toplumu insancıl bulmaz. İnsan bilincinin ideolojik üst yapılarla çevrelendiğini ve baskı altına alındığını ve dolayısıyla insanın kendi potansiyelini ortaya koymasına bu yapıların engel olduğunu ileri sürmektedir (Ardalan & College, 2010, s. 19). Bu bakış açısına göre örgütler bireyin gelişimi ve kendisini gerçekleştirmesi için engel teşkil etmektedir.

Burrell ve Morgan, örgütleri insanları sınırlayan, onları bir takım zorunluluk ve istem dışı davranışlara yönelten zararlı oluşumlar olarak niteler. Ona göre, toplum, aile ya da herhangi bir örgüt, anti-insancıl bir yapıdır. İnsanı kendine göre şekillendirir. Radikal İnsancıl Paradigma, örgütleri insanlar açısından literatürdeki genel kabulün aksine zararlı görmektedir. Örgütlerin, insanı kendi doğasına yabancılaştırdığını ve bireyi kendi içinde başkalaştırdığını ileri sürer (Göçoğlu, 2012, s. 2).

Radikal insancıl açıdan insana bakan teorisyenlerin en önemli vurgusu, sosyal düzen tarafından insana getirilmiş olan bu kısıtlamalardan insanın kurtularak özgürleşmesidir. Bu paradigma toplumu da anti-insancıl bir yapı olarak görür ve insanın kendisini mevcut sosyal yapılara bağlayan zincirlerden ve ruhsal bağlardan kurtulmasının yollarını bulması gerektiğinin ve böylece kendi potansiyelinin farkına varmasının önemine vurgu yapar (Burrell & Morgan, 1979, s. 32).

Radikal hümanistler değişim sosyolojisini kavramlaştırırken, radikal değişim, üstünlük/hegemonya durumu, özgürleşme, yoksunluk, gizilgüç gibi kavramlar üzerinde durmuşlardır. Yapısal çatışma ve zıtlıktan ziyade esas vurgu insan bilinci üzerindedir. Alman idealist geleneğinden

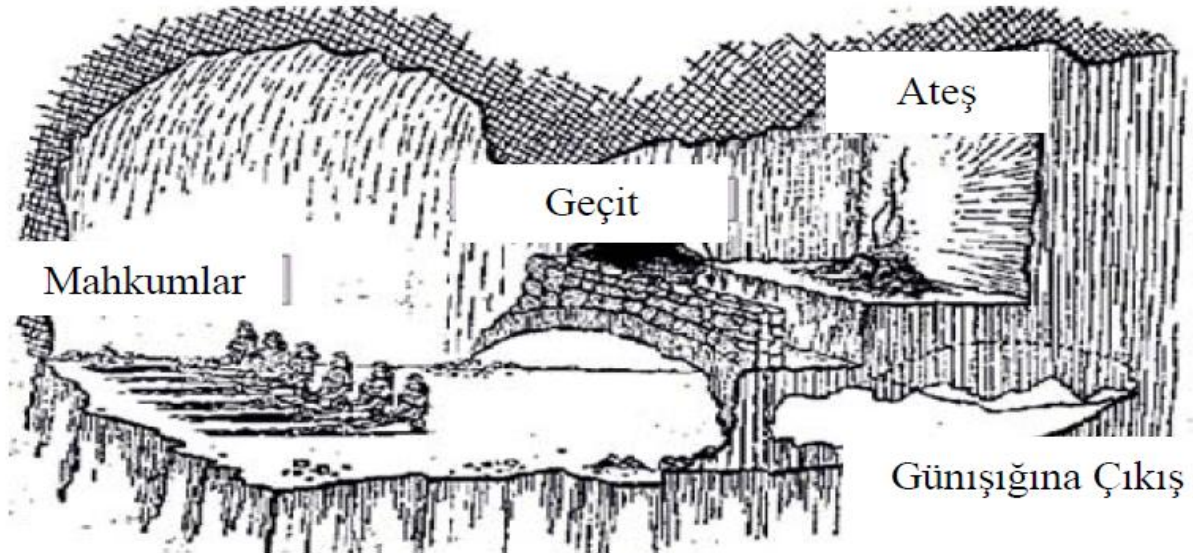
gelen radikal hümanistlerin öncülleri Kant ve Hegel'in felsefesi ve Marks'ın erken dönem çalışmalarıdır. Ayrıca Husserl'in fenomenolojik perspektifinden etkilenmişlerdir. Radikal hümanist paradigma esasında, işlevselci paradigmanın varsayımlarının tersi üzerine kurulmuştur. Yorumsamacı ve Radikal Hümanist paradigmanın her ikisi de bireyin içinde yaşadığı dünyayı kendisinin yarattığı görüşünü temel alır; fakat yorumsamacılar bu sürecin doğasını anlamaya çalışırken, Radikal Hümanistler onu eleştiri konusu yapar ve insanın yabancılaşma durumu üzerinde dururlar (Şenol, 2011, s. 11).

Ruhsal Hapishane ve Örgütler

Örgütlerin insanı kendi doğasına yabancılaştırdığını ileri süren bu paradigmayı ruhsal hapishane metaforu en iyi bir biçimde özetlemektedir (Leblebici, 2008). Ruhların hapishanesi fikri, ilk olarak, Sokrates'in görünüş, gerçeklik ve bilgi arasındaki ilişkileri irdelediği ünlü mağara alegorisiyle Platon'un Devlet'inde incelenmiştir. Söz konusu alegori, ağzı parıldayan bir ateşin ışığına açılan bir yer altı mağarasını tarif eder. Mağaranın içinde kımlıdayamayacak şekilde zincire vurulmuş insanlar vardır. Ancak önlerindeki mağara duvarını görebilmektedirler. Duvar ateşin ışığıyla aydınlanır ve ışık insanların ve nesnelerin gölgelerini duvara düşürür. Mağara sakinleri gölgeleri gerçeklikle özdeşleştirirler, o gölgelere adlar verirler, onlardan söz ederler ve hatta mağaranın dışından gelen seslerle duvardaki gölgelerin hareketleri arasında bağlantı kurarlar. Mahpuslar için hakikat ve gerçeklik bu gölgeler dünyası demektir, çünkü başka bir bilgileri yoktur (Morgan, 2006, s. 207-208).

İnsanlar hareket edememektedir. Sadece önlerindeki duvarı ve duvarda yansıyan gölgeleri görebilmektedirler. Gölgeleri gerçek olarak algılamakta, gölgelere isim vermekte ve onlarla iletişim kurmaktadır. Hatta dışarıdan gelen sesleri de gölgelerle ve gölgelerin hareketiyle ilişkilendirmektedirler. Gerçek, bu mahkûmlar için gölgeler dünyasından ibarettir. Çünkü başka bir şey görmemişlerdir (Leblebici, 2008, s. 348).

Şekil 2. Plato'nun Mağarası (Leblebici, 2008, s. 348)



Ne var ki, Sokrates'in anlattığı gibi, mağara sakinlerinden birinin mağaradan çıkmasına izin verilecek olsa, o kişi gölgelerin daha karmaşık bir gerçekliğin yansımalarından ibaret olduğunu ve mağaradaki arkadaşlarının bilgi ve algılarının çarpıldığını ve sakatlandığını fark edecektir. Sonra o kişi mağaraya dönecek olsa, ona göre dünya çok farklı bir yer olacağı için, asla eskisi gibi yaşayamayacaktır. Kuşkusuz, mağaraya kapatılmasını içine sindirmekte zorlanacak ve arkadaşlarının düştüğü duruma acıyacaktır. Ne var ki, edindiği yeni bilgiyi arkadaşlarıyla paylaşmayı denese, görüşlerinden ötürü belki de kendisiyle alay edilecektir. Mahpuslara, mağaranın tanıdık görüntüleri,

hiç görmedikleri bir dünyadan çok daha anlamlı gelecektir. Dahası, yeni bilgiyi benimseyen kişi artık gölgelerle ilgili inanca göre davranamayacağı için, diğer mahpuslar dışarıdaki dünyayı tehlikeli bir yer, sakınılması gereken bir şey olarak göreceklerdir. Yaşadıkları deneyim alıştıkları görme biçimine aslında daha sıkı sarılmalarına yol açacaktır (Morgan, 2006, s. 208).

Bu kişi tekrar mağaraya döndüğünde aktardığı bilgiler diğer mağara sakinlerini rahatsız edecektir. Bu kişinin kendisi de artık eskisi gibi yaşayamayacaktır. Mağara sakinleri belki de onun görüşleriyle alay edeceklerdir. Çünkü onlar için gördükleri, görmedikleri bir dünyadan daha anlamlıdır (Morgan, 1997: Akt, Leblebici, 2008, s. 349).

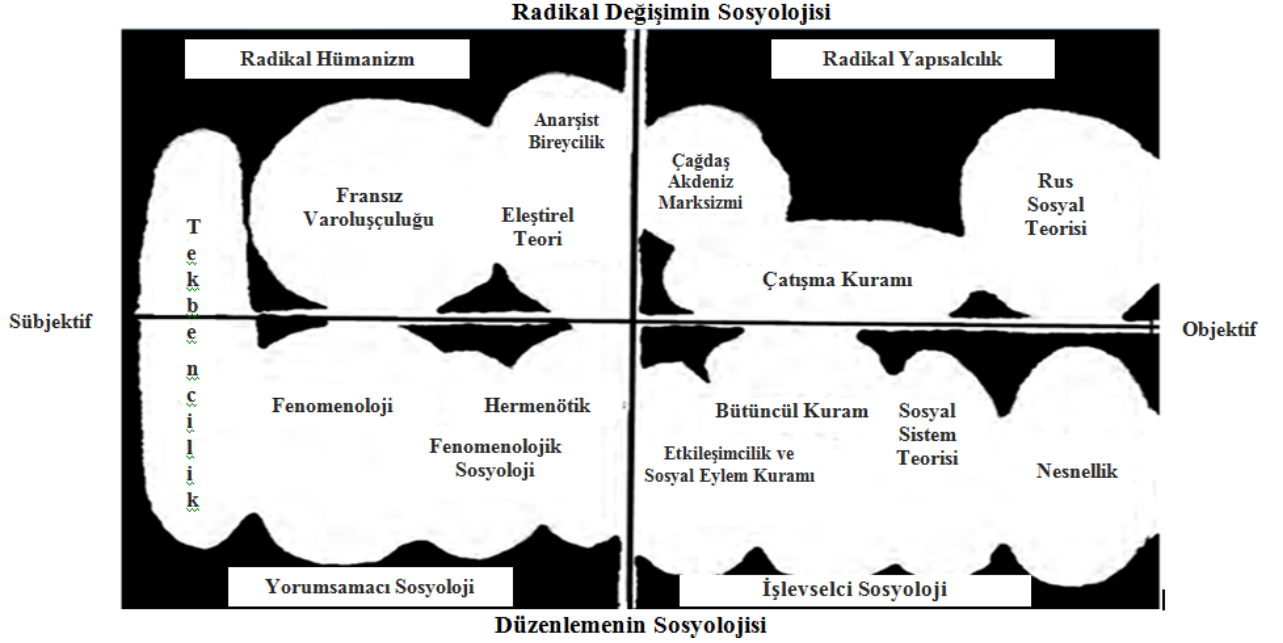
Tıpkı mağara sakinleri gibi bireyin bilinci de örgüt tarafından şekillendirilmektedir. Örgütteki bireyin bilinci kendisini çevreleyen teknolojik donanım, kurallar, örgüt kültürü, yöneticiler ve diğer örgüt üyeleri ile girmiş olduğu etkileşim doğrultusunda yönlendirilmektedir. Bireyin bakış açısı da kendisini çevreleyen bu etmenlerce şekillenmekte olup birey özgür iradesi ile düşünmemektedir. Bireyin düşünüş biçimini kendisini çevreleyen bu unsurlar belirlemektedir. Birey bilincini ve idrakini örgütün emrine sunmuş olup örgütün yönlendirdiği şekilde hareket etmektedir. Böylece birey örgütün istediği şekilde düşünmekte ve kendisini çevreleyen bu etmenlerin yönlendirmesi doğrultusunda kendi potansiyelinin farkında bile değildir. Kendi potansiyelini ortaya çıkartamayacak kadar bilincini ve idrakini örgütün emrine sunmuştur. Böylece birey kendisini sınırlar ve dar bir kalıp içerisine hapseder.

Ruhsal hapishane, bireyin örgüt içinde iş arkadaşları, amirleri ve bütün örgüt çalışanları ile farkında olmadan girdiği ve daha sonra da farkında olmadığı örtük anlaşmanın neticesinde kendisini sınırlandıran engellerin oluştuğu psikolojik durumu ifade eder (Leblebici,2008, s. 348).

Bu durumda, bireyi belirli bir psikoloji içerisine sokan bir süreç vardır. Ancak birey, bu süreçte gerçekleşen etkinin farkında değildir. Farkında olmadan kendi rolünü kendisi oluşturur ve bu rol içinde kendine belirli sınırlar çizer. Bu safhada, bireyin bilinci yakalaması ve kendi kendini kontrol etmesi mümkün olmaz. Radikal İnsancıl Paradigma'nın, Ruhsal Hapishane Metaforu, günümüzde birçok örgütte görülen bir durumdur. Gelişen teknolojilerle birlikte birleşen ekonomiler, ortak pazarlar, Kapitalizm'in artan hızı, insanların örgüt içinde geçirdiği zamanı ve örgüt için harcadığı enerjiyi arttırmıştır. Kalabalık şehirlerde yaşayan insanlarda, köyde, sakin ve huzurlu bir şekilde yaşama hayalleri bir hayli fazlalaşmıştır. Mutsuz insanlar çoğalmıştır. Bu tamamen, Ruhsal Hapishane Metafor'u ile ilgilidir. Bu insanların çoğu neden mutsuz olduklarını tanımlayamazlar da, giderek vahşileşen bir ortam da, içinde buldukları örgüt ve örgüt kültürlerinin bu duruma ayak uydurması sonucu yorulmuşlardır. Kendi bireysel, psikolojik ihtiyaçlarına zaman ayıramayacak şekilde meşguldürler. Mağaradaki gölgelerle muhatap olduklarının farkındadırlar ancak, yüzlerini ateşe dönemezler (Göçoğlu, 2012, s. 11).

Örgütler bazı durumlarda insanları sınırlayan kötülük kaynakları olabilirler. Ancak bu üst yapıyı oluşturanlar yine insanlardır. Bir aile, anne ve babanın tutumuyla daha özgürlükçü olabilir. Bir devlet vatandaşlarına refah ve mutluluk sağlayabilir. Bir şirket, çalışanlarına daha fazla sosyal olanaklar sağlayarak onları daha ve mutlu çalıştırabilir. Bunların hepsinin temelinde insan çıkarları vardır. Her kurumu oluşturan yine insanlar ya da insanların değer yargılarıdır. Daha iyi bir örgüt yapısının kurulması, örgütü oluşturan insanların elindedir. Bu örgütün büyümesi ve süreç içinde oluşturacağı Örgüt Kültürü de bünyesine girecek olan insanların değer yargıları ve tutumlarına bağlı olarak oluşacaktır. Bu yüzden öncelikle insan olarak diğer insanlara değer vermek ve özgürlük istediğimiz kadar diğer insanların da özgürlüğüne saygı duyacak bir Toplum Kültürü, onun bünyesinde oluşacak olan örgütleri daha az zararlı hale getirecektir (Göçoğlu, 2012, s. 12). Bu paradigma içindeki çalışmaları dört genel başlık altında ele alabiliriz (Burrell & Morgan, 1979, s. 283).

Şekil 3. Dört Sosyolojik Paradigma (Burrell & Morgan, 1979, s. 29).



1. Tekbencilik: Tek bencilik bu paradigmanın öznel boyutunda yer almaktadır. Tekbencilik sübjektif idealizmin en uç biçimidir ve tek bağımsız bir gerçekliği reddeder. Solipsistler dünyanın insanın akli tarafından yaratıldığını öne sürer. Ontolojik olarak insanın zihninde ve bedeninde algıladıklarının ötesinde bir varoluşun olmadığını ileri sürerler. Solipsist bakış açısı çoğunlukla İrlandalı rahip Bishop Berkeley'in çalışmaları ile ilişkilendirilir. Berkeley insanın ağaçlar, dağlar, masalar, nehirler, sandalyeler vs. gibi dış nesnelere çevrelendiği görüşünü sorgular ve bütün bunların zihnimizin bir ürünü olduğunu ifade eder. Bütün bunların insan zihninde var olduğunu ve bunun ötesinde bir varoluşun olmadığını ifade eder. Bir nesnenin varlığı bu algıların ötesinde değildir der. Bilginin insanların deneyimleri ile sınırlı olduğunu ve kişinin kendisinden ve kendi fikirlerinden öte bir gerçekliğin olmadığını belirtir (Burrell & Morgan, 1979, s. 238-239).

2. Fransız Varoluşçuluğu: Fransız varoluşçuluğu sübjektif idealizm geleneğinde bir bakış açısı sunmaktadır. Fichte ve Husserl'in çalışmalarına kadar uzanan Fransız Varoluşçuluğu en net ifadesini Sartre'in çalışmalarında bulmuştur (Burrell & Morgan, 1979, s. 302). Varoluş felsefesi özü itibarıyla insan varoluşunun anlamını ve insanın kendini gerçekleştirme olanaklarının bütününe ifade eden, kısacası insanı konu edinen, insana yönelen bir felsefedir (Gül, 2014, s. 27). Sartre'in temel çıkış noktası, insan varlığı ile öteki nesnelere varlığı arasındaki farklılığın incelenmesinden oluşur. Başka bir deyişle, Descartes'ın yaptığı gibi, öznenen yola çıkan Sartre, Kant'ın problemini, yani şeylerin ya da nesnelere nedensel olarak belirlenmiş dünyasında, insanın özgürlük ve sorumluluğunun nasıl açıklanabileceği problemini ortaya koyup, bu probleme bir çözüm getirmeye çalışmıştır. Birey, Sartre'in düşüncesinde, sadece topluma yani, çevreye ve onunla bağlantılı olan baskılara karşı çıktığında ya da onu yok saydığı anda özgürdür. (Tansel, 2006, s. 3)

İnsan varoluşunun merkezi toplum değil bireyin kendisidir. Varoluşçuluğa göre insan, bilginin, aklın, okulun üzerindedir. Öğretim, çoğunlukla 'zorla kabul ettirme' şeklinde olmaktadır. Varoluşçu; çocuğu özgür bir birey olmaya teşvik etme yerine onu özel bir kişi olarak eğiten mesleki eğitime de karşıdır. Birey, herhangi bir mesleği veya işi, özgürlüğünün gelişmesinde bir araç olarak kullanılmalıdır. Varoluşçuluk'ta gerçek sonsuz olarak düşünüldüğünden, bir izlenim programı ileri sürülmemektedir. Aşırı uzmanlaşma bir hatadır, çünkü çocuğun tüm içsel yaşamının gelişimi önler. Gruplar genellikle bir veya birkaç kişinin egemenliği altındadır ve bunlar da diğerlerinin kendilerini özgürce ifade etmelerine sınır koyarlar. Tüm grupların eğilimi standardizasyon yönündedir. Varoluşçu, grup öğretimine tümüyle karşı değildir. Bu yöntem, bir bütün olarak grubun veya sınıfın standartlarını

yükseltmek için değil, grup içindeki her bir bireyin gelişimini teşvik etmek için kullanılabilir. Grup eğitiminin amacı bireyin eğitimi olmalıdır. Bir eylemin özgürce seçimi kişisel sorumluluğu içerir, böylece öğretmen öğrenciye kararlarının sonuçlarını fark ettirmelidir. Öğrenci, seçimlerinin sonuçlarından korunmamalıdır veya öğrenci, zayıflıklarından veya hatalarından dolayı çevresinin, ailesinin, kötü öğütlerin veyahut ta insan doğasının yetersizliğini suçlamamalıdır. Öğrenci, şiddetli düş kırıklığı ve yalnızlık dönemlerinin kaçınılmazlığını da tanımalıdır; önemli bir karakter özelliği olarak kendine güveni geliştirmelidir. Bir öğretmenin önem verdiği değerler öğrencilere asla zorla kabul ettirilmemelidir. Öğretmen, öğrenciyi disipline etmemeli, aksine öğrenci, belli bir amaç için değerli bulunduğu disiplini kabul etmelidir (Kneller, 1966; Akt. Büyükdüvenci, 1983, s. 409).

Varoluşçu görüşe göre eğitim, özgürlüğü, anı yaşamayı, sorumlu olmayı, seçme yeteneğini bireye kazandırmayı hedefler. Bu eğitim ile insan, sınır durumuna getirilmek istenir. Buna göre, her bir öğrencinin kendi değerler sistemini özgürce, yetişkinlerin zorlaması olmaksızın geliştirmesine izin verilmeli ve yardımcı olunmalıdır (Magill,1992; Akt. Kaygısız, 1997, s. 8).

Varoluşçuluğa göre, çağdaş insanın sorunu kim olduğunu unutmaktır. Her insan yaşamı konusunda en son belirleyicidir. (Morris, 1963; Akt. Büyükdüvenci, 1983, s. 406). Birey, davranışlarının saptanmasında kalabalığın zorlamalarına bağımlılıktan kurtulmalıdır. Sartre'a göre, bireyin özgürlüğünü topluma teslim etmek, genel iradeye teslim etmek, varoluşun temel gerçeklerini inkâr etmek olacaktır (Büyükdüvenci, 1983, s. 407).

Modern şehir hayatı, her gün aynı koşuşturmalarla hayatı sıradanlaştıracak ve insan kendi eliyle yaratmış olduğu bu yaşam biçiminin tutsağı olarak absurd (saçma/uyumsuz) düşüncesiyle karşı karşıya kalacaktır. Sürü içinde kaybolmayan, hangi yöne gideceğine kendisi karar veren ve yönelimlerinin hesabını kendisi veren insan ancak varoluşunun farkına vararak kendini gerçekleştirebilir. Kierkegaard'ın dediği gibi, birey eğer kendini gerçekleştirmek istiyorsa sürüden ayrılmak, sürünün yürüyüşüne ortak olmamak zorundadır (Gül, 2014, s. 29).

Varoluşçu düşünür Martin Buber çocuğu bir gerçeklik olarak tanımlamaktadır. Çocuğu bir gerçeklik olarak tanımlarken Buber'in hedef aldığı esas noktalardan birisi, nakilci ve dikteci olarak nitelendirilen eski/geleneksel eğitime alternatif olarak getirilen yeni/modern eğitimin de eski eğitim sistemi kadar ciddi açmazlarının ve problemlerinin olduğunu göstermektir. Geleneksel eğitim öğretmen merkezlidir ve bu eğitimde önceden doğru, iyi ve güzel olarak belirlenmiş eğitim içeriğinin öğrenciye takrirle, dikteyle, beyin yıkamayla empoze edilmesi ve böylece öğrenciyi yine önceden belirlenmiş ideal bir durum ya da figüre göre şekillendirme söz konusudur. Amaç toplumun benimsediği, topluma uyumlu bir çocuk yetiştirmektir. Modern eğitimde ise eğitimin merkezi öğretmenden öğrenciye (öğrenci merkezli) kaymış; takrir ve diktenin yerini çocuğun kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenecek bir dizi bireysel tecrübeler yoluyla kendini yaratması ve kendi dünyasını inşa etmesi almış; topluma uyumlu hale getirmenin yerini ise çocuğun kendi doğal güçlerini keşfedip geliştirmesi ve bir birey olarak kendini yaratması almıştır. Bu yeni/modern eğitim sisteminde öğretmenin rolü sadece çocuğun kendi entelektüel, ahlaki ve estetik güçlerini geliştirmesine yardımcı olmaktır. Eğitimin merkezi konumundan öğretmenin alınıp yerine öğrencinin konmasıyla modern eğitimin temelini oluşturan ana düşünce ve kavram ise “yaratıcı içgüdü/ doğal güçlerin geliştirilmesi” ve “özgürlük” olmuştur (Tüzer, 2009, s. 22).

3. Anarşist Bireycilik: Anarşizm tabirini ilk kullanan otoriteye karşı olan Proudhon'dur. Proudhon'un yanı sıra bu akımın öncüleri olarak Bakunin, Nietzsche, Kropotkin, Godwin, Stirner ve Baker'ı sayabiliriz.

Anarşist bireycilik bu paradigmanın daha çok değişim yönüne vurgu yapmaktadır (Burrell & Morgan, 1979, s. 283). Özgürlükçü bir teori olarak anarşizm, insan varlığını özgürlüğüyle

anlamlandırarak varoluşun gerçek şartını özgürlük olarak görür. Bu sebeple insan hayatının genelinde özgürlüğün tüm şartlarını sağlamayı ve korumayı hedefler. Özgürlüğe kasteden her ne olursa olsun reddeder. Özgürlüğü sağlama ve koruma yolunda gerekli eylem biçimi “anarşi” terimiyle ifade edilir. Anarşi, özgürlüğü kısıtlayan ya da yok eden etkenleri bertaraf etmek için gerekli karmaşa ve kaosu kapsar. Bu çerçevede anarşizm anarşi taraftarlığını ifade eder. Fakat anarşizm, özgürlüğü kısıtlama riski bulunduğu gerekçesiyle herhangi bir mutlağa bağlılığı reddettiğinden dolayı da kesin bir tanımı yoktur. Muhtemel en kesin tanımı her tür mutlakıyetin reddidir. Bu bağlamda anarşizm, yönetilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaç duymayan özgür ve mutlu insan idealiyle, devlet, otorite, hiyerarşi, din vb insan üzerinde yaptırım gücüne sahip bütün kurum, kural ve kaideleri şiddetle reddeder (Marshall 2003: Akt. Bakır, 2008, s. 136).

Bireyci anarşizm, en basit açıklaması ile özgürlüğü bireyin çerçevesi ile tanımlayan, ulus, toplum, sınıf hatta aile gibi bireyselliği aşan ve onu sınırlayan her türlü yapay çerçevenin, bireyin doğal varoluşu ile hak kazandığı özgürlüklerin karşısı olduğunu ileri süren klasik anarşizm ekolüdür. Bu ekolün savunucularının başında William Godwin gelmektedir. Otoritenin ve yasaların insan doğasına aykırı olduğunu ileri süren görüşleri ile anarşizmin öncülerinden kabul edilen Godwin, otorite ve devlet eleştirisini adalet ve ahlak düşüncesi üzerine kurmuştur. Otoritenin insan doğasına aykırı olduğunu, devletin var olduğu bir ortamda, gerçek anlamıyla bir özgürlükten bahsedilemeyeceğini ifade etmiştir. Hükümet, doğrudan ya da dolaylı olarak zenginlerin yasa koyuculuğudur. Adil ve ahlaklı bir yaşam için devlet ortadan kaldırılmalıdır. Eğitim politikası, Althusser'in “Devletin İdeolojik Aygıtları” ve bu bağlamda “eğitim aygıtı” kavramlarının öncüsü niteliğindedir. Ulusal bir eğitim projesi, tüm zihinleri tek bir modele uydurmaya çok eğilimli olduğu için terk edilmelidir. Godwin bireyi sınırlandıran her şeyi kötü, devleti ise tamamen kötü görmüştür (Topak, 2014, s. 1936).

Bu noktada anarşizm için mevcut eğitim, devlet de dâhil olmak üzere her tür kurumsallaşmış otorite ve hiyerarşinin insan düşüncesine bir müdahale aracıdır ve bundan dolayı eğitimin araçsal dönüşümü gerçekleştirilerek otoritenin bir aracı olmak yerine özgürlüğün sağlanmasında bir araç olması söz konusudur ki, bu aynı zamanda amaçsal değişimini de kapsar. Bu ilişki çerçevesinde insanın biçimlendirilmesinde önemli bir yere sahip olan eğitimin, insani bir problem olarak onun özgürlüğüne hizmet etmesi söz konusudur. Anarşist eğitim teorileri, geleneksel eğitim teorilerinin eğitimi insana istenilen biçimi verme aracı olarak ele almalarına karşı çıkarak bu tür tanımları ve anlayışları reddederler. Geleneksel eğitim anlayışı bireyi, sözde bir toplumsal düzenlilik uğruna, resmi ideoloji doğrultusunda devlete iyi birer yurttaş yetiştirmeyi ve bu kalıba göre biçimlendirmeyi hedefler. Bu bağlamda doğal eşitlik, bireysel ilgi, istidat ve yetenekler ve dolayısıyla da bireysel özgünlük ve özgürlükler görmezden gelinir, kısıtlanır. Oysa insanı insan yapan kendi insani, doğal, spontane nitelikleridir. Her bir birey doğal olarak eşit olmakla birlikte farklı niteliklere sahiptir, insanın özgürlüğü özgünlüğünde saklıdır. Özgürlükçü bir teori olarak anarşizm, bizzat kural tanımazlık biçimindeki kendi karakteristiğine binaen geleneksel eğitim teorilerine karşı çıkarak insanı biçimlendirmeyi değil, herhangi bir biçim, kalıp ve kuraldan kurtarmayı hedefler (Bakır, 2008, s. 136).

Genel olarak anarşizm, devleti baskı araçlarından dolayı suçlar fakat yönetimi iyi açlara da hizmet edebileceğinden dolayı yararlı bulur. Kurumlara karşı çıkmamanın önkoşulu, kurumların, bireye karşı zor kullanmasıdır. Çünkü zor kullanma insanın doğuştan getirdiği iyiliğini yozlaştırır çoğu anarşist, insanların doğuştan iyi olduğunu fakat baskı aygıtları sonucu u iyiliğin yok olduğunu savunurlar. Eğer devlet ve baskı aygıtları ortadan kalkarsa, insanın işlediği suçlarda azalma olacaktır (Sarıca, 1987; Akt. İnal, 1992, s. 804). Baker sadece zorunlu eğitime değil, düşünce modellerine adaletsizliğe, korkuya, yetişkinlerin çocuklar üstünde kurdukları baskıya, öğretmenlere, standartlaşmaya “hayır” demektedir (İnal, 1992, s. 805).

Bu bağlamda anarşizmin eğitim anlayışı kurumsallaşmış kalıpları, dogmaları yıkmayı hedefleyen bir eğilimdedir. Eğitim insanı biçimlendirmek değil özgürleştirmektir. Özgürleştirmeden kasıt, bireyin bireyliğine müdahale etmeksizin kendi spontane gelişimine yardımcı olmaktır, yoksa salt özgürlük uğruna bir kalıp yaratmak değil. Özgürlük de belli bir kalıba sokulur cinsten bir şey değil, her bir bireyin kendine özgünlüğünde beliren bir olgudur. Bu sebeple eğitim özgürlüğün kazanımı ya da korunmasında bir araç olmalıdır. Bir değişim ve denge aracı olarak eğitimin, otoritelerden kurtarılarak gerçek anlamda insanlığa hizmetini sağlamak için amaçsal değişim ile araçsal dönüşümünü zorunlu gören anarşist düşünürler yeni bir eğitim paradigması ortaya koyarlar: “insanların, aklın eğitimi ve geliştirilmesi vasıtasıyla tedricen değişebileceği” inancıyla, “okuryazarlığın artması, kitaplara ulaşmanın kolaylaşması ile birlikte, insanî toplumun nihaî noktada ilerlemesi kaçınılmaz”lığını Bakunin, Bookchin ve diğer anarşist düşünürler Hegelci bir çizgide değerlendirirken, William Godwin aydınlanmacı bir perspektifte ele alarak aklın kullanımını zorunluluğunu ifade eder (Vincent 2006: Akt. Bakır 2008, s. 137).

Max Stirner da bir başka bireyci anarşizm savunucusudur. Stirner Hegel’in öğrencilerindedir. Bireyi, toplumdan bütünüyle, sınırsız ölçüde soyutlayan (egoist) bir bakışla ele almıştır. “Hiçbir şey benden üstün değildir” görüşünü benimsemiştir. Stirner’a göre özgürlük, kişinin hiçbir dışsal etki ve sınırlama altında olmaksızın kendiliğidir. Özgürlük için kişinin benliği ve kendiliği haricindeki tüm kurallar ve kurumlar kaldırılmalıdır. Devlet bir despotizm örneğidir. Devlet kendi şiddetine hukuk, bireyinkine ise suç adını vermektedir. Devletin tek amacı, bireyi kısıtlamak, bastırmak ve tabi kılmaktır. Henry David Thoreau ise devletin buyruğunu kabul etmeme ve uygulamama hakkını ortaya koymakla bireyi edilgen kılan ve bu nedenle “tembellik hakkı” diye adlandırılan bir anlayış geliştirmiştir. “Pasifizm” ya da “Pasif Anarşizm” akımına ilham olmuştur. 1849 tarihli “Sivil İtaatsizlik” başlıklı makalesi, anarşist yazını için çok önemli bir katkı olarak değerlendirilmektedir. Thoreau’ya göre birey, devletin kanunları ya da toplumun isteklerine bağlı olmaksızın vicdanı doğrultusunda doğru bildiği şeyleri yapabilmelidir. Benjamin Tucker da Amerikan bireyci anarşizmi akımının savunucularındandır. Tucker’a göre bir bireyin kendini yönetme hakkı varsa, bütün dış etkiler baskıdır. Buna göre, temel ahlaki yasa, “kendi işine bakmak”, temel suç ise “başkasının işine karışmaktır”. Bu temel kurallar dışında kalan tüm kurum ve kurallar, ahlaki ve yasa olma iddiasında olsa bile zorbalıktır. Tucker, özerk bireylerin, serbest piyasa düzeni içinde, karşılıklı değişim anlayışı ile çatışma ve itaatsizlik olmaksızın bir arada yaşayabileceklerini ileri sürmüştür (Topak, 2014, s. 1936).

Godwin, ulusal eğitimin var olan politik iktidarın isteği doğrultusunda biçimlendirildiğini saptayarak, bu biçimde eğitimin egemenlerin çıkarlarını sürdürmesinden başka bir işe yaramayacağını belirtir. Egemen sınıfların çıkarları uğruna düzenlenecek bir ulusal eğitime karşı çıkan Godwin, çareyi yine “akıl” da bulur. Ona göre adil bir toplum düzeni ve yönlendirilmiş bir anayasal düzen ulusal eğitimle değil, ancak insanların akıllarını özgürce kullanabilmesiyle olanaklıdır. İnsanlar sadece gerçeklere inanmalıdırlar. Bu açıdan Godwin, herhangi bir ülkede yasaları öğreten ulusal eğitime karşı çıkar. Çünkü akıldışı olan ve anlaşılmaktan çok aşılamaya yönelik bu yasalar, egemenlere çıkar sağlayan araçlardır. O halde insan kendi aklına ters gelen yasalara karşı çıkmalıdır. Yasalar ulusal eğitimle güçlendirilmeye çalışılıyorsa ulusal eğitime de karşı çıkmalıdır. (Spring,1991; Akt.İnal, 1992, s. 805).

Baker okulun dört belirgin özelliğini saptar: a) Eğitim zorunludur ve zamanın çoğunu alır, b) Uzman öğretmenler tarafından verilir, c) Yaşlara göre sınıflanmıştır, d) Belli bir programı izler. Okul bu dört özelliğiyle “muhafaza edilen” kültürü öğrencilere aktarır ve böylece uygulamada olan toplumsal kuralları ayıklama yöntemiyle “muhafaza etme” görevini yerine getirmiş olur. Bu haliyle okul, bireye otoriteyi içselleştirmiş olur. Bu noktada Baker, Stirner, Bakunin ve Nietzsche gibi anarşistlere dayanarak, okulun konformist ve insan beynini çürüten bir kurum olduğunu öne sürer. Okul ve

askerlik dâhil her türlü devlet hizmetini zorunlu ve zararlı olduğu için reddetmektedir. Foucault'ya dayanarak Baker, okulların gerçekte orduların ileri bir karakolu olduğunu belirtir. Çünkü okuldaki disiplin, ordudakini aratmayacak bir düzeydedir. Zaten, "...okulun ilk hedefi disipli alışkanlığı kazandırmaktır, ikincisi de devletin kedisine emanet ettiği insan sermayesiyle yatırımlar yapmaktır. Baker okulu aynı zamanda bir "adaletsizlik" olarak değerlendirir. Okul adaletsizliği yeniden üreten bir kurumdur. Çünkü okul herkesin yani halkın değildir ve fırsat eşitliği sağlamaz. Üniversite, zenginler içindir. Üniversiteye gitme oranı, alt sosyo-ekonomik düzeylere inildikçe düşmektedir. Bu yüzden okullarda adaletli bir sistemin uygulanıp uygulanmadığı belirsizdir. Okul, her öğrenciye "başarma" olanağı vermemektedir. Baker bu farkın kalıttan değil ama sosyo-ekonomik koşulların eşitsiz dağılımından kaynaklandığını belirtir. Baker'ın "zorunlu eğitime hayır" demesinin gerekçelerinden biri de, yetişkinlerin okullarda çocuklar üstünde kurduğu baskıdır. Her şeyden önce Baker, çocuk diye bir canlının bulunmadığını, çocuğun yetişkin kadar olgun, akıllı ve duyarlı olduğunu, bu nedenle insanın yaş farkına göre değerlendirilmemesi gerektiğini belirtir. Ona göre "çocukluk" kavramından değil ama bir "çocuk ruhu"ndan bahsedebiliriz. Okul, bir hapisane gibidir. Çünkü sadece bireyin özgürlüğünü kısıtlayıp bir yere kapatmakla kalmaz aynı zamanda öğrencileri bitmez-tükenmez uzun bir koşuya zorlar. Okul, aşılabilir her engelden sonra yeni bir engel koyar bireyin önüne (Baker, 1991; Akt. İnal, 1992, s. 807).

4. Eleştirel Teori: Eleştirel teori içerisinde Lucaksian Sosyoloji, Gramsci Sosyoloji ve Frankfurt okulu olmak üzere üç ana düşünce okulunu görmekteyiz. Bu üçü isim olarak farklılık arz etseler de hepsi Hegel düşünce sisteminin bir yansıması olan Marks'a dayanmaktadır (Burrell & Morgan, 1979, s. 283).

Eleştirel Teori teriminin kaynağı Frankfurt Üniversitesinde 1923'te kurulan Frankfurt Sosyal Teori Okulunda birlikte çalışan bir grup Marksist akademisyenin ve ayrıca 1980ler ve 1990larda Jürgen Habermas ve arkadaşlarının yazıları ve yayınlarıdır. Eleştirel Teori asla tek bir düşünce okulu olmasa, sürekli aynı üyelerden oluşmasa bile, onları birleştiren noktalar geleneksel Marksist düşüncenin çağdaş olaylar ışığında yeniden değerlendirilmesi ve özelde totalitarizmden nefret, Nazi Almanyası ve Sovyet komünizminin otoriter rejimlerinin bireysel özgürlüklere ve insanlığa karşı yarattıkları tehditler ve savaş sonrası kapitalizmin baskıcı ideolojisidir. Okulun önde gelen temsilcileri Max Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse ve T.W. Adorno' dur. Eleştirel kuramcılara göre, modern dünya, bireyin, bireysel özgürlük ve kontrol için mücadele ruhunu kaybettiği manevi bir çöldür. Toplum, özgür ve ilerlemeci olmaktan oldukça uzaktır ve insani özgürlükleri zayıflattığı için, irrasyonel ve baskıcıdır (Slattery, 2012, s. 203).

Eleştirel kuram, daha çok Marksist ve Freudian terminolojiyi kullanarak sosyal çözümlemeler yapmaktadır. Bu kuram, özellikle uygulamanın doğasıyla ilgilenip toplumun politik ve ekonomik yapısını, Marksist ve Hegelci diyalektiğe göre açıklamaya çalışmaktadır. Eleştirel kuram, ilkin 1920'li yıllarda Frankfurt Sosyoloji Okuluna mensup sosyologlar tarafından pozitivist alternatif olarak gündeme getirilmiş ve 1960'lı yıllardan itibaren de sosyal kuram üzerinde yapılan tartışmalarda merkezi bir Konuma gelmiş, sosyal çözümlemelerde alternatif bir paradigma olarak önerilmeye başlanmıştır. Eleştirel kuram açısından okullar, mevcut egemen toplumsal ideolojiyi sürdürmek için insanlar tarafından oluşturulmuş yapılar olarak görülmektedir (Şişman, 1998, s. 20).

Eleştirel sosyoloji, yabancılaşma ve hegemonyayı sorgulamakta, aşırı derecede artan bir şekilde uygulamalı pozitivism ve teknikleştirilmiş kontrolle ilgilenmektedir. Özetle, eleştirel teori, anti-pozitivism, totalizm, yabancılaşma, hegemonya, kontrol ve kapitalist kültürün eleştirisi konuları üzerinde durmaktadır. Örgütleri yabancılaştırıcı güç olarak görmektedir ve örgüt kuramlarının yanlış konu ve problemlerle ilgilenecek mevcut sistemin ideolojik hegemonyasını sürdürmesine hizmet eden girişimler olduğunu savunmaktadır (Şenol, 2011, s. 12).

Eleştirel teori, eğitimin temel amacının, mesleğe yönelik bilişsel becerilerin öğretilmesinden çok, uygun değerlerin benimsetilmesi yoluyla mevcut düzenin desteklenmesi olduğunun üzerinde durur. Eğitim, sadece, kapitalist sistemi haklı ve meşru kılan genel egemen sınıfın ideolojisini nakletmektedir. Eğitim gençlerde, yaratıcılık, bağımsız tepki ya da farklılaşma oluşturmamakta olup, devletin baskı aracılığı ile uyguladığı baskı sonucu, çocukların aynı tornadan çıkmış tek kalıp adamlara dönüştürmektedir. Gelişmiş kapitalist sistemlerde temel İdeolojik Devlet Aygıtı eğitimidir. Çünkü eğitim, çocuğu, en uygun olduğu zayıf çağında ve zorunlu olarak ele geçirir ve etkiler. Okul, çocuklara, kapitalist toplumun egemen ideolojisini aşılar. Kitlenin büyük bir çoğunluğu, okul yoluyla 16 yaşında kapitalist üretim biçiminin gerektirdiği beceri ve ideoloji ile donatılarak üretime sunulur. Ötekiler, daha sonra orta düzeydeki teknik ve beyaz yaka işlere aktarılır. Küçük bir azınlık ise, eğitimin doruğuna çıkar, sömürü baskı ajanı ve uzman ideolog konumuna erişirler (Tezcan, 1985).

Eleştirel anlayışa göre eğitim itaat etme, kurallara bağlı kalarak yaşamı sürdürme, otoriteyi içselleştirme gibi eylemleri gerçekleştirerek bireysel özgürlüğü ve bireyin yaratıcı yetilerini törpüler (Miller, Akt. Yıldırım, 2013, s. 39). Eğitim, kültürel dokuları ve değerleri istenilen şekle göre ve istenilen düzeyde oluşturma sürecidir. İstenilen düzey de hâkimiyet sağlayan anlayışın her alana hükmetmeye çalıştığı bir pratik olarak düşünülebilir (Yıldırım, 2013).

Radikal İnsancıl Paradigma insanın bu şekillendirmeden sıyrılması gerektiğini savunmaktadır. Bu paradigmanın savunucuları, radikal değişim, hâkimiyetin yöntemi, serbest kalma, mahrumiyet ve ihtimal gibi kavramlara önem vermektedir. Bu paradigmayı daha iyi anlayabilmek için, içerisinde yer alan metaforları incelemekte yarar vardır. Radikal İnsancıl Paradigma'yı anlamamıza yardımcı olacak en iyi metafor, "Ruhsal Hapishane" metaforudur (Göçoğlu, 2012, s. 4).

Radikal İnsancıl Paradigma ve Okul

Çoğu insanın okullardan beklediği şey, kendi yaşamlarında merkezi yer işgal eden anlam ve değerleri yansıtmasıdır (Turan & Şişman, 2001). Bireyler, farklı ve sınırlı olan düşünme ve kavrama yeteneklerini örgütler aracılığı ile bütünleştirerek, bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler. Radikal İnsancıl Paradigma'ya göre ise tam tersi söz konusudur. Ona göre, örgütler bireylerin düşünce ve yeteneklerini sınırlayıp kendi ölçütleri doğrultusunda şekillendirirler (Göçoğlu, 2012, s. 5).

Örgütlerin insanı kendi doğasına yabancılaştırdığını ileri süren radikal insancıl paradigma okulu bireyin özgürlüğünü elinden alan bireyin içerisinde hapsediği hapishanelere benzetmektedir. Bireyin özgürlüğünün elinden alındığı, kendini ifade etmesinin önüne geçildiği, belli bir kalıba sokulmaya çalışıldığı, düşüncesinin yönlendirildiği, bireyin düşünce gücünün elinden alınıp yok edildiği, bireyin yaratıcılığının öldürüldüğü ve potansiyelinin heba edildiği modern hapishaneler.

İnsanın yüce bir varlık olduğunu sevgi ve saygıya değer olduğunu ve insanın ilgi, ihtiyaç ve değerlerinin önemli olduğunu, esas olanın birey olduğunu vurgulayan bu paradigmaya göre önceden belirlenmiş ders saatleri, albenisi olmayan dersler, basık, sıkıcı ve hayattan uzak sınıflar, öğrencileri çılgına çeviren yasaklar, yetiştirilmeye çalışılan müfredatlar, öğrencilerin kapasitesini aşan ödevler, öğrenci ve öğretmen arasındaki resmi ilişkiler vs. öğrencileri belli bir kalıba sokarak onları sınırlamakta ve onların özgürlüğünü ellerinden almaktadır.

Okulda öğretilen konular, monoton, sıkıcı olup entelektüel açıdan öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Bireyler, istemediği mesleklere zorla yönlentilmekte, sanayinin ve toplumun ihtiyaç duyduğu mesleklerin propagandası yapılmakta, bu meslekleri edinmeleri için çocuklar bir dizi testlere tabi tutulmaktadır. İnsanları bir takım özelliklerine göre kategorize etme, sıralama, gruplandırma ve toplumdaki ödül sistemlerini de buna göre planlama sürecine bağlı olarak okullar da kendi aralarında kategorik ayrımlara gitmiş; dolayısıyla öğrencilerin farklı okullara yönlentilmesinde onlara uygulanan

bir takım testler belirleyici olmuştur. Bu bağlamda okul, on iki yıllık bir ehlileştirme, uysallaştırma hapishanesine dönüştürülmektedir (Illich, 1985, Akt. Turan, 2008).

Eğitimin temel hedefleri kişisel yönlendirme, bağımsızlığın teşvik edilmesi, yaratıcılığın geliştirilmesi ve ne öğrenilmesi gerektiğini seçme sorumluluğunun bireye verilmesidir. Bağımsız bireyler yetiştirmek, öğrencileri kendi tercihlerini yapmalarına teşvik etmek, öğrencilerin öğrenmek istedikleri ve ihtiyaç duydukları şeyleri öğrenmelerini temin etmek, öğrencilere nasıl öğrenileceğini göstermek eğitimin temel amaçlarındandır. Öğretimin odağında öğrenci ilgi, yetenek ve ihtiyaçları olmalıdır. Bu sistem de zorlamalar, direktifler, tehdit edici ortamlar, müfredat sınırlılığı ve katı zamanlar yoktur. İlgi, saygı, düşüncede çeşitlilik, duygular, iletişim, öz benlik ve öğrenci odaklılık vardır (Şahin, 2004, s. 7). Ancak günümüz okulları bireyin bu taleplerine cevap vermekte oldukça başarısızdır.

Okul, üzerimizde egemenlik kurmaya çalıştı. Sınıf, iç dünyamızı ihmal etti. Niyetlerimizi, beklentilerimizi, tutkularımızı, zayıf yönlerimizi, umutlarımızı, merhamet duygularımızı, zaaflarımızı velhasıl insani tarafımızı hiç dikkate almadı, sınıfa ve okula taşınmadı. Oysaki okul bizim inşa ettiğimiz sosyal bir gerçeklik idi. Okul ve sınıf, bizden bizim anlam dünyamızdan bağımsız nasıl yaşayabilir. Biz okula, kendimizi tanımak, özgürleşmek ve ifade etmek için gittik. İstemediğimiz derslerle baş başa kaldık, baskı ve mecburiyetlere zorlandık. Hayatımız okulda, toplumda, ailede her yerde manipüle edildi. Okul dünyasında, beklentilerimiz, niyetlerimiz, deneyimlerimiz, aşklarımız yer bulamadı. Okulda, sınıfta kendimizi aradık, bulamadık. Oysaki eğitim yolculuğuna biz kendimizi aramak ve bulmak için çıkmıştık (Turan, 2008, s. 26).

Bugün okul bireye kendisini gerçekleştirmekten uzak, bireyin özgürce düşünmesini elinden alan, belli kurallar ve yapılarla bireyi içine hapseden, hayattan uzak ve bireyin sahip olduğu potansiyeli körelten yapılar haline gelmiştir. Öğrencilerimiz, elimizden kaçıp gittiler. Nereye niçin gittiler? Onu bile bilemedik, analiz edemedik. Ezberden nutuklar söyledik. Sınıf, bir öğrenci ve öğretmen mağarasına dönüştü. Öğretmen ve öğrenciler, hayatlarının büyük bir kısmını, mağara denen bir sınıf ve okul denen bir yarı açık bir kapalı cezaevini andıran mekânda geçirmeye mecbur bırakıldılar. Yüzyıllardır, değişen bir şey yok. Bu kez bütün insanlık, okul ve sınıf denen modern zamanların üretmiş olduğu en büyük ve sistematik bir mağaranın içine hapis edildi. Mağarada, hayata dair söyleyecek ve yapacak hiçbir şeyimiz olmadığından, dört seçenekli testler çözmeye başladık. Kurslar, dershaneler açtık, özel dersler verdik. Çelişkilere, çıkmaza düştük. Başımızı, gök kubbeye kaldırıp bakacak zaman ve anı bekliyoruz. Biliyorum gökyüzünde yıldızlar var, hayat var. Biz önümüze bakmaya ve gölgelerimizi izlemeye devam ettik (Turan, 2008).

Eğitim kurumları, bütün ruhsal gücüyle birlikte, doğduğumuz andan itibaren insanoğlunu kuşatmıştır. İnsanoğlunun kuşatıldığı bu kurumsal yapıdan kurtulması, kendini bulması, neredeyse imkânsız gibidir. Çünkü okul, siyasal sistemin koruma duvarıdır. Bu sanal duvardan geçen birey, duvarın yarattığı uyumlaştırıcı, tek tipleştirici, sakinleştirici programlarına göre biçimlenir. Düşünür ama okulun ona öğrettiği gibi, sever ama okulun işaret ettiklerini, görür ama okulun onun görmesini istediği gibi. Bu sanal biçimlendirme duvarının karşısına geçen insanın “uyan ve insan ol” demesi, deli ve anormal bir nesneye dönüşmesi demektir. Ve zordur, normallerin! İçinde anormali yaşamak. Bu durumda, okulun bireylerin kendi folklorik değerlerine yabancılaşarak, onun yerine okulun öngördüğü değerlerin içselleştirilmesi sürecinden başka bir şey olmadığını düşünebiliriz. Okul kurumu, bir yandan en temel okuma-yazma aktivitelerini kazandırarak, insanı özgürleştirdiğini ileri sürerken bir yandan da insanları birbirine benzeterek onların özgürlüğünü ellerinden almaktadır. Okul, uygarlaştırılmış bir kölelik yaratmaktadır. Okul neden bunu yapar. Bu çok açık; tek tipleşme (Yapıcı, 2004, s. 7).

İnsanlar, hayatlarının büyük bölümünü okullarda eğitim denilen mekanizmanın içinde harcayarak geçirmektedirler. İnsanlar, hayatlarının en dinamik ve verimli bölümünü okul sıralarında harcamış olmaktan dolayı mutlu olmamakta ve tatmin olmamaktadırlar. Okul sıraları, en monoton, sıkıcı, köreltici ve insanların doyum sağlayamadığı yerleri temsil eden mekânlar olarak anılmaktadır. İnsanlar, istedikleri eğitimi almak yerine, devletin istediği eğitimi alarak bir iş sahibi olmayı eğitimin gereği olarak görme düşüncesini içselleştirmiş durumdadırlar. Onlar için alınan eğitimin kalitesi, büyük ölçü de önemli değildir. Asıl değerli olan diplomadır, çünkü alınan diploma, onlara bir iş imkânı sağlayacağı gibi, toplumsal acıdan da kabul ve itibar getirecektir. Eğitim, bugün okul ve diploma fetişizminin cenderesinde boğulmaktadır (Sambur, 2014, s. 14).

Eğitim, bir yönetme aracı olarak görülmektedir. İnsanların devletin resmi ideolojisine yani tek bir ideolojiye ihtiyaç duydukları eğitim aracılığıyla topluma dayatılmaktadır. İnsanın

Asıl ihtiyacı tek bir ideolojiyi benimsemek değil, görüşünü değiştirmektir. Eğitim, insanların farklı görüşleri benimsemesinin imkânını yaratmalıdır. İnsanımızın düşünce dünyası, bugün okullardaki dar sınıflara hapsolmuştur. Okulun zindan oluşu, toplumumuzda hukuksuzluğun, baskının, fanatizmin, ataerkilliğin ve otoriteryanizmin sürekli olarak üretilmesine neden olmaktadır. Eğitim sürecinin en önemli handikaplarından birisi zaman-mekân sıkışması dediğimiz çıkmaz sokağa hapsolmasıdır. Eğitim, okul gibi formal mekânlara sıkıştırılamayacağı gibi, belirli yaş aralıklarında da gerçekleşen bir şey değildir. Eğitimi, spesifik zaman-mekâna sıkıştırmak yerine insanın ve hayatın bütününe hitap edecek bir tecrübe olarak ele almak lazımdır (Sambur, 2014, s. 14).

Bu paradigma açısından okul; okuldaki bütün bireyleri bir kalıp içerisine sıkıştırarak onları tek tipleştirir. Okulda birey egemen ideolojilerin kabına girerek o kabın rengiyle ve boyasıyla şekillenmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumları olan okullar, bireyin özgürlüğünü sınırlayan, hâkim ideolojiye itaatkâr bireyler yetiştiren, egemen ideolojinin değer yargılarına göre bireyi şekillendiren, bireyin ilgi ve istek ve ihtiyaçlarından habersiz, bireyi kendi doğasına yabancılaştıran, bireyin potansiyelini ortaya çıkarmasını engelleyen, piyasanın istekleri doğrultusunda itaatkâr, tepkisiz ve tek tip bireyler yetiştiren bir kurumdur. Bu durum da toplumun dönüşümü açısından sorun teşkil etmektedir.

Okullarda esas merkezde olan öğrenci değil öğretmendir. Her şey öğretmen yahut yönetimin istek ve talepleri doğrultusunda şekillenmektedir. Öğrenci bu sürecin asli unsuru değil sadece edilgen bir nesnedir. Sınıfı, öğrenciyi ilgilendiren kararlar alınırken bile öğrencilerin görüşüne çoğu zaman müracaat edilmemektedir. Oysaki öğrenciler zamanının büyük bölümünü okullarda / sınıflarda geçirmektedir. Öğrencilerin hayatında büyük bir yeri olan okullarda ve sınıflarda kararlar alınırken öğrencilerin istek, talep, ihtiyaç ve gereksinimleri de göz önünde bulundurulmalı, öğrencileri ilgilendiren kararlar alınırken karar alma sürecine öğrenciler de dâhil edilmelidirler.

Okullarda öğretmen bir şeyler anlatır ve öğretmeye çalışır, öğrenci ise dinler, bütün seçimleri öğretmen kendisi yapar öğrenciler ise öğretmenin bu seçimlerine boyun eğer. Eğitim bu anlamda belli kişilerin bir şeyler öğretmeye çalıştığı tasarlanmış bir süreçtir. Yani eğitim, güdümünde olduğu iktidara göre şekillendiren; güç ilişkilerinin ve hiyerarşinin meşruluğunu üreten aktif ve ilişkisel bir alandır. Eğitimin bu özelliği özgürlüğün, doğal bir düzlemde gelişmesini engeller (Hern, 2008; Akt. Yıldırım, 2013).

Illich okulların öğrencileri sınıflı toplumun yabancılaşmış bireyleri olarak eğittiğini, küresel sefaletle yol açan kurumsallaşmış değerleri yaygınlaştırdığını, otoriteryen kişilikler yarattığını, müfredatın ve gizli müfredatın öğrencileri şekillendirdiğini, zorunlu müfredatla öğrencilerin pasif tüketicileri haline dönüştüğünü, bireyin yetenek ve potansiyellerinin kısırlaştırıldığını, bireyi özgürlüklerden mahrum bıraktığını dile getirmektedir (Latta, 1989; Akt. Yıldırım, 2013, s. 145).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bugünkü okullarımız, bireye yaşam heyecanı vermekten uzak, öğrencinin ilgi ve ihtiyacına cevap veremeyen, etrafı yüksek duvarlarla ve demir parmaklıklarla çevrilmiş öğrenci başına 1m2 bile düşmeyen küçücük bahçeleri olan ve öğrencilerin yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği ancak yaşamdan bir o kadar da uzak kalmış kurumlardır. Kısacası okullarımız bu hali ile hapisneden başka bir şeyi andırmamaktadırlar. Bireyin içerisine hapis olunduğu hantal yapılardan başka bir şey değildir.

Merakla doğan, öğrenmeye içgüdüsel bir açlık duyan çocuklar, doğal olmayan bir şekilde, tehditlerle sıralarda oturmaya ve birbiriyle ilişkisi olmayan bilgileri ezberlemeye zorlanmışlardır. Okul, öğrenme olgusundan özgürlüğü kaldırarak çocuğun doğal merakını yok etmeye, onun yerine ruhtan yoksun, mekanik davranışlar koymaya hizmet etmektedir (Harrison, 2003, Akt. Özdemir&Akkaya, 2013, s. 296).

Radikal hümanist açıdan okullara baktığımızda okulların öğrencilerin özgürlüklerini elinden aldığı, onları belli kalıplara soktuğu, düşünme yetilerini öldürdüğü ve yaratıcılıklarını yok ettiği kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğrencilerin dinlemesine dayalı ders saatleri, okuma ödevleri, bilgi değerlendirme yöntemleri, öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafe, sınıf geçme ölçütleri hep düşünmeyi engellemeye yarar (İnal, 1992, s. 798).

Günümüzün eğitim kurumları olan okullar, bireye hayat olmaktan uzaklaşmış, bireyin talep ve ihtiyaçlarını göz ardı etmiş, bireyi egemen güçlerin istekleri doğrultusunda biçimlendiren, statükonun devamını sağlayan, piyasanın emri doğrultusunda bireye yaşam imkânı sunan, farklılıkları yok eden, tek tipleştirilen, standartlaştıran ve hakim ideolojinin değer yargılarına göre bireylere şekil veren kurumlar haline gelmiştir.

Bu ülkede spor denilince gençlerimizin aklına sadece futbol geliyorsa, gençlerimiz resim denildiği zaman Cin Ali'den başka bir şey yapamıyorsa, müzik denilince flüt anlaşılıyorsa, yabancı dil eğitimi denilince do-does-did den öteye gidilemiyorsa, hala gençlerimiz parmak hesabı ile matematik işlemleri yapıyorsa, okuldaki bireylerin yüzleri gülümsemiyorsa, okul denilince etrafı demir parmaklıklarla ve dikenli tellerle çevrili hapisaneler akla geliyorsa, bu ülkede hayatı okula taşıyamamışız ve okul hayattan koparak gençlerimize ufuk çizmekten uzaklaşmış demektir.

Hâlbuki günümüz nesli uzun vadeli planlar yapmayan, çabuk sıkılan, tek başına yaşayan, sabırsız, rekabeti sevmeyen, ihtiyaçtan çok duyguları ön planda olan, sanal hayat düşkünü, sosyal ağları çok iyi kullanan, hırslı olmayan, emir komutayı sevmeyen, çantasında tabletini cebinde akıllı telefonunu taşıyan, birkaç tane mail adresi olan ve okulu bitirince hemen genel müdür olmayı düşünen dijital çağın çocuklarıdır.

Özdemir ve Akkaya'nın 2013'te yaptığı çalışmada katılımcıların bir kısmı okulun otoriter yapısını ve nasıl bir hapishaneye benzediğini "Okulu hapishaneye benzetiyorum çünkü her şey yasak; derste konuşamayız, renkli kıyafet giyemeyiz, takı takamayız, sınıfta yemek yiyemeyiz, tıpkı bir esir gibi..." sözleri ile dile getirirken başka bir katılımcı okulun öğrencileri sınırladığını özgürlüklerini kısıtladığını "Okulu hükümdarlığa benzetiyorum çünkü tıpkı hükümdarlık rejimi gibi kralın yani okul müdürünün kendine karşı imtiyazları var fakat halkına yani öğrencilere karşı bazı kısıtlamalar var." şeklinde dile getirmektedir. Ayrıca çalışmada gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin okulun en çok sınırlandırıcı ve cezalandırıcı bir yer olarak düşünmekte olduğu da tespit edilmiştir (Özdemir & Akkaya, 2013). Okul bu hapsedici, sınırlayıcı, bireyi dar bir kalıp içerisine sokan bu yapıdan kurtulmalı, yarının yetişkinlerine hitap edecek okulun yarının yetişkinleri olan günümüz dijital çağın nesillerinin ilgi, ihtiyaç, istek ve talepleri doğrultusunda kendisini dizayn etmesi gerekmektedir. Eğer okullarımız bu hantallığı üzerinden atıp, bu dar kalıplarını kırarak yeni nesle hitap edecek şekilde

kendini dönüştürebilirse gelecekte de ayakta kalabilirler. Aksi takdirde insanlar okul denilen bu demode yapılara da alternatifler üreteceklerdir.

Nalçacı ve Bektaş'ın yapmış olduğu araştırmada öğretmen adayları okulun öğrencileri belli bir kalıp içerisine soktuğunu farklılıkları yok ettiğini ve özgürlüklerin kısıtlandığını “her insanı belli bir kalıba sokmaya çalışır. İstesen de çok farklı olmana izin vermez. Seni koyduğu kalıbın şeklini almak zorundasın” sözleri ile dile getirmektedir (Nalçacı & Bektaş, 2012, s. 250). Oysa okul toplumunun bütün üyelerinin kendilerini her yönden rahat, güvenli ve özgür olarak hissetmeleri gerekir. Katı disiplin politika ve uygulamalardan uzak ve esnek yapılı olan okullar, diğerlerine oranla daha başarılı ve olumlu bir okul iklimine sahiptirler. Okula ilişkin imajlar, okul ikliminin niteliği hakkında ipuçları verebilir. Bu bağlamda öğrenciler için okulda en önemli deneyim, öğretmenleriyle olumlu insani ilişkiler içinde olmalıdır. Çünkü öğrencilerin çoğu öğretmenlerini yakından tanımak, onlara karşı samimi olmak, onlarla ilişkilerinde karşılıklı dostluk ve güvenin gelişmesini arzu etmektedirler (Şişman ve Turan, 2004, Akt. Nalçacı ve Bektaş, 2012, s. 253).

Okul ve eğitim de yeniçağda kendi görev tanımlarını yeniden yazmak zorundadır. Postmodern toplumların okulları özgürlük, demokrasi, güven ve sorumluluk olgularının hâkim olduğu ve yaşandığı ortamlardır. Okul öğrencilerin bağımsız oldukları, güvenildikleri ve sorumlu insanlar olarak muamele gördükleri ve katılımcı demokrasi çerçevesinde hayatın tüm karmaşıklığıyla yüzleştikleri yer olmalıdır. Hayal kurmak teşvik edilmeli, farklı düşünmek ve yaratıcılık özendirilmeli, sorumluluk verilmeli, güven duyulmalı, böylece özmotivasyon, özenetim ve özdisiplin geliştirilmelidir. Seçme hakkı, seçtiğini uygulama ve sonucuna katlanma özgürlüğü tanınmalıdır. Yarışma değil işbirliği geliştirilmeli, farklı yaş gruplarının birlikte etkinlikler yapması sağlanmalı, beklentiler, yöntemler ve değerlendirmeler değiştirilmelidir (Şahin, 2004, s. 9). Eğitimin özneleri olan öğrenciler, egemen ideoloji, egemen ulus-devlet, egemen sınıf ve egemen kültür pratikleri adına kendi hikâyelerini anlatmaktan alıkonulmaktadır. Giroux'nun da belirttiği gibi, piyasa ideolojilerinin parçalama ve baştan çıkarmalarına direnebilmek, demokratik politika alanını genişletecek pedagojik alanlar kurmak için öğrencilere kendi hikâyelerini anlatmaları için gereken beceri ve bilgiler öğretilmelidir (Giroux, 2008: Akt. İnal, 2009, s. 9).

Okulda sınıf içi alınan kararlarda öğrencilerin de katılımına yer veren, yeri geldiğinde öğrencilerin de fikrine müracaat eden, öğrencilere karşı baskıcı, dayatmacı, kabul ettirici tutum ve davranışlardan uzaklaşıp, öğrencileri sınıf içinde pasif sadece bir numaradan ibaret gören bir yönetim anlayışı yerine onların da bir birey olduğunu, onların da istek, ihtiyaç ve duygularının önemli olduğunu ve öğrencilerin kabiliyet ve yeteneklerinin önemsendiği ve bu kabiliyet ve yeteneklerin baskı ve yönlendirme ile köreltilmediği, farklılıkların zenginlik olarak algılandığı ve bireylerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaları için fırsatlar sunan bir bir yönetim ve eğitim anlayışı benimsenmesi önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Ardalan, K., & College, M. (2010). Globalization and Global Governance: Four Paradigmatic Views. *American Review of Political Economy* .
- Bakır, K. (2008). Eğitim Üzerine Anarşist Bir Yaklaşım: William Godwin ve Ulusal Eğitim. *Kaygı* .
- Beycioğlu, K., Kesik, F., & Kondakçı, Y. (2014). Eğitim Yönetiminde Güncel Tartışmalar. S. Turan içinde, *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Londra: Heinemann Educational Books Ltd.
- Büyükdüvenci, S. (1983). Varoluşçuluğun Eğitim Boyutuna Eleştirel Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi iCilt: 16 Sayı: 1* .
- Elkatmış, M. (2013). Geleceğin Okullarına Dair Bir Perspektif. *The Journal of Academic Social Science Studies* .
- Göçoğlu, V. (2012). Radikal İnsancıl Paradigma Çerçevesinde Örgütlere Genel Bir Bakış.
- Gül, F. (2014). Varoluşçu Felsefenin Türk Düşünce Hayatındaki Yanımları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* .
- İnal, K. (1992). Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi iCilt: 25 Sayı: 2* .
- İnal, K. (2009). Eleştirel Pedagoji: Ezilenler İçin Eğitim. *Eleştirel Pedagoji, Politik Eğitim Dergisi* .
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam* .
- Leblebici, N. D. (2008). Örgüt kuramında Paradigmalar ve Metaforlar. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* .
- Leblebici, N. D. (2008). Örgüt Kuramının Temelleri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* .
- Morgan, G. (2006). *Images of Organization*. London: Sage Publication.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, Metaphors, and Puzzle Solving in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly* .
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* .
- Özdemir, S., & Akkaya, E. (2013). Genel Lise Öğrenci ve Öğretmenlerinin Okul ve İdeal Okul Algılarının Metafor Yoluyla Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* .
- Öztürk, Ü. (2012). Thomas Kuhn'un Paradigma Kavrayışı Üzerine Analitik Bir İrdeleme. *Kaygı* , 173-191.
- Sambur, B. (2014). Eğitim: Kölelik Yolu Mu? Özgürlük Yolu Mu? *Kamuda Sosyal Politika* .
- Slattery, M. (2012). *Sosyolojide Temel Fikirler*. Ankara: Sentez.

- Şahin, İ. (2004). Postmodern Çağ ve Hümanist Eğitim. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Şenol, P. (2011). Örgüt Kuramına Sosyolojik Yaklaşım. *Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. İzmir.
- Şişman, M. (1998). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar.
- Şişman, M. (1996). Postmodernizm Tartışmaları ve Örgüt Kuramındaki Yansımaları. *Eğitim Yönetimi*
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Tansel, A. (2006). Jean Paul Sartre'ın Felsefesinde “Özgürlük Sorumluluk ve Yabancılaşma” Kavramları. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşcı, D., & Erdemir, E. (2013). *Örgüt Kuramı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tekel, S. (2008). Örgüt Kuramları: Fonksiyonalist Yaklaşım Açısından Örgüt Kuramlarının Değerlendirilmesi. *Sosyoloji Derneği Yayınları, Ümit Ofset*.
- Tekel, S. (2011). Örgüt Teorilerinin Sınıflandırılması ve Tartışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*. Ankara.
- Topak, S. T. (2014). Anarşizm ve Gezi Parkı Olayları. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.
- Turan, S. (2008). Eğitim Felsefesi ve Çağdaş Eğitim Sistemleri.
- Turan, S. (2014). *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. (2008). Sınıfı Bir Yaşam Alanı Olarak Yeniden Düşünmek. *Eğitime Bakış, 4(11)*, , 23-28.
- Turan, S., & Şişman, M. (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.
- Turan, S., & Şişman, M. (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.
- Tüzer, A. (2009). Varoluşçu Düşünür Martin Buber'in Diyalog Felsefesi ve Bu Felsefi Yaklaşımın Eğitim Açısından Uzanımları. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi Sayı:8*.
- Vibert, C. (2004). *Theories of Macro Organizational Behavior*. New York: M.E. Sharpe.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve Yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji, Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim anlayışı Üzerine*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2002). Cogito Ergo Sum'dan Vivo Ergo Sum'a Örgütsel Analiz. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*.



Öğretmenlerin Olumlu Sınıf İklimi Oluşturmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Prof. Dr. Niyazi Can¹⁶, Sevim Sivik¹⁷,

Öz

Bu çalışmanın konusunu ekolojik bir çalışma alanı olan sınıf iklimi oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf ikliminin öğrenme sürecindeki rolü ve öneminin ortaya konması, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi alt boyutlarına ait görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, betimsel olarak ele alınmış nitel bir çalışmadır. Kahramanmaraş Türkoğlu ve Onikişubat ilçelerindeki Ortaokullarda görev yapan 25 öğretmenle görüşülerek gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Çalışma olgubilim desenine göre planlanmış ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışma sonunda, olumlu bir sınıf ortamının öğretmenler açısından ne ifade ettiği belirlenmiş, sınıf iklimini etkileyen unsurlar belirlenmiş, öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimi oluşturmalarına ilişkin uyguladıkları yöntemlerle ilgili düşünceleri saptanmıştır.

Ayrıca olumlu bir sınıf ikliminin olası sonuçları değerlendirilerek öneminin ortaya konulması ve bu konuda öğretmenlere düşen görevler belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf İklimi, Sınıf Atmosferi

¹⁶ Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş, niyazican@ksu.edu.tr

¹⁷ Milli Eğitim Bakanlığı, sevim-hanife@hotmail.com

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ile amacı ve önemi açıklanmış; araştırmanın problemi, sayıltıları ve sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünyaya geldiği ilk andan itibaren insan, bir öğrenme sürecinin içerisinde yer almaktadır. İlk olarak aile ve çevredeki diğer bireylerle iletişim ve etkileşim halinde devam eden informal öğrenme, yerini bireyde istendik, planlı ve belli bir amaca göre eğitim süreci içerisinde devam eden formal öğrenmelere bırakır. Bu eğitim süreci sosyal bir sistem olan okullarda gerçekleştirilir.

Okullar, belli bir program çerçevesinde, önceden belirlenmiş amaçlara yönelik eğitim ve öğretim faaliyetleri gerçekleştirilen toplumsal sistemlerdir. Okul sistemini oluşturan, eğitim programı, öğretmen, öğrenci, yönetici, bina, araç gereçler, aile ve çevre gibi unsurlar birbirleriyle ilişki içerisinde. Birinde meydana gelecek bir değişiklik diğerlerini de etkiler. Bu unsurlar arasında diğerlerini en çok etkileyen faktörün öğretmen faktörü olduğu düşünülmektedir. Bunun en temel sebebi, eğitim-öğretim sürecini planlama, yönetme, değerlendirme ve öğrenciyle en yakın, birebir iletişim kurma rollerinin bir anlamda öğretmenlerde olmasıdır. Eğitimde görev yapmakta olan öğretmenler öğrenci ve çevre (aile, okul yöneticileri gibi) ile birlikte çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Öğretmenin öğrencilere sunduğu öğretim çabaları iklim ve çevre koşulları ile etkililik kazanabilmektedir. Aynı şekilde öğretmenin eğitime ilişkin görüş ve davranışları yalnız öğrencileri değil sınıf iklimini de etkileyerek öğretime etki edebilmektedir (Aslan, 2011).

Öğretmenlerin bu becerileri ve rolleri öğrencileriyle paylaştıkları eğitim ve öğretim ortamı sınıflardır. Sınıf en basit anlamda ya da tanımla eğitim-öğretimin gerçekleştiği en önemli merkezdir. Okul sistemi içerisinde yer alan sınıflar, öğrenci ve öğretmenin bir arada olduğu, öğretme ve öğrenme durumlarının gerçekleştiği ortamlar olarak tanımlanabilmektedir (Çakmak, 2000).

Özel bir öğretim ortamı olan sınıf, eğitim sisteminin en alt birimidir. Dolayısıyla eğitimin gerçekleştiği ve eğitimsel amaçların davranışa dönüştüğü yerler sınıf sistemleridir. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en alt birimi olmasına rağmen eğitim yönetiminin ilk, temel ve en önemli basamağını oluşturmaktadır (Ölmez ve Akduman, 2008).

Özden (2005)'e göre sınıf, başkalarınca keşfedilen bilgilerin aktarıldığı bir ortam değil, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimleri sonucu yeni bilgiye ulaştıkları bir ortam olmalıdır.

Açıkgöz (2003)'e göre sınıf, toplumsal ve sosyal bir çevredir. Bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi bir sınıftaki bireyler, belirli iletişim kalıpları, kurallar, normlar, insan ilişkileri, fiziksel koşullar, liderlik biçimleri vb. değişkenlerden etkilenmektedir.

Bu değişkenlerden hareketle sınıf iklimi, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin olduğu sınıf atmosferidir. Bu iklimin oluşmasında sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik ortamı ile öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşim rol oynamaktadır (Küçükahmet, 2000).

Her sınıfın kendine özgü özellikleri, iklimi vardır ve bunlar sınıftan sınıfa farklılık göstermektedir. Bir sınıfın iklimi o sınıfı meydana getiren öğrencilerin kişilik ve karakteristik özellikleri, öğretmenlerin kişisel yaklaşımları ve öğrenci öğretmen arasındaki iletişim ve etkileşimden meydana gelmektedir. Bazı sınıflar hareketli, bazıları sakin, bazıları gergin, bazıları neşeli, bazıları özgüvenli bir ortama sahipken bazı sınıflarda öğrenciler çekingen yaklaşımlara sahiptir. Öğrencilerin öğrenmeleri, bu sınıf iklimi içerisinde gerçekleşir ve sınıf çevresinden en az öğretmen, araç-gereç, öğretim yöntemleri vb. değişkenlerden etkilendiği kadar etkilenmektedir (Kocabaş ve Uysal, 2006).

Açıkgöz (2003)'e göre, sınıf çevresi yalnızca öğretmenleri değil, aynı zamanda öğrencilerin tutumlarını, kişiliğini, öğrenme güdüsünü ve hızını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Her şeyden önce öğrenci, hoşlandığı, rahat ettiği, olumlu bulunduğu çevrede bulunmayı istemekte ve o ortamda bulunmaktan zevk almaktadır. Bu şekilde öğrenci hoşnut olduğu ortamda daha rahat düşünebilmekte ve düşüncelerini rahat bir şekilde dile getirebilmektedir. Bu yüzden öğrenme ortamını oluşturabilmek için öncelikli olarak öğretmenin olumlu sınıf iklimini oluşturması gerekmektedir. Sınıf iklimi sınıfın fiziksel ve psikolojik çevre düzenlemesiyle ilgilidir ve öğrenci davranış ve başarısı üzerinde doğrudan etkilidir (Kocabaş ve Uysal, 2006).

Öğretmenler, öğrencilerde öğrenmeye karşı ilgi ve heyecan oluşturup, motivasyonu sağlayarak meraklı bir bekleyişi gerçekleştirebildikleri gibi, korku ve monotonluğa da sebep olabilmektedirler. Öğretmenin kişisel stili ve yaklaşımı, sınıf iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin karmaşık olduğu sınıflarda, kişisel ön yargılar ve duygular insan ilişkilerini etkileyen diğer değişkenleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrenciler sınıfı herkesin saygı gördüğü, herkese değer verilen destekçi bir yer olarak gördüklerinde, öğrenme faaliyetlerine katılmaya daha istekli olmaktadır. Sınıf iklimi, davranış değişikliğini sağlarken öğrencilerin olumlu benlik saygısı ve özsaygı geliştirmelerine de önemli derecede etki etmektedir (Lumsden, 1994).

Araştırmacılar, öğretmenlerin sınıf iklimi üzerindeki etkilerine ilişkin birçok faktör (gruplama süreci, öğretmen davranışları, öğretmenin öğrencilere tepkisi, sınıf düzeni, sınıf yönetimi, diğerlerine duyarlılık, destek, istek, tecrübe düzeyi, profesyonel gelişim, ideoloji, öğretim stili, uyum) üzerinde durmuşlardır (Chrzanowski, 2004).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda eğitim öğretim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeleri ve eğitim-öğretimin etkililiği konusunda önemli bir role sahip olan olumlu sınıf iklimine ilişkin görüşlerini, düşüncelerini ve uyguladıkları yöntemleri belirlemek ve sınıf ikliminin öğretmenler açısından ne anlama geldiğini saptamak bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Kahramanmaraş Türkoğlu ve Onikişubat ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimine ilişkin görüşlerini ve düşüncelerini, olumlu sınıf iklimini oluşturmada kullandıkları yöntemleri ortaya koymaktır. Öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimini nasıl oluşturabileceklerini, bu iklimi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu ve öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimi için uyguladıkları yöntemleri ve bu yöntemleri hangi düzeyde yerine getirdikleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Böylece öğretmenlerin olumlu ve açık bir sınıf iklimi oluşturmalarına ilişkin bilgiler elde edilerek sınıfların daha huzurlu, ilgi çekici ve daha mutlu bir yer olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Eğitim-öğretim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin, olumlu bir sınıf iklimine ilişkin betimlemeleri, düşünceleri ve uyguladıkları yöntemlerden hareketle “Öğretmenlerin olumlu bir sınıf ikliminin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Alt Problemler

1. Olumlu bir sınıf ikliminin özellikleri öğretmenler tarafından nasıl tanımlanmaktadır?
2. Öğretmenlerin öğrencilerinde oluşturdukları “Bizim Sınıfımız” inancı hangi duyguları içermektedir?

3. Öğretmenler “Bizim Sınıfımız” şeklinde sahiplenilen ortak bir sınıf iklimini nasıl oluşturmaktadırlar?
4. Birbirinden farklı özellikler gösteren öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenler, öğrencilerin özgüven, ait olma, sevgi, bağlılık gibi ihtiyaçlarını nasıl sağlamaktadırlar?
5. Öğretmenlerin sınıflarındaki sosyal iklimi etkilediğini düşündükleri unsurlar nelerdir?
6. Öğrencilerin arkadaş gruplarının sınıf iklimi üzerinde nasıl bir etkisi bulunmaktadır?
7. Tüm üyelerinin ortak bir sahiplenme ile kabullendikleri sınıf iklimi oluşturmada öğretmene düşen görev ve sorumluluklar nelerdir?
8. Olumlu bir sınıf ikliminin sağlanması için öğretmenin sahip olması gereken beceriler nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrenme-öğretme süreci için bir araya gelen öğretmen ve öğrencilerin eğitim etkinliklerini gerçekleştirecekleri ortamlar okul ve alt sistemleri olan sınıflardır. Okul iklimi, okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülmektedir (Balci, 1993).

Aynı okul içerisinde bulunan sınıflar arasında her sınıfın kendine özgü, farklı sınıf iklimleri bulunmaktadır. Bir sınıfın iklimi o sınıftaki öğrencilerin özellikleri, öğretmen görüş ve davranışları (stilleri), öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiler ve de öğretmen ve öğrencinin sınıf çevresi ile olan ilişkilerinden oluşmaktadır (Küçükahmet, 2000). Bir sınıfta var olan öğretmenin, öğrenciye ve eğitim sürecine dair duyguları, düşünceleri, yaklaşımları ve uyguladığı yöntemler, o sınıfa özgü olan bir sınıf iklimi oluşmasını sağlamaktadır. Oluşan sınıf ikliminin özellikleri öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle olan etkileşim ve iletişiminden, derse ve öğrenmeye karşı oluşan davranışlarına kadar birçok unsuru etkilemektedir. Bu nedenle, sınıf iklimi öğrencilerin öğrenmesinde oldukça önemlidir (Sağlam, 2006).

Bireyler kendileri için uygun bir ortam ve sınıf iklimi sağlandığı takdirde planlanan kazanımlara rahat bir şekilde ulaşabilmektedirler. Öğretmenin ders sırasında öğrenciyi, desteklemesi, cesaretlendirmesi, öğrencinin çekinmeden kendini ifade etmesine olanak sağlaması ve öğrencilerine başarıya duygusunu kazandırması olumlu bir sınıf iklimi ile sağlanabilmektedir. Böylece öğrencinin etkinliklere aktif bir şekilde katılımını sağlayarak sınıfta söz sahibi olmasına ve kendini eğitim sürecinin aktif bir öğesi olarak görmesine yardımcı olunabilir (Turan, 2014). Pişkin (2004)’e göre öğretmene düşen görev, öğrencilerin sınıfta kendilerini rahatça ifade edebildikleri, risk alma kaygısı yaşamadıkları, yeterince olumlu iletişim ve geribildirimle desteklenmiş, ihtiyaç duydukları başarıyı yaşamalarına fırsat tanıyan bir sınıf iklimi oluşturmaktır. Bunun gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin olumlu sınıf iklimini nasıl tanımladıklarının, açık ve sıcak bir iklim oluşturmak için hangi yöntemleri daha çok tercih ettiklerinin ve sınıf iklimini etkileyen değişkenleri nasıl değerlendirdiklerinin bilinmesi ve saptanması gerekmektedir ve önem arz etmektedir. Çünkü öğretmen sınıf iklimini etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Bu yolla gerçekleştirilecek başarılı eğitim uygulamaları, etkin bir biçimde birlikte yaşamasını bilen, mutlu, güven içinde, istekli ve gayretli öğretmen ve öğrencilerin bulunduğu sınıf iklimlerinde görülebilmektedir.

Sınıf iklimi konusunda öğretmen görüşlerini ve uyguladıkları yöntemleri belirlemenin; onların sınıf disiplinini sağlama, öğrenci öğrenmelerine önemli derecede katkı sağlama, öğrencilerin (özgüven, özsaygı, olumlu iletişim kurma gibi) çok yönlü bireysel gelişimlerine destek olma ve sınıfta etkili bir ortam oluşturarak sınıftaki disiplin problemlerini en aza indirme gibi sınıf yönetimi açısından önem arz eden unsurlar konusunda yol göstereceği düşünülmektedir. Böylece öğretmenlerin olumlu ve açık bir sınıf iklim oluşturmalarına ilişkin bilgiler elde edilerek sınıfların daha huzurlu, ilgi çekici ve daha mutlu bir yer olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda belirtilmektedir:

1. Öğretmenlerin görüşme formunu samimi ve ciddi bir şekilde doldurdıkları varsayılmaktadır.
2. Görüşme soruları araştırmanın amacına hizmet eder niteliktedir.
3. Araştırmanın örneklemini araştırmanın evrenini temsil eder niteliktedir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmektedir:

1. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş Türkoğlu ve Onikişubat ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın konusu ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını kapsamaktadır.

1.7. Tanımlar

Sınıf: Sınıf, öğretmenler ve öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşmak için sahip oldukları bilgi ve yaşantıları paylaştıkları, yapılandırılmış ortamlardır (Demirtaş, 1999).

İklim: Kökü Yunancadan gelen iklim kelimesinin karşılığı eğilim sözcüğüdür. Ancak hava koşulları gibi karşılıklar ile bilinen kullanımının dışında; çevre ve ortam anlamında da kullanılması söz konusudur (Ekşi, 2004).

Sınıf İklimi: Sınıf içerisinde yer alan öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiler, uyulması gereken kurallar, sınıfın fiziksel düzen ve koşullarının sınıfta oluşturduğu psikolojik, sosyal ve fiziksel faktörleridir (Açıkgöz, 1988; Akt. Şendur, 1999).

Sınıf iletişimi: Eğitim programlarınca öngörülen hedef davranışların öğrencilere kazandırılması ve iletilmesi amacıyla oluşturulmuş iletişimidir (Ünal ve Ada, 2003).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; sınıf ikliminin tanımı, sınıf iklimini etkileyen faktörler ve olumlu sınıf ikliminin özellikleri, sınıf ikliminin alt boyutları konularına değinilmekte, sınıf iklimi ile ilgili temel bilgiler yer almaktadır.

2.1. Sınıf İkliminin Tanımı

Sınıf, öğrencinin eğitim yaşamında öğrenme-öğretme etkinlikleri sürecinde akranlarıyla bir arada olduğu ilk ve en temel ilişkiler sistemidir. Sınıf, öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin ve fiziksel kaynakların etkileşim ve iletişim içinde olduğu toplumsal bir ortamdır. Başka bir deyişle sınıf ortamı, öğrenme öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği, öğrencilerin etkileşim ve iletişim içinde olduğu, kendine özgü havası ve iklimi olan sosyal bir çevredir (Çalık, 2011).

Sınıf, sosyal bir sistem olarak incelendiğinde bu sistemin temel boyutlardan birini iklim oluşturmaktadır. Sınıf iklimi öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle olan ilişkilerini algılamalarıyla oluşan bir etkileşim türü ve sınıfın bir niteliği olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmen ve öğrenciler bu ortak yaşam alanından etkilenmekte ve üyesi olarak davranışlarıyla bu ortamı etkilemektedirler. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenlerle ilişkileri, sınıfta belli bir hava yaratmaktadır. Bu psikolojik hava, sosyal iklim, sınıf iklimi, sınıf çevresi, sınıf atmosferi gibi farklı adlandırmalarla sınıfta etkili olan sınıf koşullarını nitelendirmektedir. Bunların dışında okul, aile, arkadaş grupları ve teknoloji iklimi etkileyen diğer etmenler arasında yer almaktadır (Bilgiç, 2009).

Sınıf iklimi; sınıfı oluşturan fiziksel kaynaklar, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel unsurların etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2005).

Borich (1996) sınıf iklimini, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin oluşturduğu; öğretmenin önemli rol ve sorumluluklarını yerine getirdiği bir atmosfer olarak tanımlamıştır (Akt. Çakmak, 2011). Bu atmosferde öğretmen çok önemli roller ve sorumluluklar üstlenmektedir. Her öğretmenin sınıfında oluşturduğu sınıf iklimi arasında farklılıklar görülebilmektedir. Borich etkili bir sınıf ikliminin iki temel boyutunun sosyal çevre ve sınıfı düzenlemeye yönelik çevre olduğunu ifade etmektedir. Sosyal çevreyi, sınıfta gerçekleştirilen etkileşim türleri olarak ifade etmektedir. Sınıf ikliminde sosyal çevre, sınıf ortamındaki öğrencilerin, kendi aralarındaki ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim örüntüsünü algılamasıyla işlerlik kazanan, göreceli olarak süreklilik gösteren bir sınıf niteliği olarak tanımlanmaktadır (Akt. Çakmak, 2000). Bu iki temel boyuta dayalı olarak, sınıfta rekabetçi, işbirlikçi, bireyci sınıf iklimleri olmak üzere üç tür sınıf iklimi ifade edilmektedir (Akt. Çakmak, 2003).

Sınıf iklimi, öğretmenin davranışları, sınıfın fiziksel düzeni, öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışları ve sınıf içerisindeki ilişkiler bütünüdür. Öğrencinin okul ve eğitim yaşamındaki en temel unsur “sınıf”tır. Eğitim-öğretim faaliyetleri, öğrenme ortamı, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin hepsi sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Bu nedenle olumlu bir sınıf ikliminin var olması tüm bu ilişkilerin ve öğrenme ortamının iyi yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır (Erdoğan, 2009).

Sınıf iklimini etkileyen faktörlere daha detaylı bir bakış açısı da sosyal, psikolojik ve fiziksel olmak üzere sınıftaki tüm etkenleri değerlendirmek ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada tüm bu faktörlerin önemini ifade etmektedir. Kyriacou tüm bu etkenleri tek çatı altında toplayarak sınıf ortamını bir bütün olarak ele almaktadır (Akt. Çakmak, 2003).

Şekil 1: Sınıf İklimini Etkileyen Faktörlere Yönelik Bir Çerçeve



Kaynak: Kyriacou, 1997, Akt. Çakmak, 2003, s.27

Gözütok (2007)'a göre, öğretmen ve öğrenciler arasında oluşan, duygular, değerler ve ilişkilerin bulunduğu, öğrenmeyi, benlik kavramını, eğitim programının amaçlarına ulaşmasını etkileyen atmosfere sınıf iklimi denmektedir.

Şendur (1999)'a göre, iklim, sınıfta hissedilen duyguyu ifade etmektedir. Bu duygu biçimi davranışlar, değerler ve ilişkiler bütünüdür. Sınıftaki atmosfer iki biçimde görülmektedir. Birincisi; sınıf atmosferi karışık, düzensiz, sevimsiz, soğuk ve tehdit edicidir. Sınıfta bu tür iklimlerin olması öğrenmeyi güçleştirmektedir. Tehdit edici ortamlar öğrencilerin baskı altında çalışmalarına sebep olmakta ve okullarından, öğretmenlerinden, sınıflarından soğumalarına neden olmaktadır. İkincisi de, iyi bir biçimde oluşturulmuş sınıf atmosferidir. Bu durum sıcak, yardım edici, destekleyici, sevecen, cesaret verici ve memnun edicidir. Böyle bir atmosfer öğrencileri cesaretlendirmekte, motive ve başarı

duygusunu yükseltmektedir. Olumlu sınıf iklimi, öğrenciyi çalışmaya özendirdiği gibi başarısının yükselmesini de katkı sağlamaktadır (Şendur, 1999).

2.2. Sınıf İklimini Etkileyen Faktörler ve Olumlu Sınıf İkliminin Özellikleri

Sınıf içerisinde gerçekleşen süreçleri anlamak ve açıklamak için son yıllarda öğrenme ortamı araştırmaları yoğun olarak yapılmaktadır. Öğrenme ortamının öneminin vurgulanması, Lewin'e kadar dayanmaktadır. Lewin (1936) bireyin davranışının, çevre ve onun bireyin kişisel özellikleri ile olan iletişimi tarafından şekillendirildiğini belirtmektedir.

Olumlu bir sınıf iklimi oluşturma konusunda yapılan çalışmalarda sınıf iklimini etkileyen birtakım unsurlar ortaya konmuştur. Bu unsurlar çeşitli araştırmacılar tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

Şendur, yaptığı çalışmada sınıf iklimini etkileyen faktörleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Sınıfın kalabalıklığı: Öğrenci sayısıdır. Öğrenci başarısını ve iklimi olumsuz yönde etkilemektedir.
2. Sınıfın yapısı: Sınıfın öğrenci yeteneklerine göre gruplandırılması ya da farklı yeteneklere sahip öğrencilerden oluşturulmasıdır (Şendur, 1999).

Özden (2005)'in çalışmasında ise bu faktörler daha kapsamlı olarak sıralanmaktadır:

- Kural ve beklentilerin açık olması
- Ödül ve teşvik
- Öğretme yeteneği
- Yüksek beklenti
- Öğrencilerin derse katılımı
- Öğrenci-öğretmen ilişkileri
- Okul aile ilişkileri
- Grup normları
- Öğretmenlerin kendi aralarındaki ve yönetimle ilişkileri
- Fiziksel çevre

Yapılan çalışmalarda araştırmacılar olumlu bir sınıf ikliminin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Güven, ait olma duygusu ve sosyallik,
- Öğrenci gelişimi,
- Doyum, enerjili öğretmen ve okul çalışanları
- Karar vermeye ve derse katılım,
- Amaca ve işe dönüklük, üretkenlik,
- Net beklenti ve amaçlar, düzenlilik
- Öğrenme çıktıları, yenilik
- Akran desteği, işbirliği ve yardımlaşma,
- Öğretimin bireyselleştirilmesi, bireysel farklılıklara saygı gösterme,
- Öğretmenin destekleyici tutumu,
- Dersin akıcılığı,
- Samimi, sıcak iletişim
- Öğrenci özerkliği (Açıkgöz ve ark., 2003).

Katherine (2003), öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimi oluştururken, öğrencileri birbirleriyle ve öğretmenleriyle nasıl olumlu bir etkileşim kuracağı konusunda eğitmeleri gerektiğini, öğrencilerin öğretmenlerinin onlara destek olacağını hissettirmeleri, daha fazla işbirliği ve daha az cezanın öneminin farkında olması gerektiğini belirtmiştir. Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada öğretmenlerin aşağıdaki yollara başvurulabileceğini ifade etmiştir:

- Bilişsel ve duyuşsal alana hitap etmek,
- Öğrenci ihtiyaçlarına uygun, esnek programlar kullanmak,

- Öğrencilere sosyalleşmek, sağlıklı beslenme ve temizlik uygulamaları için zaman vermek,
- Öğrencilere boş zamanlarını nasıl etkili bir şekilde değerlendirebileceklerini öğretmek,
- Şiddet, uyuşturucu bağımlılığı gibi konularda yaşlarına uygun tartışmalar düzenlemek,
- Öğrencileri toplu yaşam alanlarında göstermeleri beklenen davranış biçimleri konusunda eğitmek.

Her öğretmen kendi sınıf iklimini kişisel yaklaşımı içerisinde, öğrencilere samimi ve sıcak bir iletişim tarzıyla destek göstererek, öğrenciler arasında gerektiğinde işbirliği veya rekabeti destekleyerek, öğrencilerin öğretim ortamında etkin katılımlarını sağlayarak ve daha başka stratejileri kullanarak oluşturabilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin oluşturdukları sınıf iklimleri arasında her sınıfın kendine özgü farklılıklar görülebilmektedir (Çakmak, 2011).

2.3. Sınıf İkliminin Alt Boyutları

Sınıf iklimi konusunda yapılan çalışmalar sonucunda araştırmacılar sınıf iklimine dair birtakım boyutlar tanımlamaktadırlar.

Tricket ve Moos (1973) tarafından geliştirilen ölçekte sınıf ikliminin boyutları şu şekilde belirtilmektedir (Akt. Açıköz, 2003) :

- Katılık
- Hoşlanma duyguları
- Öğretmen desteği
- İşe dönüklük
- İşbirliği
- Düzen ve örgütlülük
- Kurallarda netlik
- Öğretmen kontrolü
- Gelişme

Şendur (1999) ise, çalışmasında sınıf ikliminin “öğretmenin etkisi”, “sınıfın büyüklüğü” ve “sınıfın düzeni” olmak üzere üç alt boyutu olduğunu ifade etmiştir.

2.3.1. Sınıf Atmosferi ve Öğretmen Etkisi

Sınıf yönetimi, liderlik özelliklerini etkili bir şekilde kullanan öğretmenin adeta bir orkestra şefi gibi çeşitli öğrenci özelliklerini bir araya getirerek ahenk ve uyum içerisinde sınıf yaşamını oluşturmasıdır. Olumlu bir sınıf ortamı ve iklimi oluşturulmasında öğretmen, önemli bir öğedir. Başarılı sınıf yönetiminin temel belirleyicilerinden biri, öğretmenin sahip olduğu insani, pedagojik ve mesleki nitelikleri ve yeterlilikleridir (Turan, 2011).

Başar (2003), çalışmasında öğretmenin sınıf içerisindeki yerini ve rolünü tanımlarken çeşitli görüşlerden yararlanmıştı. Bunlar; öğretmen, sınıfın iletişim düzeninin oluşturulması ve sağlıklı, etkili bir şekilde devam ettirilmesinde yol gösterici bir liderdir, sınıf ikliminin yaratıcısıdır (Brophy and Good, 1986). Sınıf iklimi de onun davranışları üzerinde etkilidir (Melvin, 1993). Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinin hem hazırlayıcısı, hem de bir parçasıdır (Ertürk, 1979). Sınıftaki eğitim yaşantılarının her bileşenini ve anını eğitsel amaçlar yönünde planlı biçimde kullanabilmeli, sınıfta etkili bir lider ve yönetici olmalıdır (Homan, 1985).

Smith ve Lossett (1996)'a göre, her sınıfın kendine özgü sosyal bir sınıf iklimi vardır. Çocuklar, akranlarıyla etkileşim içerisinde oldukları çevrelerden olumlu ve olumsuz birçok duyguyu sınıfa taşımaktadırlar. Tüm bunları dikkate alarak sınıf ikliminin durumunu belirleyen temel unsur öğretmenin yaklaşımıdır. Öğretmenin de sınıf içinde gerçekleştireceği eğitim etkinliklerinin başarısı büyük oranda sınıf iklimine bağlıdır. Öğrenmeye, yeniliğe, değişime uygun bir sınıf iklimi oluşturmak, öğretmen ve öğrencilerin olumlu beklentilerine dayalı iyi ilişkileri geliştirmeleriyle olanaklıdır. Bu

konuda öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı güvene dayalı bir iletişim kurulmalıdır (Akt. Kıran, 2005).

2.3.2. Sınıf Atmosferi ve Sınıf Düzeni

Sınıf düzeni, eğitim süreci içerisinde yapılacak etkinliklerin öğrenciler tarafından bilinmesi, birlikte planlanması ve uygulanması ile ortaya konmaktadır. Açıkgöz (2003)'e göre sınıf düzeni ve çevresi sadece öğretmenleri değil, öğrencinin davranışlarını, yaklaşımlarını, öğrenme güdüsünü ve öğrenme hızını da etkileyen önemli unsurlardan biridir. Öğrenci her şeyden önce bulunmaktan memnun olduğu, rahat ettiği, olumlu bulduğu çevreyi tercih etmekte ve böyle bir ortamda bulunmaktan zevk almaktadır. Öğretmenin öğretim etkinliklerini rahat bir şekilde yürütmesinde ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmasında sınıfın fiziki özellikleri önemli rol oynamaktadır. Ayrıca sınıftaki düzenlemeyi oluşturan her bir öğe öğrenciler için bir öğrenme uyararı niteliğini taşımaktadır (Celep, 2000).

Sınıf ortamının düzenlenmesi (masa, sıra ve araç gereçlerin yerleştirilmesi) öğretimin niteliğini etkileyen önemli bir faktördür. Sınıf ortamının düzenlenmesini etkileyen öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü, sınıfın şekli, masa ve sıraların sabit ya da yerlerinin değiştirilebilir olup olmadığı gibi birçok faktör vardır (Yalın, 2000). Öğrenme-öğretme süreci öğretmen, öğrenci, materyal, sınıf yerleşim düzeni, fiziki ortamın yeterliliği gibi öğelerin rol oynadığı olumlu bir sınıf ortamının varlığıyla verimli olmaktadır (Burç, 2006).

2.3.3. Sınıf Atmosferi ve Sınıfın Büyüklüğü

Sınıf ortamı; sınıfı oluşturan fiziksel koşul ve düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel unsurların etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2005). Etkili bir öğrenme-öğretme süreci için sınıf içerisinde yerine getirilmesi gereken birtakım unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlardan biri olan sınıf büyüklüğü, sınıfın öğrenci ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı, bakımlı olup olmadığı ve sınıf mevcudunun azlığı veya çokluğu etkili öğretimi etkileyebilmektedir. Sınıfta öğrencinin etkili öğrenmesini sağlayacak bir ortam oluşturularak etkili bir sınıf düzeni oluşturulabilir (Künkül, 2008).

Sınıfların büyüklüğüne karar verirken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır (Işık, 2006):

- Öğrencilerin bireysel özellikleri ve gelişim düzeyi,
- Derslerin niteliği,
- Kullanılan öğretim yöntemleri,
- Mekânın niteliği

Öğrenci yaş ve gelişim özelliklerine göre düzenlenmiş iyi bir sınıf ortamı, öğrencinin kendisini rahat hissetmesini sağlayarak öğrenmeyi, motivasyonu artırmakta ve öğrencinin güven duygusunun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca sınıf ortamının yeterli büyüklükte, ferah ve rahat olması, öğrencinin duygusal anlamda da olumlu duygular geliştirmesini sağlamaktadır (Çelik, 2005).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel olarak ele alınmış nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, herkes tarafından bilinebilen ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir

anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu desen, tamamen bize yabancı olmayan fakat tam anlamıyla da kavrayamadığımız olguları araştırmak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç, ortalama ve genel durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcılar, tipik durum örnekleme için uygun olarak, Türkoğlu ve Onikişubat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan ve gönüllülük esasıyla katılan öğretmenlerden seçkisiz yöntemle seçilmiştir. Türkoğlu ve Onikişubat ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan 25 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10'u bayan, 15'i erkektir ve kıdemleri çoğunlukla 1-5 yıl olmak üzere 1 yıl ile 20 yıl arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Bu yöntem, yapılandırılmış görüşmeler gibi ne tamamen kısıtlanmış, katılımcıların hareket özgürlüğü en düşük düzeyde tutulmuş, ne de yapılandırılmamış görüşmeler gibi katılımcılara büyük bir hareket özgürlüğü alanı sağlamıştır (Karasar, 2000).

Veri toplama aracı oluşturulurken öğretmenlerin zihnindeki “sınıf iklimi” kavramını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Veri toplama aracı maddeleri oluşturulduktan sonra alan uzmanından bu soruların geçerliğine ilişkin görüşler alınmıştır. Daha önce yapılan araştırmaların, bu araştırma bulgularıyla benzer sonuçlar ortaya koyması, araştırmanın yapılırken okullara bizzat gidilip öğretmenlerle görüşülmesi, değerlendirmelerin alan uzmanı tarafından yapılması, bulunan sonuçların desteklenebilir olması, katılımcı görüşlerinin bulgular kısmında doğrudan aktarılması ve tutarlılığı, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önemli özellikler yansıtmaktadır.

Veriler görüşme tekniği kullanılarak, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir form ile elde edilmiştir. Formda sekiz temel soru yer almıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken, öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin görüşleri, sınıf iklimini belirleyen etkenler, açık, sıcak ve olumlu bir sınıf iklimini nasıl oluşturabilecekleri ve olumlu sınıf ikliminin sonuçları konuları belirlenmeye çalışılmıştır.

Formda şu sorular yer almıştır:

1. Olumlu bir sınıf ikliminin özelliklerini nasıl tanımlayabilirsiniz?
2. Öğrencilerinizle birlikte oluşturduğunuz “Bizim Sınıfımız” inancı hangi duygulardan oluşmaktadır?
3. Öğrencilerinizin “Bizim Sınıfımız” şeklinde sahiplendikleri ortak bir sınıf iklimini nasıl oluşturabilirsiniz?
4. Birbirinden farklı özellikler gösteren öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğrencilerin özgüven, ait olma, sevgi, bağlılık gibi ihtiyaçlarını nasıl sağlarsınız?
5. Sınıfınızın sosyal iklimini etkilediğini düşündüğünüz unsurlar nelerdir?
6. Öğrencilerin arkadaş gruplarının sınıf iklimi üzerinde nasıl bir etkisi bulunmaktadır?
7. Tüm üyelerinin ortak bir sahiplenme ile kabullendikleri sınıf iklimi oluşturmada size düşen görev ve sorumluluklar nelerdir?
8. Olumlu bir sınıf ikliminin sağlanması için öğretmenin sahip olması gereken beceriler nelerdir?

Formda yer alan sorular, ilgili alan yazın araştırılarak benzer çalışmalarda kullanılan görüşme sorularına paralel olarak hazırlanmıştır. Sorular alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir.

Bu çalışmada açık uçlu sorular kullanılarak araştırmaya katılanlara kendilerini daha fazla ifade etme olanağı sağlanmıştır. Bu şekilde daha objektif olarak sorunların kaynağı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılanlara araştırmanın amacı ve soruların net bir şekilde anlaşılması adına çeşitli açıklamalar yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Kahramanmaraş ilinin Türkoğlu ve Onikişubat ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin; “Öğretmenlerin olumlu sınıf iklimi oluşturmalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi Formu”na verdiği cevaplardan oluşmaktadır.

Ölçme aracı, veri kaybını önlemek amacıyla, araştırmacının kendisi tarafından öğretmenlere dağıtılıp uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğretmenlere, görüşme formunun nasıl cevaplandırılacağına ve amacının ne olduğuna dair araştırmacı tarafından bilgi verilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin güveni kazanılarak güvenilir verilere ulaşılması amaçlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde tümevarımcı içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizindeki temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Burada veriler daha derin bir işlemde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veriler öncelikle sorular boyutunda ele alınmış, her soruya ilişkin elde edilen veriler kodlanmıştır. Veriler analiz edilirken direkt alıntılarla desteklenmiş ve her öğretmene Ö-1, Ö-2 ... gibi kodlar verilmiştir. Kodlama işlemi elle yapılmış, kâğıtların kenarlarına öne çıkan kavramlar not alınmıştır. Bu kodlar alt temaları, alt temalar da üst temaları oluşturmuştur. Kodlar oluşturulurken önceden hazırlanmış bir kod listesi yerine, araştırmadan elde edilen kavramlardan yararlanılarak kodlar oluşturulmuştur. Bu şekilde ortaya çıkan temaların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturması, betimsel bir yaklaşımla verilerin doğrudan verilmesi, araştırma sonuçlarının alan uzmanınca teyit edilmesi, veri analizlerinin kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılması iç güvenilirliğe ilişkin ölçütler olarak ele alınmıştır. Uzman görüşünde, veriler alan uzmanına verilmiş ve onun da kodlar belirlemesi istenmiştir. Benzer kodların alan uzmanınca da desteklendiği görülmüştür.

İkinci olarak da ortaya çıkan temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesi, yani kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturabilmesi, bireylerin ve araştırma çerçevesinin tanımlanması, verilerin analizine ilişkin (toplama, analiz, yorum vb.) bilgilerin verilmesi araştırma aşamalarının açıklanması, dış güvenilirliğe ilişkin ölçütlerdir. (Dey, 1993; Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Birinci soruya ilişkin “olumlu ve etkili sınıf ortamı” üst teması oluşturulmuş, bu temanın altında olumlu ve etkili sınıf atmosferi kavramına ilişkin alt temalar elde edilmiştir.

İkinci soruya ilişkin “bizim sınıfımız inancı”, üçüncü soruya ilişkin “bizim sınıfımızı oluşturma”, dördüncü soruya ilişkin “sosyal öğrenci ihtiyaçları”, beşinci soruya ilişkin “sosyal atmosferi etkileyen unsurlar”, altıncı soruya ilişkin “öğrenci arkadaş grupları”, yedinci soruya ilişkin “olumlu sınıf iklimi ve öğretmenin rolü”, sekizinci soruya ilişkin “öğretmen becerileri” temaları oluşturulmuş ve bu temaların altında alt temalar elde edilmiştir.

BULGULAR

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmaya çalışılmıştır. Soruna ilişkin bazı kavramlar da direkt katılımcılardan alıntı yapılarak verilmiştir.

1. Tema: Olumlu ve etkili sınıf ortamı

“1. Olumlu ve etkili bir sınıf atmosferinin özelliklerini nasıl tanımlayabilirsiniz?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda ele alınmıştır.

Tablo 1. Olumlu ve Etkili Sınıf Ortamı Kavramının Bileşenlerine İlişkin Bulgular

1.Tema/Alt Temalar	Kodlar	f	%
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Sınıf mevcudunun az olması	2	8
	Sınıfların düzenli ve temiz olması	2	8
	Sınıflardaki donanım ve materyalin tam ve eksiksiz olması	2	8
Sosyal Etkinlik	Öğrencilerin birlikte oldukları, birbirleriyle etkileşim içerisinde oldukları, sosyal ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştiği sınıflardır	1	4
İletişim ve Etkileşim	Öğretmen öğrenci iletişiminin açık, sürekli olması	6	24
	Öğretmenlerin öğrencilerle ve problemleriyle daha yakından ilgilenmesi	4	16
	Olumlu, güvenli ve sağlıklı öğrenci-öğrenci iletişimi olması	4	16
	Öğretmenlerin öğrencilerin olumlu özelliklerini dile getirerek hitap etmesi	1	4
Demokratik Sınıf Ortamı	Değişik fikirlerin özgürce paylaşılabilirdiği	2	8
	Farklı fikirlere saygı ve hoşgörüyle bakıldığı sınıflardır	2	8
Disiplin	Öğrencilerin öz disiplini kullanan, özdenetim geliştirebilen ve sorumluluk sahibi oldukları sınıflardır	2	8
	Disiplin sorunlarının en az olduğu sınıflardır	1	4
	Etkili sınıf yönetimi ve hâkimiyeti vardır	1	4
	Öğretmen etkili bir lider ve rehberdir	1	4
Olumlu Duygular	Öğretmen-öğrenci arasında sevgi, saygı, güven, huzur, anlayış, hoşgörü gibi duyguların olduğu sınıflardır	6	24
	Öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, özgüven duydukları sınıflardır	6	24
Eğitim-Öğretim	Öğrenme faaliyetleri etkili ve verimli bir şekilde yürütülmektedir	7	28
	Hazır bulunuşluk düzeyi yüksek, öğrenmeye istekli, ilgili ve aktif öğrenen öğrenciler vardır	7	28
	Dersler öğrenciler için eğlenceli ve zevklidir	2	8
	Planlı ve programlı bir öğretim vardır	1	4

Olumlu ve etkili sınıf iklimi kavramını ifade eden verilere bakıldığında, yedi temanın oluştuğu görülmektedir.

“Sınıfın fiziksel düzeni” temasında “Sınıf mevcudu az olmalıdır” % 8, (f=2) “Sınıfların düzenli ve temiz olması” %8, (f=2) “Sınıflardaki donanım ve materyalin tam ve eksiksiz olması” görüşü %8, (f=2) aynı değerleri almıştır.

Tabloda ifade edilen bulgulara bakıldığında öğretmenler, olumlu bir sınıf ortamının fiziksel düzen açısından; sınıf mevcudunun az olması, sınıflardaki donanım ve materyalin tam ve eksiksiz olması, sınıfların temiz ve düzenli olması özellikleri taşımasını istemektedirler.

“Sosyal etkinlikler” temasında ise, bir öğretmen olumlu ve etkili bir sınıf ortamının özelliğini, “ Öğrencilerin birlikte oldukları, birbirleriyle etkileşim içerisinde oldukları, sosyal ve kültürel

faaliyetlerin gerçekleştiği sınıflardır” şeklinde ifade ederek bu görüş % 4'lük katılımı (f=1) değerini almıştır.

Bu temaya genel olarak bakıldığında öğretmen..., olumlu ve etkili bir sınıf ortamının özelliğini “ Öğrencilerin birlikte oldukları, birbirleriyle etkileşim içerisinde oldukları, sosyal ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştiği sınıflardır, şeklinde bir sınıf portresi çizmiştir.

“İletişim ve etkileşim ” alt temasında olumlu ve etkili sınıf ortamının özellikleri en fazla “Öğretmen ve öğrenci iletişiminin açık, sürekli olması” görüşü % 24, (f=6) oranıyla ifade edilmiştir. En düşük değer alan görüş ise % 4, (f=1) “öğretmenlerin öğrencilerin olumlu özelliklerini dile getirerek hitap etmesi” şeklinde ifade edilmiştir.

“Öğretmenlerin öğrencilerle ve problemleriyle daha yakından ilgilenmesi, olumlu, güvenli ve sağlıklı öğrenci-öğrenci iletişimi olması” gibi bulgular da (% 16'lık) en yüksek değer alan diğer görüşlerdir.

Bu temada ortaya çıkan kavramlara bakıldığında öğretmenlerin öğrencileriyle olan iletişimlerini açık ve sürekli kurmak istedikleri yorumu yapılabilmektedir.

Öğrencilerle okul çalışanları arasındaki samimiyet, iletişim ve kültürel yapıyla ilgilidir (Şahin ve Fırat, 2010). Okulun iç veya dış çevresiyle arasındaki ilişkiler, okulların eğitim kalitesini etkileyen faktörlerdendir (Zembar, 2012).

“Demokratik sınıf ortamı ” alt temasında, öğretmenlerin olumlu sınıf ortamının özelliklerine ilişkin, “Değişik fikirlerin özgürce paylaşılabilirdiği” % 8, (f=2) “Farklı fikirlere saygı ve hoşgörüle bakıldığı sınıflardır” %8, (f=2) görüşleri aynı değerleri almıştır.

Tabloda ifade edilen bulgulara bakıldığında öğretmenler, olumlu ve etkili bir sınıf ortamının demokratik bir sınıf olması açısından; değişik fikirlerin paylaşılabilirdiği ve öğrencilerin farklı görüş ve fikirlerine saygı ve hoşgörüle bakılan sınıf özellikleri taşımasını istemektedirler.

“Disiplin ” alt temasında olumlu sınıf ortamının özellikleri en fazla “Öğrencilerin öz disiplini kullanan, öz denetim geliştirebilen ve sorumluluk sahibi oldukları sınıflardır” görüşü ile % 8, (f=2) oranıyla ifade edilmiştir. Aynı değer alan görüşler ise % 4, (f=1) “Disiplin sorunlarının en az olduğu sınıflardır, etkili sınıf yönetimi ve hâkimiyeti vardır, öğretmen etkili bir lider ve rehberdir” şeklinde ifade edilmiştir.

“Olumlu duygular” temasında ise öğretmenlerin olumlu sınıf ortamının özellikleri konusunda “Öğretmen-öğrenci arasında sevgi, saygı, güven, huzur, anlayış, hoşgörü gibi duyguların olduğu sınıflardır” % 24, (f=6) “Öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, özgüven duydukları sınıflardır” görüşleri % 24, (f=6) aynı değerleri almıştır.

“Eğitim-öğretim” temasında öğretmenlerin % 28'i (f=7) olumlu ve etkili sınıf ortamının özelliğini “Öğrenme faaliyetleri etkili ve verimli bir şekilde yürütülmektedir” ve “Hazır bulunuşluk düzeyi yüksek, öğrenmeye istekli, ilgili ve aktif öğrenen öğrenciler vardır” şeklinde ifade etmişlerdir. En düşük değer ise % 4 (f=1) “Planlı ve programlı bir öğretim vardır” önermesiyle ifade edilmiştir. Öğretmenlerin % 8 (f=2) “Dersler öğrenciler için eğlenceli ve zevklidir” şeklinde görüş bildirerek olumlu bir sınıf ortamının özelliğini tanımlamışlardır.

2. Tema: Bizim Sınıfımız İnancı

“Öğrencilerinizle birlikte oluşturduğunuz “Bizim Sınıfımız” inancı hangi duygulardan oluşmaktadır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda ele alınmıştır.

Tablo 2. Bizim Sınıf İnancını Oluşturan Duygu Bileşenlerine İlişkin Bulgular

2.Tema/Alt Temalar	Kodlar	f	%
Öğretmene, Arkadaşlarına ve Okula Ait Duygular	Sevgi	11	44
	Saygı	11	44
	Ait olma, sahiplenme ve bağlılık	10	40
	Birlik olma bilinci	7	28
	Güven	5	20
	Özveri, fedakârlık	4	16
	Hoşgörü	3	12
	İnanç	3	12
	Sorumluluk	3	12
	Sınıfta olmaktan zevk alma	2	8
	Dayanışma ve Yardımlaşma	2	8
	Adalet	1	4
	Anlayış	1	4
	Huzur	1	4
	İlgi	1	4
	Uyum	1	4
	Olumlu rekabet	1	4
	Mutluluk	1	4
	Empati	1	4
	Özgüven	1	4
Özgürlük	1	4	
Farklılıklara saygı	1	4	

“Bizim Sınıf İnancı” temasındaki duygu bileşenleri öğretmenler tarafından oluşturulmuştur.

Bu temada öne çıkan en önemli duygular % 44 ile (f=11) “Sevgi ve Saygı”, en düşük değer ise % 4 ile (f=1) “Adalet, Anlayış, Huzur, İlgi, Uyum, Olumlu Rekabet, Mutluluk, Empati, Özgüven, Özgürlük ve Farklılıklara Saygı” duygu önermeleriyle ifade edilmiştir.

Bu temada “Ait olma, sahiplenme ve bağlılık” duygusu % 40 ile (f=10) yine öğretmenler tarafından “Bizim sınıfımız” inancı için en çok beklenen duygu olmuştur.

Bu durumun oluşmasında öğrencilerin sınıfa, derse ve okula duydukları bağlılık, sahiplenme ve aidiyet duygularının, bu inancı oluşturan temel parçalar olduğu düşünülmektedir.

Bu temada yüksek değer alan diğer bir duygu ise, % 28 ile (f=7) “birlik olma bilinci” duygusudur. Bu durumun oluşmasında, bu duygunun da yine “Bizim sınıfımız” inancının temel bileşenlerinden biri olması neden olarak düşünülmektedir.

Bu temada “güven” duygusu % 20 ile (f=5) , “özveri, fedakârlık” duygusu % 16 ile (f=4) , “hoşgörü”, “inanç” ve “sorumluluk” duyguları aynı değerle % 12 ile (f=3) , “sınıfta olmaktan zevk alma” ve “dayanışma ve yardımlaşma” duyguları % 8 ile (f=2) ile öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Sonuç olarak öğretmenler, “Bizim sınıf” inancı için farklı duyguları tanımlamışsalar da bu inancı oluşturan en büyük duygunun sevgi ve saygı olduğuna inanmaktadırlar. Bu durumun oluşmasında sınıftaki tüm süreçlerin ve iletişimin temelinde bu duyguların olması gerektiği inancı olduğu düşünülebilir.

3. Tema: Bizim Sınıfımızı Oluşturma

“Öğrencilerinizin “Bizim Sınıfımız” şeklinde sahiplendikleri ortak bir sınıf iklimini nasıl oluşturabilirsiniz?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda ele alınmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin “Bizim Sınıfımız” Ortak algısını Oluşturmalarına İlişkin Bulgular

3.Tema/Alt Temalar	Kodlar	f	%
Öğrenci boyutu	Öğrenciler arasında sahiplenme, ait olma, “ben” yerine “biz” duygusu sağlanarak	8	32
	Öğrenci ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarına duyarlı bir şekilde davranarak	3	12
	Öğrenci başarılarının ödüllendirerek	1	4
Sınıf yönetimi	Sınıfın fiziksel düzenini ve materyallerini öğrencilerle birlikte oluşturarak	4	16
	Yazılı sınıf kurallarının birlikte oluşturulduğu demokratik bir sınıf ortamı sağlanarak	3	12
	Sınıf yönetiminde öğrenci katılımı sağlanarak	2	8
İletişim ve Etkileşim	Sevgi ve saygıya dayalı öğretmen- öğrenci iletişimi oluşturarak	5	20
	Olumlu, karşılıklı güven ve empatiye dayalı iletişim kurarak	4	16
	Ortak duygusal payda ve manevi sınıf değerleri oluşturarak	3	12
Etkinlikler	Sosyal ve işbirliği gerektiren etkinlikler oluşturarak	6	24
	Diğer sınıflarla rekabet gerektiren etkinlikler oluşturarak	2	8

Öğretmenlerin öğrencilerde “Bizim Sınıfımız” ortak algısını oluşturmalarına ilişkin verilere bakıldığında, dört temanın oluştuğu görülmektedir.

“Öğrenci boyutu” temasında “Öğrenci ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarına duyarlı bir şekilde davranarak” % 12, (f=3), “Öğrenciler arasında sahiplenme, ait olma, “ben” yerine “biz” duygusu sağlanarak” % 32, (f=8), “Öğrenci başarılarının ödüllendirilmesi” görüşü % 4, (f=1) değerlerini almıştır.

Tabloda ifade edilen bulgulara bakıldığında öğretmenler, öğrencilerde “Bizim Sınıfımız” ortak algısını oluşturmak için öğrenci açısından; en çok öğrenciler arasında sahiplenme, ait olma, ben yerine biz duygusunu sağlayarak ortak bir iklim oluşturabileceklerini düşünmektedirler. Aynı zamanda kendilerinin öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarına duyarlı davranışlar sergilediklerinde de bu iklimi oluşturabileceklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerden... öğrenci başarılarını ödüllendirerek öğrencilerinde bu algıyı oluşturabileceğini ifade etmektedir.

“Sınıf yönetimi” temasında ise, iki öğretmen öğrencilerde “Bizim Sınıfımız” ortak algısını oluşturmak için “Sınıf yönetiminde öğrenci katılımı sağlanarak”, % 8’lik katılımla (f=2) görüşünü belirtmişlerdir. Bu temada “Sınıfın fiziksel düzenini ve materyallerini öğrencilerle birlikte oluşturarak” görüşü öğretmenler tarafından en çok ifade edilen görüş olarak %16 (f=4) değerini almıştır. “Yazılı sınıf kurallarının birlikte oluşturulduğu demokratik bir sınıf ortamı sağlanarak” görüşü de %12 ile (f=3) öğretmenlerin tercih ettiği yöntemlerden birisi olmuştur.

Bu temaya genel olarak bakıldığında öğretmenler, genel olarak öğrencilerini sınıf düzeni, materyal oluşturma ve sınıf kuralları gibi sınıfa ait olgularda söz sahibi gördüklerinde, öğrencilerinde ortak bir sınıf algısı oluşturabilecekleri bir algı portresi çizmişlerdir.

“İletişim ve etkileşim ” alt temasında öğretmenler öğrencilerde “Bizim Sınıfımız” ortak algısını oluşturabilmek için en fazla “Sevgi ve saygıya dayalı öğretmen- öğrenci iletişimi oluşturarak” görüşü % 20, (f=5) oranıyla görüşünü ifade etmişlerdir. “Olumlu, karşılıklı güven ve empatiye dayalı iletişim kurarak” % 16, (f=4) görüşü öğretmenlerin öğrencilerde sahiplenme duygusunu oluşturmada ikinci bir yöntem olarak görülmüştür. “Ortak duygusal payda ve manevi sınıf değerleri oluşturarak”

görüşü de % 12, (f=3) değer olarak öğretmenler tarafından tercih edilen bir yöntem olarak görülmüştür.

Bu temada ortaya çıkan kavramlara bakıldığında öğretmenlerin sevgi ve saygıya çok önem verdikleri ve sınıf iklimini temellendirme ve öğrencilerin sahiplenmesini sağlamada en çok sevgi, saygıya dayalı öğretmen- öğrenci davranışları oluşturmayı tercih ettikleri yorumu yapılabilmektedir.

Öğrencilerle okul çalışanları arasındaki samimiyet, iletişim ve kültürel yapıyla ilgilidir (Şahin-Fırat, 2010).

“Etkinlikler” alt temasında, öğretmenler “Sosyal ve işbirliği gerektiren etkinlikler oluşturarak” görüşünü % 24, (f=6) ifade ederek öğrencilerin bizim sınıf şeklinde ortak bir sahiplenme ile hareket edebilecekleri bir yöntemi tercih etmişlerdir. Bu yöntem öğretmenlerin öğrencilerin kabullendikleri, kendilerini üyesi hissettikleri ortak bir sınıf iklimi oluşturmada en çok tercih edilen görüştür. Öğretmenlerin bu tutumu, öğrencilerin, birbirleri ve öğretmenleriyle birlikte gerçekleştirecekleri ortak, sosyal etkinliklerde hem kendilerini rahat hissedebileceklerdir hem de o sınıfın bir üyesi olduğunun farkına varacaklardır, şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenler tarafından tercih edilen diğer bir görüş ise, “Diğer sınıflarla rekabet gerektiren etkinlikler oluşturarak” % 8 ile (f=2) görüşüdür. Bu yöntem öğretmenler tarafından az tercih edilen bir görüş olmakla birlikte, öğretmenler öğrencilerin gerek akademik gerekse sosyal etkinlikler yönünden başka sınıflarla rekabet yarattıklarında öğrencilerin doğal olarak kendi sınıflarını kabullendiklerini ve biz duygusuyla hareket ederek kendilerini o sınıfın daimi bir üyesi olarak gördüklerini düşünmektedirler.

4. Tema: Sosyal Öğrenci İhtiyaçları

“Birbirinden farklı özellikler gösteren öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğrencilerin özgüven, ait olma, sevgi, bağlılık gibi ihtiyaçlarını nasıl sağlarsınız?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda ele alınmıştır.

Tablo 4.Sosyal Öğrenci İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

4.Tema/Alt Temalar	Kodlar	f	%
Öğrenci Özellikleri	Tüm öğrencilerin bireysel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak ve tanıyarak	9	36
	Her öğrencinin kendini ifade edebileceği ve önemli hissedeceği bir sınıf atmosferi oluşturarak	7	28
	“Her öğrenci özeldir” düşüncesini uygulayarak	3	12
Öğrenme İhtiyaçları	Her öğrencinin gelişim düzeyine ve potansiyeline uygun görev ve sorumluluklar verip, destek olarak ve başarı duygusunu tattırarak	4	16
	Her öğrenciye söz hakkı vererek, fikrini ifade etmesini sağlayarak, derse aktif katılımını sağlayarak	2	8
	Programlı öğretim unsurundan yararlanarak ve programı modüllere ayırıp öğrenci düzeylerine göre düzenleyerek	1	4
Öğretmenin Rehberlik Yönü	Birbirleriyle rahat iletişim kurabilecekleri sosyal etkinlik ve aktivitelere dâhil ederek	4	16
	Sevgi, saygı ve empatiye dayalı, öğrencilerin kendilerini değerli hissedecekleri bir iletişim kurarak	3	12
	Her öğrenciye adaletli ve eşit davranarak	2	8
	Öğrencilerle birebir ilgilenerek, gerekirse aile ve rehberlik servisinin desteğiyle birlikte hareket ederek	1	4
	Her öğrencinin olumlu ve olumsuz yönlerini fark etmesini sağlayıp, olumlu yönlerini geliştirerek	1	4

“Sosyal Öğrenci İhtiyaçları” temasında elde edilen veriler 3 kategoride ele alınmıştır. “Öğrenci İhtiyaçları” temasında % 36 (f=9) değeriyle “Tüm öğrencilerin bireysel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak ve tanıyarak” ve “Her öğrencinin kendini ifade edebileceği ve önemli hissedeceği bir sınıf atmosferi oluşturarak” görüşleri en yüksek değeri, % 12 (f=3) ile “Her öğrenci özeldir” düşüncesini uygulayarak” görüşü en düşük değer olarak öğretmenler tarafından vurgulanan bir görüş olmuştur.

Öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak için, öğrencilerinin bireysel özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmayı ve onların aidiyet duygusu gibi kendilerini ifade edebilecekleri ve hissettirebilecekleri bir ortam sağlamayı düşünmektedirler.

Öğretmenler bu temada en çok öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve özelliklerine vurgu yaparak, bu boyutun öğrencilerin manevi ihtiyaçları için öğretmenler tarafından özellikle fark edilmesi ve karşılanması gereken bir durum olarak görmüşlerdir.

“Öğrenme İhtiyaçları” temasında “Her öğrencinin gelişim düzeyine ve potansiyeline uygun görev ve sorumluluklar verip, destek olarak ve başarı duygusunu tattırarak” % 12 (f=3) en yüksek değerle, “Bireysel öğrenmelerine katkı sağlayarak” ve “Programlı öğretim unsurundan yararlanarak ve programı modüllere ayırıp öğrenci düzeylerine göre düzenleyerek

% 4 (f=1) önermeleri en düşük değerle ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını (özgüven, ait olma, sevgi, bağlılık) daha çok onların gelişim düzeylerine ve potansiyellerine uygun görev ve sorumluluklar verdiklerinde, başarı duygusunu tattırıp, destekleyip ödüllendirdiklerinde sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca “Her öğrenciye söz hakkı vererek, fikrini etmesini sağlayarak, derse aktif katılımını sağlayarak” görüşü de % 8 (f=2) ile öğretmenler tarafından ifade edilen diğer bir görüş olmuştur.

“Öğretmenin Rehberlik Yönü” temasında, “Birbirleriyle rahat iletişim kurabilecekleri sosyal etkinlik ve aktivitelere dâhil ederek” % 16 ile (f=4) görüşü en yüksek değer almıştır.

“Sevgi, saygı ve empatiye dayalı, öğrencilerin kendilerini değerli hissedebilecekleri bir iletişim kurarak” % 12 ile (f=3) görüşü de yüksek değer almıştır. Bu temada öğretmenler, öğrencilerin kendini değerli hissedebilecekleri, sevgi, saygı ve karşılıklı güvene dayalı rahat bir iletişim kurduklarında manevi ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini düşünmüşlerdir. Bu düşüncelerin daha çok öğrenciler tarafından sosyal etkinliklerde ve aktivitelere ortaya konduğunu belirtmişlerdir. “Her öğrencinin olumlu ve olumsuz yönlerini fark etmesini sağlayıp, olumlu yönlerini geliştirerek” ve “Öğrencilerle birebir ilgilenerek, gerekirse aile ve rehberlik servisinin desteğiyle birlikte hareket ederek” görüşleri % 4 ile (f=1) öğretmenler tarafından en az tercih edilen bir yöntem olmuştur. Bu durum Ö... ve Ö... tarafından ifade edilmiştir. Bu öğretmenler öğrencilerin manevi ihtiyaçlarının karşılanması noktasında farklı bir bakış açısı ortaya koymuşlardır. Öğretmen, öğrenciler için rol modeldir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmesi ve arkadaşça tavır takınması, öğrenciler tarafından istenen bir durumdur.

“Her öğrenciye adaletli ve eşit davranarak” % 8 ile (f=2) görüşü de öğrencilerin öğretmene karşı güven duymalarında ve eşitlik, adalet ve saygı duygularının gelişmesinde önemli görülmüştür.

5. Tema: Sosyal Atmosferi Etkileyen Unsurlar

“5. Sınıfınızın sosyal atmosferini etkilediğini düşündüğünüz unsurlar nelerdir? sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda ele alınmıştır.

Tablo 5. Sosyal Atmosferi Etkileyen Unsurların Bileşenlerine İlişkin Bulgular

5.Tema/Alt Temalar	Kodlar	f	%
Öğrenci	Öğrencilerin kültürel ve sosyal yapısı	9	36
	Aile yapısı, tutum ve beklentileri	9	36
	Öğrencilerin bireysel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları	8	32
	Öğrencilerin manevi ihtiyaçları (kendine güven, sevgi, saygı, aidiyet vb. gibi)	5	20
	Öğrencilerin derse olan tutum ve başarısı(ön bilgi, derse güdülenme, sorumluluk, aktif katılım, dikkat vb. gibi)	5	20
Öğretmen	Öğretmenin uzlaştırmacı tutumu ve kişilik özellikleri	9	36
	Öğretmenin iletişim becerileri ve etkili sınıf yönetimi ve liderliği becerileri	9	36
Öğrenme Ortamı ve İletişim	Olumlu öğretmen- öğrenci iletişimi	8	32
	Sınıfın fiziki düzeni ve donanımı	7	28
	Olumlu öğrenci-öğrenci iletişimi	5	20
	Birlikte paylaşım, işbirliği ve dayanışmaya bağlı oluşturulan ortak geçmiş	4	16
	Sınıf disiplinini oluşturan davranışlar	4	16
	Okul Kültürüne Uyum	1	4

Sınıfın sosyal atmosferini etkileyen unsurları ifade eden verilere bakıldığında, üç temanın olduğu görülmektedir.

“Öğrenci” temasında “Öğrencilerin kültürel ve sosyal yapısı” ve “Aile yapısı, tutum ve beklentileri” % 36 ile (f=9) görüşleri aynı değerleri almıştır. “Öğrencilerin bireysel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları” % 32, (f=8) değerini almış ve “Öğrencilerin manevi ihtiyaçları (kendine güven, sevgi, saygı, aidiyet vb. gibi)” % 20, (f=5) “Öğrencilerin derse olan tutum ve başarısı (ön bilgi, derse güdülenme, sorumluluk, aktif katılım, dikkat vb. gibi)” görüşleri aynı değerleri almıştır.

Tabloda ifade edilen bulgulara bakıldığında öğretmenler, sınıfın sosyal iklimini en çok öğrencilerin aile yapısı, sosyo-ekonomik düzeyleri, ailelerinin eğitim durumu, ailenin eğitime ve öğretmene karşı olan tutum ve beklentilerinin etkilediğini ifade etmişlerdir. Sınıfta oluşan sosyal iklimde daha çok aile unsurunu vurgulamakla birlikte öğretmenler, öğrencilerin yetiştirildikleri ortam, bireysel özellikleri, ilgileri, okula ve sınıfa olan tutumları, beklentileri, bireysel ihtiyaçları gibi öğrenci özelliklerini de çoğunlukla vurgulamışlardır.

Öğretmenler bu temada ailelerden çocuklarının eğitimine olan tutumlarında sadece akademik boyuttan bakmamaları gerektiğini, çocuklarını sosyal etkinliklerde olan başarılarıyla da değerlendirmeleri gerektiği bilinciyle hareket etmelerini beklemektedirler.

“Öğretmen” temasında ise, öğretmenler kendilerini, sınıfın sosyal atmosferini etkileyen önemli unsurlar olarak görmektedirler. Bu durumu öğretmenler “Öğretmenin uzlaştırmacı tutumu ve kişilik özellikleri” ve “Öğretmenin iletişim becerileri ve etkili sınıf yönetimi ve liderliği becerileri” % 36, (f=9) görüşleri ile ifade etmişlerdir.

Öğretmenler sınıflarında hâkim olan sınıf iklimini, sahip oldukları iletişim becerileri, pedagojik bilgileri, sınıf yönetimi konusundaki liderlikleri ve etkililikleri, öğrencilerine rol model olması gereken kişilik özellikleri ve mesleki tutum ve becerileri gibi birçok özelliğin etkilediğini ve belirlediğini ileri sürmüşlerdir.

Ö23 Ö21 bu durumu detaylandırarak farklı açılardan ele almışlardır.

“Öğrenme Ortamı ve İletişim” alt temasında sınıfın sosyal iklimini etkileyen unsurlar olarak en fazla “Olumlu öğretmen- öğrenci iletişimi” görüşü % 32, (f=8) oranıyla ifade edilmiştir. En düşük değer alan görüş ise % 4, (f=1) “Okul Kültürüne Uyum” şeklinde ifade edilmiştir.

Ö8 bu duruma farklı bir bakış açısıyla bakarak yeni ve farklı bir unsur olarak ifade etmiştir.

Öğretmenler bu temada “Sınıfın fiziki düzeni ve donanımı” unsurunu % 28, (f=7) oranıyla ifade etmişlerdir. Bu durumda sınıflarında egemen olan sosyal iklimin sınıfın temizliği, ısısı, düzeni, araç- gereçlerin tam ve yeterli olması gibi özelliklerden etkilendiğini ileri sürmektedirler. Fiziksel açıdan karmaşık ve düzensiz olan sınıflarda hem öğrencilerin hem de kendilerinin bu durumdan olumsuz etkilendiklerini ifade ederek bunun öğrenci davranışlarına ve psikolojisine yansıdığını ifade etmişlerdir.

Ö21 bu durumu detaylandırarak farklı açıdan ele almış ve karma eğitimin sınıfın sosyal atmosferini önemli derecede olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

“Olumlu öğrenci-öğrenci iletişimi” % 20, (f=5) değeri ile öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. “Birlikte paylaşım, işbirliği ve dayanışmaya bağlı oluşturulan ortak geçmiş” ve “Sınıf disiplini oluşturan davranışlar” % 16, (f=4) görüşleri aynı değerle ifade edilmiştir.

6. Tema: Öğrenci Arkadaş Grupları

“6.Öğrencilerin arkadaş gruplarının oluşturulan sınıf iklimi üzerinde nasıl bir etkisi bulunmaktadır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda ele alınmıştır.

Tablo 6.Öğrenci Arkadaş Gruplarının Sınıf İlimine Etkisi Bulguları

6.Tema/Alt Temalar	Kodlar	f	%
Olumlu Etkisi	Gruplar arası rekabet duygusunu ve buna bağlı olarak derse aktif ve etkin katılımı sağlar	4	16
	Sosyalleşme, iletişim kurma, etkileşimi sağlar	2	8
	Paylaşma, dayanışma, yardımlaşma ve işbirliğini destekler	2	8
	Olumlu ahlaki değerleri kazandırır	2	8
	Akran yardımıyla sosyal öğrenmeyi gerçekleştirir	2	8
	Derse olumlu tutum geliştirmiş bir grup tarafından sevilen bir öğrencinin ders başarısı da yüksektir	1	4
	Grupların tercihleri ve davranışları öğrenci davranışlarını şekillendirir	1	4
	İçerisinde güveni sevgi, saygı gibi olumlu duygu ve süreçleri barındıran gruplar, olumsuz davranışlara sahip öğrencileri izole etme etkisine de sahiptir	1	4
	Öğrencilerin ait olma, benlik ihtiyaçlarını ortaya çıkarır	1	4
Olumsuz Etkisi	Baskın ve olumsuz özellikler taşıyan (otoriter, kontrolsüz, çete gibi) gruplar sınıf iklimini olumsuz etkilemektedir	2	8
	Gruplar arasındaki anlaşmazlık ve çatışmalar sınıf iklimini olumsuz etkiler	2	8
	Sınıftaki gruplaşmalar iletişimi ve paylaşımı sınırlamaktadır	1	4
	Sınıf ortak yaşam alanı olduğu için gruplaşmalar, belli bir gruba dâhil olamayan öğrenciler için dışlanma gibi olumsuz etkilere sebep olur	1	4

“Öğrenci Arkadaş Grupları” temasında elde edilen veriler iki kategoride ele alınmıştır.

Öğretmenler, arkadaş gruplarının sınıf iklimine olan etkisini olumlu etkiler ve olumsuz etkiler olmak üzere iki temada değerlendirmişlerdir.

“Olumlu Etkiler” temasında % 16, (f=4) değeriyle “Gruplar arası rekabet duygusunu ve buna bağlı olarak derse aktif ve etkin katılımı sağlar” görüşü en yüksek değeri almıştır.

“Sosyalleşme, iletişim kurma, etkileşimi sağlar”, “Paylaşma, dayanışma, yardımlaşma ve işbirliğini destekler”, “Olumlu ahlaki değerleri kazandırır” ve “Akran yardımıyla sosyal öğrenmeyi gerçekleştirir” görüşleri de % 8, (f=2) aynı değerle ifade edilmiştir.

Bu temada “Öğrencilerin ait olma, benlik ihtiyaçlarını ortaya çıkarır”, “Derse olumlu tutum geliştirmiş bir grup tarafından sevilen bir öğrencinin ders başarısı da yüksektir”, “Grupların tercihleri ve davranışları öğrenci davranışlarını şekillendirir” ve “İçerisinde güveni sevgi, saygı gibi olumlu duygu ve süreçleri barındıran gruplar, olumsuz davranışlara sahip öğrencileri izole etme etkisine de sahiptir” görüşleri % 4, (f=1) değeriyle öğretmenler tarafından en düşük değerle ifade edilmiştir.

“Olumsuz Etkiler” temasında ise öğretmenler en çok, “Baskın ve olumsuz özellikler taşıyan (otoriter, kontrolsüz, çete gibi) gruplar sınıf iklimini olumsuz etkilemektedir” ve “Gruplar arasındaki anlaşmazlık ve çatışmalar sınıf iklimini olumsuz etkiler” % 8, (f=2) aynı değeri ile görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Sınıftaki gruplaşmalar iletişimi ve paylaşımı sınırlamaktadır” ve “Sınıf ortak yaşam alanı olduğu için gruplaşmalar, belli bir gruba dâhil olamayan öğrenciler için dışlanma gibi olumsuz etkilere sebep olur” görüşleri % 4, (f=1) değerini alarak öğretmenler tarafından farklı bir bakış açısıyla ve nadir ifade edilen görüşler olmuşlardır.

Ö10, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18 ve Ö19 numaralarıyla kodlandırılan öğretmenler arkadaş gruplarının sınıf atmosferi üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu temada dikkat çeken en farklı görüş Ö1 olarak isimlendirilen öğretmen tarafından ortaya konmuştur. Ö1 arkadaş gruplarının sınıf atmosferi üzerindeki etkisinde bir grubu oluşturan liderin özelliklerine ve derse, sınıfa ilişkin tutumuna dikkat çekmiştir. Grup liderinin grubu kendi tutumları yönünde şekillendirdiğini ifade ederek grup liderlerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

7. Tema: Olumlu Sınıf İklimi ve Öğretmenin Rolü

“Tüm üyelerinin ortak bir sahiplenme ile kabullendikleri sınıf atmosferi oluşturmada size düşen görev ve sorumluluklar nelerdir” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda ele alınmıştır.

Tablo 7. Olumlu Sınıf İklimi ve Öğretmenin Rolüne İlişkin Bulgular

7.Tema/Alt Temalar	Kodlar	f	%
İletişim ve Etkileşim	Tüm öğrencilere karşı eşit, adaletli, yapıcı ve kararlı tutum ve davranışlar göstermek	4	16
	Sınıftaki öğrenciler arasındaki iletişim ve disiplin problemlerini birlikte çözmek	4	16
	Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı olmak	3	12
	Tüm öğrencilerin görev ve sorumluluklar alabileceği etkili ve eğlenceli etkinlikler düzenlemek	3	12
	Öğrenciler arasında koordinasyonu sağlayıp empatiye dayalı, iyi bir iletişim oluşturmak	2	8
Sınıf atmosferi	Lider ve rehber öğretmen davranışları göstermek öğrencilere örnek bir rol model olup onların başarı ve başarısızlıklarında destek olmak	7	28
	Ders içerisinde farklı yöntem ve teknikleri içeren farklı etkinliklere yer verip, öğrencilerin derse olan ilgi, güdülerini artırmak	5	20
	Öğrencilerin aidiyet, huzur ve özgüven içerisinde hissedecekleri bir sınıf ortamı oluşturmak	5	20
	Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak	4	16
	Sınıf kurallarını birlikte oluşturmak	4	16
	Diğer sınıflarla rekabet oluşturmak	2	8
	Derse donanımlı ve hazır gelmek	2	8

“İletişim ve etkileşim” temasında “Sınıftaki öğrenciler arasındaki iletişim ve disiplin problemlerini birlikte çözmek” ve “Tüm öğrencilere karşı eşit, adaletli, yapıcı ve kararlı tutum ve davranışlar göstermek” görüşleri % 16, (f=4) aynı değerle öğretmenler tarafından en çok ifade edilen görüş olmaktadır. “Öğrenciler arasında koordinasyonu sağlayıp empatiye dayalı, iyi bir iletişim oluşturmak” % 8, (f=2) görüşü ise öğretmenler tarafından en az tercih edilen görüş olmaktadır. Bu temada öne çıkan bir diğer görüş ise % 12, (f=3) ile ifade edilen “Tüm öğrencilerin görev ve sorumluluklar alabileceği etkili ve eğlenceli etkinlikler düzenlemek” ve “Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı olmak” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu temada genel olarak öğretmenler, öğrencilerine karşı eşit, adaletli, yapıcı ve olumlu bir yaklaşımla yaklaştıklarında, onların güvenlerini ve yakınlıklarını kazanabileceklerini düşünmektedirler.

Etkili bir sınıf atmosferi oluşturabilmek için öğrencilerinin birbirleriyle olan iletişimlerini gözlemleyip, onların problemleriyle yakından ilgilenmeleri ve sınıftaki disiplin sorunlarını en aza indirmeleri sorumluluğuna sahip olduklarını ifade etmektedirler.

“Sınıf atmosferi” temasında ise öğretmenler kendilerine düşen en fazla sorumluluğu % 28, (f=7) değeri ile “Lider ve rehber öğretmen davranışları göstermek, öğrencilere örnek bir rol model olup onların başarı ve başarısızlıklarında destek olmak” görüşü ile ifade etmişlerdir.

“Öğrencilerin aidiyet, huzur ve özgüven içerisinde hissedecekleri bir sınıf ortamı oluşturmak” ve “Ders içerisinde farklı yöntem ve teknikleri içeren farklı etkinliklere yer verip, öğrencilerin derse olan ilgi, güdülerini artırmak” görüşleri öğretmenler tarafından % 20, (f=5) aynı değerle ifade edilmektedir.

“Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak” ve “Sınıf kurallarını birlikte oluşturmak” % 16, (f=4) görüşleri öğretmenlerin kendilerinde gördükleri diğer bir sorumluluk olarak ifade dilmektedir.

Bu temada en düşük değeri % 8, (f=2) ile “Derse donanımlı ve hazır gelmek” görüşü olmaktadır.

Bu temada da öğretmenler kendilerine düşen görev ve sorumlulukları; lider, örnek ve önder bir öğretmen olarak, öğrencilerine bir rol model olmaları gerektiği, öğrencilerin her durumlarında başarı ve başarısızlıklarında destek olmaları gerektiği, onların manevi ihtiyaçlarını karşılayacak bir sınıf ortamı oluşturmaları şeklinde ifade etmektedirler. Ayrıca sınıf yönetiminde öğrencilerin fikirlerini almanın, sınıf kurallarını birlikte oluşturmanın, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını ortaya çıkaracak farklı yöntem ve tekniklerin(drama vb. gibi) kullanılması gibi görev ve sorumlulukları üstlenmektedirler.

8. Tema:

“Olumlu bir sınıf ikliminin sağlanması için öğretmenin sahip olması gereken beceriler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda ele alınmıştır.

Tablo 8. Öğretmen Becerilerine İlişkin Bulgular

8.Tema/Alt Temalar	Kodlar	f	%
	Empati	8	32
	Sevgi, samimiyet, içtenlik	7	28
	Etkili iletişim	7	28
	Öğrencilere eşit ve olumlu yaklaşım	7	28
	Olumlu kişilik özellikleri	7	28
	Değişime açık, kendini geliştirmeli ve yenilemeli	7	28
	Öğretmen öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekebilmek için tiyatral bir yeteneğe sahip olabilmelidir	7	28
	Değişime açık, kendini geliştiren ve yetiştiren	6	24
	Sınıf yönetimi konusunda yetenekli ve uzlaşmacı olmalı	6	24
	Alan bilgisi	5	20
	Genel kültür	5	20
	Ben dili	5	20
	İkna kabiliyeti	5	20
	Toplum karşısında hitap yeterliliği	4	16
	Koşulsuz kabul	4	16
	Mesleğini sevmeli, gayretli, sabırlı ve istekli olmalı	3	12
	Psikoloji bilgisine sahip olmalı	3	12

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimi oluşturma görüşlerine ilişkin bulgular, literatürdeki ilgili diğer araştırmalarla karşılaştırma yapılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Öğretmenlerin Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimine ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler olumlu bir sınıf ikliminin özelliklerini daha çok iletişim yönünden betimlemişlerdir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki açık ve sürekli olan iletişimin sınıf iklimini belirleyen önemli bir özellik olarak görmektedirler ve bu iletişimin temel unsurları olan sevgi, saygı, güven, huzur, anlayış, hoşgörü gibi duyguların var olmasının önemli bir bileşen olarak değerlendirmektedirler. Bu durumun insan ilişkilerinde de insanların kendilerini rahat, huzurlu, özgüven içerisinde hissedebilmeleri için gerekli süreçler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ortak bir paylaşım ve sahiplenmenin olduğu sınıflarda da bu durumun gözlenilmesi beklenmektedir. Ayrıca öğretmenler olumlu bir sınıf ikliminin olduğu sınıflarda öğrenme faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütüldüğünü ifade etmektedirler. Şeker (2000), “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu çalışmasında ilköğretim üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkiye bakmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçmek için 33 öğretmene İletişim Becerileri Envanteri uygulanmıştır. Sonuç olarak iletişim becerisi puanı yüksek olan öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi oluşturmada daha etkili olduğu, sınıf atmosferinin öğrencilerin yaş ve sınıflarıyla bir ilişkisinin olmadığı ancak sınıf mevcudu ile ilişkisi olduğu, öğrenci sayısı az olan sınıflarda olumlu sınıf atmosferi oranının yüksek, kalabalık sınıflarda öğretmenin iletişim beceri puanının yüksek olmasına rağmen olumlu sınıf atmosferi oranının düşük olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın bulgularında da öğretmenler sınıf mevcudunun az olması yönünde benzer bir görüş ifade etmişler ve olumlu bir sınıf ikliminde en çok görmek istedikleri özellik olumlu duygu bileşenlerinden oluşan iletişim olmuştur.

Yapılan başka bir çalışmada Emeksiz (2003), okul iklimi ve liderlik üzerine yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin "okul iklimi ve liderliğe" ilişkin görüşlerini incelemiştir. Sonuç olarak, okul iklimi ve liderlik arasında çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, dolayısıyla liderlik davranışındaki olumlu değişikliklerin iklim boyutunu olumlu bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin liderlik ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiye çok fazla vurgu yapmadıkları görülmektedir.

Öğretmenler, tüm öğrencilerin birlikte sahiplendikleri bizim sınıfımız inancını oluşturan duyguların sevgi, saygı, ait olma, güven gibi birçok olumlu duygudan oluştuğunu ifade etmektedirler. İnsanlar arası ilişkilerde ve insan psikolojisinde bu duygular önemli yer tutmaktadır. Özgök (2013) de araştırmasında ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesini amaçlamıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okula aidiyet duygusu ortalamaları toplam ve alt boyutlar bazında ortalamanın üzerindedir. Araştırma sonuçları empatiye dayalı, aidiyet ve sahiplenme duygularından oluşan sınıf iklimlerinin etkili olması yönünden bu çalışma ile benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Öğretmenler öğrencilerinin bizim sınıfımız şeklinde sahiplendikleri ortak bir sınıf iklimini öğrenciler arasında sahiplenme, ait olma, “ben” yerine “biz” duygusunu sağlayarak, sevgi ve saygıya dayalı öğretmen-öğrenci iletişimi oluşturarak ve paylaşma ve işbirliği gerektiren etkinlikler planlayarak oluşturabilecekleri sonucuna varmışlardır. Dilalla ve Mullineaux (2008) da “Sınıf Atmosferinin Problem Davranışlara Etkisi” isimli araştırmalarında sınıf atmosferinin öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Öğrenci başarılarının ödüllendirilmesi ortak bir sınıf iklimi oluşturmada öğretmenler tarafından en az vurgulanan görüş olmuştur. Bu durum öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında oluşturdukları iletişimin ve paylaşımın, bu iletişimin temelini oluşturan olumlu duygu ve inançların, bizim sınıfımız şeklinde sahiplenilen bir sınıf iklimi için temel oluşturduğu sonucuna varılabilmektedir.

Öğretmenler olumlu sınıf iklimi için temel olan duygular tanımlamışlardır. Bu duyguları nasıl oluşturabileceklerine dair çıkan sonuçlarda öğretmenler en çok tüm öğrencilerin bireysel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak ve tanıyarak, her öğrencinin kendini ifade edebileceği ve önemli hissedeceği bir sınıf atmosferi oluşturarak bu duyguları oluşturabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu şekilde bir portre çizmelerinde ortak bir sınıf iklimi söz konusu olduğunda öğrenci ve öğretmenlerin birlikte kendilerini o sınıfın bir parçası olarak görmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bu bakış açısını kabullenebilmeleri için kendilerini önemli hissetmeleri,

ilgi ve ihtiyaçlarının karşılığını o sınıfta bulabilmeleri ve beklentilerini karşılayabilmeleri önem arz etmektedir.

Sınıfın sosyal iklimin etkileyen unsurlar öğretmenlerin bakış açılarından tanımlanmaya çalışılmıştır. Çıkan sonuçlara göre öğretmenler, öğrencilerin sosyal, kültürel yapılarının, aile yapılarının, ailelerinin okula ilişkin tutum ve beklentilerinin, öğrencilerin bireysel özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının sınıf iklimini etkileyen önemli unsurlar olarak görmektedirler. Bu durumun oluşmasında sınıf ikliminin temel ögesi olan öğrenci ve o öğrenciyi en çok etkileyen unsurun aile olması temel neden olarak görülebilmektedir.

Öğretmenler kendilerinin de oluşan sosyal atmosferde büyük etkileri olduğunu düşünmektedirler. Sahip oldukları uzlaştırıcı tutumun ve kişilik özelliklerinin, iletişim becerilerinin, etkili sınıf yönetimi ve liderlik becerilerinin olumlu bir sosyal sınıf ortamı oluşturacağını düşünmektedirler. Sınıf iklimini oluşturmada öğretmenlerin etkileyici rolünü düşünürsek, öğretmenin sınıftaki her davranışının, her yaklaşımının, sınıfı bir orkestra şefi gibi tüm farklılıklarla ahenkli bir düzen ortaya koymasının, bir rol model olarak öğrencileri ve sınıf algısını temellendirdiği görülmektedir. Sınıfın fiziki düzen ve donanımının da öğretmenler tarafından sınıf iklimini etkileyen önemli unsurlar olarak görüldüğü belirlenmiştir. Temiz, düzenli, donanım ve materyalin tam olduğu, sınıf mevcudunun ideal düzeyde olduğu sınıflarda kontrol ve ilgi daha kolay olacağından ve sınıfın olumlu fiziksel koşullarının öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıfta daha çok zaman geçirmelerini sağlayabileceği ve bunun da birliktelik duygusunu artırabileceği düşünülmektedir.

Arkadaş gruplarının sınıf iklimi üzerindeki etkisini öğretmenler daha çok olumlu yönleriyle vurgulamışlarsa da olumsuz etkilerini de ortaya koymuşlardır. Bu durumun ortaya çıkmasında sınıftaki öğrenci özelliklerinin ve grupların nitelik ve özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Grup olumlu özelliklere sahip ise öğrencileri ve sınıf iklimini olumlu etkilemekte; olumsuz özelliklere ve etkileme gücüne sahip ise olumsuz sonuçlar ortaya koymaktadır.

Öğretmenler etkili ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmalarına ilişkin sahip olmaları gereken becerileri çok çeşitlendirerek ifade etmişlerdir. Bunlar genel olarak akademik beceriler, psikoloji bilgisi, iletişim becerileri gibi kategorilendirilmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler sınıf iklimi hakkında bilgilendirilip bu konuda bilinçlenmeleri sağlanabilir.
2. Öğretmenlere öğrencilerle etkili ve olumlu iletişim kurma, iletişim becerileri, empatik düşünme, öğrencilere ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yaklaşımlarını sağlayacak yöntem ve teknikleri içeren hizmet içi eğitim verilebilir.
3. Öğretmenlere her derse yönelik olmak üzere öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak etkinlik planlamaları konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.
4. Öğrencinin okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeyi iyi öğrencilere kendilerini rahatça ifade edebilecekleri uygun ortamlar sağlanmalıdır.
5. Öğretmen ve öğrencilerin olumlu beklentilerine, karşılıklı güven ve saygıya dayalı bir ortam oluşturulmalıdır.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Türkoğlu ilçesindeki ortaokullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Aynı çalışma diğer ilçelerde görev yapan daha çok ilköğretim 2. Kademesinde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu evrende yapılarak bulunan sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.
2. Benzer araştırmalar başka bölgeler üzerinde yapılabilir.

3. Algılanan sınıf ikliminin öğretmenin etkisi alt boyutu üzerine daha kapsamlı çalışmalar yapılarak öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeylerine etkisi araştırılabilir.
4. Değişkenlere ailelerin eğitim düzeyleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri de eklenerek öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1989). *Liselerde sınıf atmosferi üzerine bir araştırma*. Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 15-17 Haziran: İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü., Özkal, N. ve Kılıç, A.G. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul, Uygulama ve Araştırma*, Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Brophy and Good, (1986). Teacher influences on student achievement. Brophy, *Jere American Psychologist*, Vol 41(10), Oct 1986, 1069-1077.
- Burç, E. D. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chrzanowski, J. (2004). *A comparative study of classroom climate in diverse and non- diverse elementary school setting* doctoral dissertation, 50-62. Eylül 17, 2010 tarihinde <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=302&cfc=1> adresinden alınmıştır.
- Çakmak, M. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Çakmak, M. (2011). Sınıf ortamı. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. (2011). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. Küçükahmet L. (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*, (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirtaş, H. (1999). Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları. *Öğretmen Dünyası*, 20(238), 32-35.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis*. London: Routledge Taylor Francis Group. Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. Edition). London: Sage Pub.
- Dilalla L. F. ve Mullineaux P.Y. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: A twin study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 107-128.
- Ekşi, H. (2004). Sınıfta Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilecek Önlemler. 313-339; Ekşi, H. ve diğerleri, *Sınıf Yönetimi*, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

- Emeksiz, Ö. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Erdoğan, N.F. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin ders başarısına ve sınıf atmosferine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ertürk, Ç., Pickford, M. (1979). Suidae and Tayassuidae from Turkey. *Bulletin of the Geological Society of Turkey* 22, 141-154.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Işık, H. (2006). Sınıf yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (10. baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Katherine, M. Lee Manning ve Bucher, T. (2003). *Classroom management models, applications and cases*. London: Merrill Prentice Hall.
- Kıran, H. (2005). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kocabaş, A. ve Uysal, G. (2006). İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Küçükahmet, L. (1997), *Eğitim Programları ve Öğretim: Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper ve Row, New York; nakleden Trickett, E.J., Barone, C. ve Buchanan, R.M. (1996). Elaborating Developmental Contextualism in Adolescent Research and Intervention: Paradigm Contributions From Community Psychology. *Journal of Research on Adolescence (Lawrence Erlbaum)*, 6(3), 245-269.
- Lumsden, I. (1994). *Student motivation to learn*. Eric Digest, 92, 2.
- Melvin, (1993). Teacher influences on student achievement. *Brophy, Jere American Psychologist*, Vol 41(10), Oct 1986, 1069-1077. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069>
- Moos, R.H. ve Trickett, E.J. (1974). *Classroom environmental scale manual*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California; nakleden Moos, R.H. (1980). Evaluating Classroom Learning Environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6(3), 239-252.
- Ölmez Ceylan, Ö., Akduman Yetim, S. (2008). Sınıf öğretmenleri ve 4./5. Sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin karşılaştırılması. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 2-4 Mayıs, Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayını.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Estitüsü, Adana.

- Pişkin, M. (2004). İçedönük ve dışadönük kişilik yapısı. Kuzgun Y. Ve Deryakulu D. (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Dağıtım.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şendur, (1999). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin alguları ile başarı güdüsü arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Turan, S. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri. Şişman, M., Turan, S. (Ed.), *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*, MÜ Döner Sermaye İşletmesi, İstanbul: Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Yönetici, Meslektaşları ve Aileler Bağlamında Aldıkları Çatışma Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203- 215.



Öğretmenlerin Nöbet Görevleri Ve Yaşadıkları Sorunlar

Metin Zorlu¹⁸ Süleyman Göksoy¹⁹

Öz

Bu araştırmanın amacı; okullarda nöbet tutan öğretmenlerin nöbet görevine bakış açısını belirlemek, karşılaşılan sorunları tespit etmek, nöbetlerin amaçlarına uygun gerçekleştirilebilmesi için yapılabilecek davranışları ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Görüşmeler Düzce ili Cumayeri ilçesinde bulunan Cumayeri Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin ve Cumayeri ilçesinde değişik okullarda görev yapan idarecilerin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 2014–2015 eğitim-öğretim yılı 2. Döneminde Cumayeri Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde görev yapan 8 öğretmen ve Cumayeri ilçesinde farklı okullarda görev yapan 5 yöneticiden oluşmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme soruları görüşme formları uzman görüşleri alınarak, düzeltmeleri yapıldıktan sonra uygulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, öğrenci güvenliği, okul güvenliği

Abstract

The purpose of this study is to determine the viewpoint of the teachers of guard on duty , to identify the problems encountered , to reveal behaviors that may suited for the realization of the objectives of seizures .Qualitative research techniques were used in this study. Purposeful sampling was observed in this study. Interviews were conducted by taking opinions of teachers of Cumayeri Multi – Programme Anatolian High School and the principles working in various school in Cumayeri, Düzce. Research participants 2014-2015 academic year 2. Period Cumayeri working in multi-program 8 Anatolian High School teachers working in different school districts and Cumayeri consists of five principles. Teachers and administrators have been determined based on a completely voluntary basis. Structured interviews as data collection methods were used in this study . Based on expert opinion prepared interview questions interview forms were applied after the corrections.

Keywords: School, student safety, school safety.

¹⁸ Öğretmen. Cumayeri Çok Programlı Anadolu Lisesi, Makine Teknolojileri Alanı, Düzce, zorlumetin@hotmail.com

²⁰ Yrd. Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, goksoys@hotmail.com

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya koyularak, problem cümlesi, amacı, tanımlar ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan dünyaya geldikten sonra, daha ilk anda doğanın ve birçok varlığın belki de en zayıf, en güçsüzdür; korunmaya, beslenmeye, bakılmaya, büyütülmeye muhtaçtır. İnsanın korunma, beslenme, bakılma ve yetiştirilme görevi, doğumundan başlayarak, önce aileye, daha sonra okula aittir. Okul, çocukların özellikle de yeni başlayanların evleri dışında ilk defa toplum hayatına girdikleri, başkaları ile sosyal alış-veriş yaptıkları, yeni arkadaşlar edindikleri, daha fazla fiziksel faaliyette buldukları yerdir. Öğrenciler günlerinin önemli bir kısmını okul veya eğitimle ilgili etkinliklerde geçirmektedir. Bu nedenle okul ortamında kazaların görülme olasılığı da daha fazladır (Erkal ve Yertutan, 2010).

Öğrencinin okulda geçirdiği süre yaklaşık 6 saat, haftalık 30 saattir. Günümüzde büyük şehirlerde servislerle, taşınmalı eğitim yapılan köylerde çocuklar taşıtlarla okula gitmektedir. Okulda bulunan süre ile beraber okula gidiş-dönüş, okuldan sonraki zamanda dersane, etüt vb. etkinlikler ile beraber öğrenciler bir günde 8–14 saatlik bir süreyi yol, okul, dersane ve etütte geçirmektedirler. Bu sürecin tamamında öğrenciler üzerinde öğretmen, anne-baba veya diğer görevlilerin kontrolünün %100 olduğu söylenemeyeceği için öğrenciler çeşitli güvenlik sorunları ile karşılaşabilmektedirler (Erol, 2009). Okullarda bazen, eğitim-öğretim faaliyetleri için uygun ortamların oluşturulmasını engelleyen sorunlar yaşanmaktadır (Özer ve Dönmez, 2007). Çocuklar okul taşıtlarında, okula girişte, sınıfta, koridorda, oyun ve spor alanlarında, okul çıkışlarında, deneysel çalışmalar yapılan laboratuvar veya atölye vb. alanlarda pek çok tehlikeyle karşı karşıyadırlar (Ayvaz ve arkadaşları, 2009; akt. Erkal ve Yertutan, 2010). Bu sorunlar öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, okul binalarından kaynaklanabileceği gibi okulun hizmet verdiği toplumdan da kaynaklanabilmektedir (Özer ve Dönmez, 2007).

Çocuklar okul taşıtlarında, okula girişte, sınıfta, koridorda, deneysel çalışmalar sırasında kullandığı materyallerle, eliş uygulamalarında, oyun ve spor alanlarında, okul çıkışlarında kaza ve yaralanma ile sonuçlanabilecek pek çok tehlikeyle karşı karşıyadırlar (Williams W.R., Latif A.H.A., Sibert J 2001; akt. Gür ve Yıldız, 2009). Öğülmüş (2006), 1940'larda en önemli disiplin problemleri olarak "söz almadan konuşma, sakız çiğneme, gürültü yapma, koridorlarda koşma, sıraya girmeme veya sırayı bozma, uygun olmayan giysilerle okula gelme ve kullanılmış kağıtları atık kağıt toplama kutusu yerine çöp kutusuna atma" olarak sıralarken, son yıllarda disiplin sıkıntısının daha farklı boyutlara taşındığını "okula silah getirme, çeteleşme, alkol ve uyuşturucu madde kullanma, okuldan kaçma, vandalizm, saldırı ve ergen hamileliği" gibi vakaların yaşandığını belirtmiştir. Etkili bir öğretimin yapılabilmesi için okullar güvenlik sorunlarını azaltmada gerekli önlemleri almalıdırlar. Maslow insan ihtiyaçlarını beş kategori altında incelemiştir:

1. Temel fizyolojik ihtiyaçlar açlık, susuzluk, barınma, cinsellik ve diğer vücut ihtiyaçları,
2. Güvenlik ve emniyet ihtiyacı,
3. Sosyal ihtiyaçlar (ait olma duygusu, sevgi, kabul görme ve arkadaşlık),
4. Saygı ihtiyaçları (kişinin kendine saygısı, özerklik, başarıma, statü, şöhret),
5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı. Maslow'a göre bu hiyerarşideki ihtiyaçlardan biri tamamen tatmin edildiğinde, ikinci ihtiyaç baskın hale gelmektedir (Lester ve diğerleri, 1983; Robins, 1994; Işık, 2004; akt. Özer ve Dönmez, 2007). Bu nedenle, öğrencinin öğrenmeye güdülenebilmesi için alt basamaklardaki, fizyolojik, sosyal ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Işık, 2004; akt. Özer ve Dönmez, 2007).

Okul güvenliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin sahip oldukları hakları bilmek ve onları korumaya çalışmakla birlikte, sadece çevresel düzenlemeler oluşturmak ile sınırlı değildir, aynı zamanda okul personeli, öğrenciler ve ailelere yönelik okula karşı güçlü bir bağlılık oluşturmak için okulu pozitif anlamda geliştirme sürecini de kapsamaktadır (Greene,2005; akt. Çankaya, 2009). Güvenli okul, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri, öğrenmek için çalışırken öğretmenlerin ve diğer görevlilerin kendilerine yardımcı olmaları, kendilerini tehlikeden ve korkudan uzak ve güvende hissetmeleridir. Bu anlamda güvenli okul, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissettikleri bir yer olarak nitelendirilebilir (Dönmez ve Güven, 2003; akt. Çalık, Kurt ve Çalık, 2011).

Okulda öğrencilerin gün boyu yaptığı aktivitelerin çoğu gözlenebilen, denetlenebilen ve kısıtlanabilen çoğu zaman az riskli davranışlardır (Gür ve Yıldız, 2009). Öğrencilerin bu aktivitelerin gözlenebilmesi denetlenebilmesi ve gerekli görülen yerlerde kısıtlanması gerekmektedir. Okulların birçoğunda disiplin ve güvenliğin sağlanmasından nöbetçi öğretmenler sorumludur. Öğretmenler, okulun bina ve tesisleri ve öğrenci mevcudu, yatılı gündüzlü normal veya ikili öğretim gibi durumları göz önünde bulundurarak okul müdürü tarafından düzenlenen nöbet çizelgesine göre normal öğretim yapan okullarda gün süresince, ikili öğretim yapan okullarda ise kendi devresinde nöbet tutarlar. Nöbet görevini yerine getirme ile ilgili hususlar resmi yazışmalar ile belirlenmiştir. Öğretmenleri nöbet görevlerine ilişkin ilgili yönetmeliğin 80. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2009):

1. Öğretmenler, eğitim ve öğretimin temel unsurlarından olan nöbet görevini nöbet çizelgesine göre yerine getirirler.
2. Nöbetlerde aşağıdaki esaslara uyulur:
 - a. Öğretmenlere, dersinin olmadığı veya en az bulunduğu gün veya günlerde nöbet görevi verilir.
 - b. Birden fazla okul veya kurumda ders görevi bulunan öğretmenlere aylığını aldığı okulda, aylık aldığı okulda dersi yoksa en çok ders okuttuğu okulda nöbet görevi verilir.
 - c. Bayan öğretmenlere, doğumuna üç ay kala ve doğumdan sonra bir yıl nöbet görevi verilmez.
 - d. Nöbet görevi, ilk dersten 30 dakika önce başlar, son ders bitiminden 15 dakika sonra biter. İkili öğretimin yapıldığı kurumlarda öğretmenler, kendi devrelerinde nöbet tutarlar.
 - e. Nöbet görevine özürsüz olarak gelmeyen öğretmen hakkında derse özürsüz olarak gelmeyen öğretmen gibi işlem yapılır.
 - f. Nöbetlerde uyulması gereken esaslar öğretmenler kurulunda görüşülür ve okul veya kurum yönetiminde öğretmenlere yazılı olarak duyurulur.

Nöbetlerde uyulması gereken esaslar öğretmenler kurulunda görüşülür ve okul veya kurum yönetiminde öğretmenlere yazılı olarak duyurulur. Milli Eğitim bakanlığına bağlı kurumlar yönetmeliğine göre öğretmenler, eğitim ve öğretimin temel unsurlarından biri olarak nöbet görevini nöbet çizelgesine göre yerine getirirler. Nöbet çizelgesini hazırlama görevi ise müdür yardımcısına aittir. Müdür yardımcısı, öğretmen ve öğrencilerin nöbet çizelgelerini hazırlayarak müdürün onayına sunar ve nöbet görevlerini kontrol eder (MEB, 2009).

Yine ilgili yönetmelikte müdürlerin görevleri şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2009):

1. Öğretmenlerin ve öğrencilerin nöbet görev ve yerlerini belirlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.

2. Özürleri nedeniyle görevine gelemeyen personelin yerine görevlendirme yapılması için gerekli tedbirleri alır.

Okul, toplumun eğitim ihtiyacının karşılanmasıyla görevli toplumsal bir kurumdur. Bir okulun varlığını sürdürebilmesi ise toplumun eğitim gereksinimlerini belli bir ölçüde karşılayabilmesi ile mümkündür (Dönmez, 2001). Bu açıdan bakıldığında okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sürdürülmesinde öğrenci ve okul güvenliğinin sağlanması önemli bir gerekliliktir. Nitekim etkili öğrenmeler ancak öğrencilerin kendilerini güvenli bir çevrede olduklarını hissettikleri zaman gerçekleşebilir (Baran, 2002; akt: Tabacanlı ve Bektaş, 2009). Bireyin kendisini güvende hissetmediği ortamlarda etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi çok zordur. Güvenli olmayan bir ortamda sağlıklı bir eğitim-öğretimden söz edilemez (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007). Önce okulun her bir köşesinde, her bir öğrencinin, kendisini evinde olduğu gibi güvende hissetmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle güvenli bir okul ikliminin oluşturulması öğrenci güvenliğini sağlamada temel oluşturur. Okullardaki yönetsel uygulamalar, normlar ve kurallar ise güvenli bir okul ortamını oluşturmada önemli etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Işık, 2004). Bununla birlikte okul ve öğrenci güvenliğini sağlamada okul yönetimlerince geliştirilen güvenlik politikaları tek başına bir anlam ifade etmez. Okulların ne derece güvenli olduğunu belirleyen birçok faktör vardır.

Okul güvenliği kapsamlı ve çok boyutlu bir konu olduğundan konuya çok farklı açılardan bakmak, farklı tanımlamalar yapmak mümkündür. Eğitim ve öğretim açısından bakıldığında güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulması, asayiş ve disiplin açısından bakıldığında okulun düzeni, fiziksel çevre açısından bakıldığında okuldaki fiziksel unsurların tehlike oluşturmaması, gıda güvenliği açısından bakıldığında ise okulda tüketilen gıdaların temiz ve sıhhi olması bu tanımlamalardan bazılarıdır (Turhan ve Turan, 2012). Kısacası okul güvenliği başta öğrenciler olmak üzere tüm paydaşların (öğretmen, veli, yardımcı personel, ziyaretçi vb.) fiziksel, psikolojik ve sosyal bakımdan kendilerini “özgür” hissetmelerinin sağlanmasıdır (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007). Eğitimin en temel ögesi olan öğrencilerimizin okul ortamında kendilerini güvende hissedebilmesi için ise okullar içinde bulunduğu toplumsal çevrenin; fiziki, sosyolojik, ekonomik ve politik özelliklerine göre farklı uygulamalara başvurmaktadırlar. Örneğin; okul güvenlik kameraları, okul polisi, güvenlik personeli temin edilmesi, okul ve öğrenci güvenliği hususunda öne çıkan uygulamalardır (Dönmez, 2001; Özer ve Dönmez, 2013; Yaman ve Ayar, 2009). Sosyo-ekonomik statüsü düşük olan okulların birçoğunda ise bu tür güvenlik tedbirleri alınamamaktadır. Bununla birlikte statüsü (özel-devlet) ne olursa olsun ülkemizdeki okulların hepsinde okul ve öğrenci güvenliğinin sağlanması sorumluluğunun büyük bir bölümü öğretmenlere yüklenmiştir. Okullarımızın eğitim-öğretim hizmetlerinin işlerliği, disiplin ve öğrenci güvenliği, yasal bir dayanağı da olan nöbetçi öğretmenlik uygulamasıyla sağlanmaktadır.

“Nöbetçi öğretmenlik uygulaması” ya da başka bir ifade ile “okul nöbet görevi” okullarımızda daha çok teneffüs ve öğle yemeği vaktinde gerçekleştirilen bir görev mahiyetindedir. Öğrenci güvenliğinin en fazla risk altında olduğu teneffüs ve öğle yemeği vakitleri ise, okul kazalarının büyük bir bölümünün meydana geldiği zaman dilimidir (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007; Eraslan ve Aycan, 2008). Teneffüslerde öğrencilerin koridorlarda ve okul bahçesinde başıboş ve kontrolsüz bırakılması, sınıfa giriş-çıkışlarda özellikle merdivenlerdeki koşuşturmalar çarpışmalara ve yaralanmalara neden olabilmektedir (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007). Astor, Meyer ve Behre (akt: Özer ve Dönmez, 2007) tarafından yapılan bir araştırmada, okullarda meydana gelen şiddet olayları daha çok koridorlar, kantinler (yemekhane) ve okul bahçesi gibi yerlerde, özellikle öğrencileri denetleyecek bir yetkilinin olmadığı zamanlarda meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle nöbetçi öğretmenlik uygulaması (okul nöbet görevi) riskli zaman dilimlerinde öğrencileri gözetim altında tutmayı ve olası riskli durumlara müdahale etmeyi gerektirdiğinden okul güvenliğinin sağlanması noktasında önemli bir uygulamadır. Nitekim ülkemizdeki okulların tümünde öğretmenler teneffüslerde öğrencilerin riskli durumlarla karşı karşıya kalmaması için nöbet tutmaktadır (Tabacanlı ve Bektaş, 2009). Ancak her

uygulamada olduğu gibi nöbetçi öğretmenlik uygulamasına yönelik birtakım eleştiriler bulunmaktadır. Özellikle öğretmenler; Bu görevin asli görevleri dışında olduğunu, öğretmenlerin özel bir güvenlik ya da ilkyardım eğitiminden geçmediklerini, dolayısıyla bu görevden sorumlu tutulamayacaklarını ya da böyle bir görev veriliyorsa karşılığında ücret verilmesi gerektiği yönünden eleştiriler yöneltmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ise öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973). Bu tanımlamaya dayalı olarak okul nöbet görevi her ne kadar eğitim ve öğretim hizmetleri dışında öğretmene yüklenmiş bir görev olarak algılansa da, okul yönetimlerince öğretmenlere yüklenmiş yönetsel ve yasal dayanağı, yaptırımları olan bir sorumluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir ifade ile okul nöbet görevi eğitimin, yönetim boyutunda yer alan ve yerine getirilmesi zaruri bir görevdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul nöbet görevine ilişkin yayınladığı yönetmeliklerde de nöbetçi öğretmenlerin yerine getirmesi gereken iş ve işlemlerin, başka bir ifade ile bu süreçte neler yapacaklarının açıkça ortaya konduğu görülmektedir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde; "Okulun bina ve tesisleri ile öğrenci mevcudu, yatılı-gündüzlü, normal veya ikili öğretim gibi durumları göz önünde bulundurularak okul müdürlüğünce düzenlenen nöbet çizelgesine göre öğretmenlerin, normal öğretim yapan okullarda gün süresince, ikili öğretim yapan okullarda ise kendi devresinde nöbet tutmaları sağlanır. Nöbet görevi, ilk ders başlamadan 20 dakika önce başlar, son ders bitiminden 20 dakika sonra sona erer" denmektedir (MEB, 2003). İlköğretim kurumlarının hepsinde okul yönetimi tarafından oluşturulan çizelgeye göre öğretmenlerin nöbet günleri ve nöbet süreleri açıkça ifade edilmektedir. Nöbetçi öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken görevler Lise ve Ortaokullar Yönetmeliğinde şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1964):

- a. Okulun eğitim ve öğretim işlerinin düzenli olarak yürütülmesini sağlamak, öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenecek gerekli yardımlarda bulunmak,
- b. Sabahleyin sobaların yakılıp yakılmadığını, akşamları sobaların ateşlerinin alınarak söndürülüp söndürülmediğini ve sabah temizliğinin yapılıp yapılmadığını denetlemek, eksikleri varsa tamamlamak,
- c. Bahçede, koridorda, sınıflarda ve okulun diğer yerlerinde bulunan öğrencilere gözcülük etmek (Birkaç nöbetçi öğretmen bulunursa müdür tarafından iş bölümü yapılır.)
- d. Öğretmeni gelmeyen sınıfta bulunmak.

İlgili yönetmeliklerden de anlaşılacağı üzere okul nöbet görevi; bir yönüyle eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin güvenliğini sağlayabilme, öğrencilerin istek ve ihtiyaç ve kişisel problemlerine yardımcı olabilme, diğer bir yönüyle eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesinde okul yönetimine yardımcı olmayı içeren yasal bir görevdir. Nöbetçi öğretmenlere okul ve öğrenci güvenliğini sağlama ve eğitim-öğretim sürecinde oluşan aksaklıkları tespit etme noktasında önemli sorumluluklar verilmektedir. Ancak alan yazında yer alan sınırlı sayıdaki çalışmada nöbetçi öğretmenlerin yüklendikleri sorumlulukları tam anlamıyla yerine getiremediklerini ortaya koymaktadır. Eraslan ve Aycan (2008)'in okul kazaları üzerine yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin uğradıkları kazaların % 41,3'ünde kazaya uğranılan alanda nöbetçi öğretmenin olmadığı ve % 47,1'inde ilk müdahaleyi arkadaşlarının yaptığı ortaya koyulmuştur. Gömleksiz ve arkadaşları (2008) ise okul bahçelerinde yaşanan şiddetli çocuk hakları açısından incelediği çalışmalarında, teneffüslerde nöbet tutan öğretmenlerin öğrencilerin birbirlerine karşı kullandıkları şiddete karşı kayıtsız kaldıkları, zarar görebilecekleri konusunda uyarıda bulunmadıklarını gözlemlemişlerdir. Turhan ve Turan (2012)'in okul güvenliği üzerine yaptıkları bir çalışmada da okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin % 49,1'inin nöbetçi öğretmenlerin emniyet ve asayişini sağlamada yetersiz olduklarını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yaman ve Ayar (2009) ise, okul polisi uygulamasını değerlendirdikleri araştırmasında okul polislerinin nöbetçi öğretmenleri okulda kontrol unsuru olarak

gördüklerini ancak bazı öğretmenlerin görevlerini layıkıyla yapmadıkları görüşüne sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarından da yola çıkılarak, araştırmamızda öğretmenlerin okul nöbet görevini gerçekleştirmeleri esnasında ne gibi faaliyetlerde buldukları ve yapılması gereken sorumluluklarından hangilerini yapmadıkları, öğretmenler gözlemlenerek belirlenmeye çalışılmıştır.

Okuldaki tüm öğretmenlerin nöbetçi öğretmene yardımcı olacak şekilde görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde okulun güvenliği, öğrenci, veli ilişkileri, derslerin sorunsuz devam etmesi gibi etkinliklerin sorumluluğu yalnızca nöbetçi öğretmene ait olacaktır. Etkili bir disiplin anlayışının ve uygulamasının yerleştirilmesi okul ve sınıf düzeyinde etkili bir işbirliğini zorunlu kılmaktadır (Marzano, 2003, akt: Nezihoğlu ve Sabancı, 2010). Nöbet görevleri bir prosedür veya sıradan, basit bir olaymış gibi algılsa da; öğretmen, yönetici, sosyal öğrenme ortamı, örtük program vb. gibi birçok değişken ile birlikte düşünülmesi gereken bir kavram olduğundan araştırılmaya değer görülmüştür. Birçok çalışmada da öğretmenlerin okuldaki nöbet görevlerine ilişkin ifadeler rastlanmıştır. Tüm bunlara ek olarak, alan yazında bu konuda yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul nöbetleri hakkındaki düşüncelerini, varsa problemlerini ve nöbetlere ilişkin önerilerini tespit etmektir İnsan dünyaya geldikten sonra, daha ilk anda doğanın ve birçok varlığın belki de en zayıf, en güçsüzdür; korunmaya, beslenmeye, bakılmaya, büyütülmeye muhtaçtır. İnsanın korunma, beslenme, bakılma ve yetiştirilme görevi, doğumundan başlayarak, önce aileye, daha sonra okula aittir. Okul, çocukların özellikle de yeni başlayanların evleri dışında ilk defa toplum hayatına girdikleri, başkaları ile sosyal alış-veriş yaptıkları, yeni arkadaşlar edindikleri, daha fazla fiziksel faaliyette buldukları yerdir. Öğrenciler günlerinin önemli bir kısmını okul veya eğitimle ilgili etkinliklerde geçirmektedir. Bu nedenle okul ortamında kazaların görülme olasılığı da daha fazladır (Erkal ve Yertutan, 2010). Öğrencinin okulda geçirdiği süre yaklaşık 6 saat, haftalık 30 saattir. Günümüzde büyük şehirlerde servislerle, taşınmalı eğitim yapılan köylerde çocuklar taşıtlarla okula gitmektedir. Okulda bulunulan süre ile beraber okula gidiş-dönüş, okuldan sonraki zamanda dersane, etüt vb. etkinlikler ile beraber öğrenciler bir günde 8-14 saatlik bir süreyi yol, okul, dersane ve etütte geçirmektedirler. Bu sürecin tamamında öğrenciler üzerinde öğretmen, anne-baba veya diğer görevlilerin kontrolünün %100 olduğu söylenemeyeceği için öğrenciler çeşitli güvenlik sorunları ile karşılaşabilmektedirler (Erol, 2009). Okullarda bazen, eğitim-öğretim faaliyetleri için uygun ortamların oluşturulmasını engelleyen sorunlar yaşanmaktadır (Özer ve Dönmez, 2007). Çocuklar okul taşıtlarında, okula girişte, sınıfta, koridorda, oyun ve spor alanlarında, okul çıkışlarında, deneysel çalışmalar yapılan laboratuvar veya atölye vb. alanlarda pek çok tehlikeyle karşı karşıyadırlar (Ayvaz ve arkadaşları, 2009; akt. Erkal ve Yertutan, 2010). Bu sorunlar öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, okul binalarından kaynaklanabileceği gibi okulun hizmet verdiği toplumdaki da kaynaklanabilmektedir (Özer ve Dönmez, 2007). Çocuklar okul taşıtlarında, okula girişte, sınıfta, koridorda, deneysel çalışmalar sırasında kullandığı materyallerle, eliş uygulamalarında, oyun ve spor alanlarında, okul çıkışlarında kaza ve yaralanma ile sonuçlanabilecek pek çok tehlikeyle karşı karşıyadırlar (Williams W.R., Latif A.H.A., Sibert J 2001; akt. Gür ve Yıldız, 2009). Ögülmüş (2006), 1940'larda en önemli disiplin problemleri olarak "söz almadan konuşma, sakız çiğneme, gürültü yapma, koridorlarda koşma, sıraya girmeme veya sırayı bozma, uygun olmayan giysilerle okula gelme ve kullanılmış kağıtları atık kağıt toplama kutusu yerine çöp kutusuna atma" olarak sıralarken, son yıllarda disiplin sıkıntısının daha farklı boyutlara taşındığını "okula silah getirme, çeteleşme, alkol ve uyuşturucu madde kullanma, okuldan kaçma, vandalizm, saldırı ve ergen hamilileği" gibi vakaların yaşandığını belirtmiştir. Etkili bir öğretimin yapılabilmesi için okullar güvenlik sorunlarını azaltmada gerekli önlemleri almalıdırlar. Bu nedenle, öğrencinin öğrenmeye güdülenebilmesi için alt basamaklardaki fizyolojik, sosyal ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Işık, 2004; akt. Özer ve Dönmez, 2007). Okul güvenliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin sahip oldukları hakları

bilmek ve onları korumaya çalışmakla birlikte, sadece çevresel düzenlemeler oluşturmak ile sınırlı değildir, aynı zamanda okul personeli, öğrenciler ve ailelere yönelik okula karşı güçlü bir bağlılık oluşturmak için okulu pozitif anlamda geliştirme sürecini de kapsamaktadır (Greene,2005; akt. Çankaya, 2009). Güvenli okul, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri, öğrenmek için çalışırken öğretmenlerin ve diğer görevlilerin kendilerine yardımcı olmaları, kendilerini tehlikeden ve korkudan uzak ve güvende hissetmeleridir. Bu anlamda güvenli okul, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissettikleri bir yer olarak nitelendirilebilir (Dönmez ve Güven, 2003; akt. Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Okulda öğrencilerin gün boyu yaptığı aktivitelerin çoğu gözlenebilen, denetlenebilen ve kısıtlanabilen çoğu zaman az riskli davranışlardır (Gür ve Yıldız, 2009). Öğrencilerin bu aktivitelerin gözlenebilmesi denetlenebilmesi ve gerekli görülen yerlerde kısıtlanması gerekmektedir. Okulların birçoğunda disiplin ve güvenliğin sağlanmasından nöbetçi öğretmenler sorumludur. Öğretmenler, okulun bina ve tesisleri ve öğrenci mevcudu, yatılı gündüzlü normal veya ikili öğretim gibi durumları göz önünde bulundurarak okul müdürü tarafından düzenlenen nöbet çizelgesine göre normal öğretim yapan okullarda gün süresince, ikili öğretim yapan okullarda ise kendi devresinde nöbet tutarlar. Nöbet görevini yerine getirme ile ilgili hususlar resmi yazışmalar ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları(MEB 2013):

- (1) Öğretmenler görevlerini Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda yapmakla yükümlüdür.
- (2) Öğretmen çağın bilgi ve teknolojik gelişmelerine bağlı olarak, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyin yetiştirilmesi, geliştirilmesi, değerlerine bağlı nitelikli bir insan olarak topluma kazandırılmasına yönelik çalışmalar yaparak toplumsal kalkınmada belirleyici ve öncü bir rol üstlenir.
- (3) Sınıf düzeninden ve yönetiminden sorumlu olan öğretmen, eğitim ve öğretimin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik ortamı hazırlar. İzleyeceği programı, yöntem ve teknikleri öğrenciye açıklar. Öğrencilerin araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak eğitim ve öğretim teknikleri ile teknolojik kaynakları kullanır.
- (4) Okulun her türlü eğitim ve öğretim çalışmalarında görev alan öğretmenlerin görev ve sorumlulukları şunlardır:
 - a. Eğitim ve öğretim standartlarının geliştirilmesi, okul ve çevre ilişkisinin kurulması ve gelişmesine katkı sağlar, işleyişte yönetime yardımcı olur. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olur.
 - b. Öğrencilerin inceleyerek, araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlar. Bağımsız ve yaratıcı düşünmelerine, edinilen bilgilerden sonuçlar çıkarmalarına, tartışmalarda görüşlerini özgürce belirtmelerine ve hoşgörülü olmalarına yönelik gerekli ortamı hazırlar. Öğrencilerin eğitim ve öğretim çalışmalarında her türlü imkândan yararlanmasını sağlar.
 - c. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yetiştirilmesine ilişkin görevleri yürütür.
 - d. Öğrencilerin kişisel ve grupla çalışma alışkanlığı kazanmalarına önem verir.
 - e. Sorumluluğuna verilen öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti çalışmalarıyla ilgili görevleri yapar.
 - f. Sorumluluğuna verilen sınıf rehber öğretmenliği görevini yürütür.
 - g. Sınav, proje ve performans çalışması ve bu kapsamdaki diğer iş ve işlemleri yürütür.

- h. Ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planlarını yapar, kendilerine verilen dersleri okuturlar. Derslerle ilgili öğrencilerin de aktif olarak yer aldığı araştırma, uygulama ve deneylerin yapılmasını sağlar.
 - i. Rehberlik ve sorumluluğu kendisine verilen aday öğretmenlerin yetiştirilmesine yardımcı olmaya yönelik iş ve işlemleri yürütür.
 - j. Ders başlangıcında öğrenci yoklamasını yapar; konu, etkinlik, deney, ödev, uygulama, yazılı yoklama ile diğer çalışmalarını ders defterine yazarak ilgili yerleri imzalar.
 - k. İnceleme ve araştırma gezileri için gezi planı hazırlar. Öğrencilerin geziyle ilgili görüş ve izlenimlerini tartışıp değerlendirmelerini sağlayarak sonucu bir raporla okul müdürüne sunar.
 - l. Görevlendirildikleri kurul, komisyon, ekip, öğrenci kulübü, sınıf rehberlik, toplum hizmeti çalışmalarına, millî bayram ve mahallî günlere, tören ve toplantılara, kurs ve seminerlere katılır. Çalışma takviminde belirtilen tarihlerde okulda hazır bulunur ve verilen görevleri yapar.
 - m. Öğretmenler Kurulu, zümre öğretmenler kurulu ve diğer kurul toplantılarına katılır ve kendilerine verilen görevleri yerine getirir.
 - n. Alanıyla ilgili bilimsel ve teknolojik yenilikleri izleyerek bunları eğitim ve öğretime yansıtır.
 - o. İhtiyaç duyulan ders araç, gereç ve materyallerinin temini için okul yönetimiyle işbirliği yapar. Sorumluluğuna verilen ders araç, gereç ve materyallerinin amacı doğrultusunda güvenli bir şekilde kullanılmasını ve korunmasını sağlar.
 - p. Elektronik ortamda yürütülen işlemlerden kendisi ve görev alanıyla ilgili kayıtları takip eder, yeni bilgi girişi ve güncelleme işlemlerini yapar. Onay gerektiren belgeleri müdüre sunar.
 - q. Öğrencinin davranış ve başarı durumları konusunda velilerle işbirliği yapar.
 - r. İzinli sayıldıkları sürede bulunacakları adres ve iletişim bilgilerini okul yönetimine bildirirler.
 - s. Okul yönetimince belirlenip kendisine verilen nöbet görevini yerine getirir.
 - t. Müdür tarafından verilen görevin gerektirdiği diğer görev ve sorumlulukları yerine getirir.
- (5) Mesleki ve teknik eğitim alan öğretmenleri ayrıca,
- a. Öğretim programlarına uygun olarak döner sermayeyle ilgili işleri planlar ve yaptırır.
 - b. Öğrencilerin eğitim ve öğretim, üretim etkinliklerini izler, mesleki konularda çevreyle ilişki kurmalarına rehberlik eder.
 - c. Uygulamalı eğitim için gerekli görülen araç-gerecin zamanında sağlanması için ilgililerle işbirliği yapar, araç-gereci kontrol eder ve teslim alır. Kendilerine verilen araç-gereç ve makinelerin korunmasını, bakım ve onarımını, kılavuzuna uygun ve güvenli bir şekilde kullanılmasını, her zaman hazır durumda bulundurulmasını sağlar, öğrencilere rehberlik yapar.
 - d. Öğrencilerce yapılan deney, temrin, döner sermayeden yapılan iş ve uygulamalarda kullanılan araç-gerecin bir listesini ilgililere verir.
 - e. Uygulamalı öğretimde temrin, üretim ve hizmetlerin düzenli olarak sürdürülebilmesi için alan/bölüm/atölye/laboratuvar şefleriyle birlikte plan hazırlar. Öğrencilere alanıyla ilgili konularda proje danışmanlığı ve rehberlik yapar.
 - f. Döner sermayeden yapılan üretim çalışmalarına katılır. Yapılan iş ve hizmetlerin istenen nitelikte ve sürede sonuçlandırılmasını sağlar.

- g. Koordinatör olarak görevlendirilenler, öğrencilerin işletmedeki eğitim ve öğretim, başarı, devamsızlık, disiplin ve benzeri durumlarını titizlikle takip eder, program doğrultusunda haftalık/aylık düzenlenecek formları/raporları yönetime teslim eder.
 - h. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, uygulama sınıflarında tam gün eğitim yapar. Çocuk gelişimi ve eğitimi alanı öğretmenleri ve şefleriyle koordineli çalışır.
 - i. Mezunların izlenmesi ve işe yerleştirme çalışmalarında alan/bölüm, atölye ve laboratuvar şefleriyle işbirliği yapar.
 - j. Mesleki ve teknik eğitim fuarına hazırlık çalışmalarına katılır ve çalışmalarını yürütür.
 - k. Tam gün tam yıl eğitim kapsamındaki okullarda çalışma saatleri dışında, hafta sonu, yarıyıl ve yaz tatillerinde verilen görevleri de yaparlar.
- (6) Anadolu imam-hatip ve imam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri gerek ders saatleri içerisinde, gerekse ders saatleri dışında olmak üzere öğrencilerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi için çevreyle ilişki kurmalarına rehberlik ederek mesleki uygulamalarının verimli olması yönünde çalışmalar yapar, dinî konularda halkın bilgilendirilmesine yönelik faaliyetlere katılır.
- (7) Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile imam-hatip liselerinde, okulların özelliğine bağlı olarak okul müdürünce verilen diğer görevleri yerine getirir.

Öğretmenlere nöbet görevi verilmesinin esasları:

- (1) Öğretmenler, nöbet görevini nöbet çizelgesine göre yerine getirirler.
- (2) Nöbetlerde aşağıdaki esaslara uyulur:
 - a. Öğretmenlere, dersinin en az bulunduğu gün veya günlerde nöbet görevi verilir.
 - b. Birden fazla okulda ders görevi bulunan öğretmenlere kadrosunun bulunduğu okulda, kadrosunun bulunduğu okulda dersi yoksa en çok ders okuttuğu okulda nöbet görevi verilir.
 - c. Nöbet görevi, ilk dersten 15 dakika önce başlar, son ders bitiminden 15 dakika sonra biter. İkili öğretimin yapıldığı okullarda öğretmenler, tek devrede nöbet tutarlar.
 - d. Bayan öğretmenlere, doğumuna üç ay kala ve doğumdan sonra bir yıl nöbet görevi verilmez.
 - e. İstekleri hâlinde hizmet yılı 20 yıldan fazla olan bayan öğretmenlerle 25 yıldan fazla olan erkek öğretmenler, nöbet görevinden muaf tutulabilirler. Ancak bu kapsamdaki öğretmen sayısının fazla olması nedeniyle nöbet görevinin aksaması durumunda bu öğretmenlere de nöbet görevi verilir.
 - f. Nöbetlerde uyulması gereken esaslar öğretmenler kurulunda görüşülür ve okul yönetimince öğretmenlere yazılı olarak duyurulur.
 - g. Nöbet görevine özürsüz olarak gelmeyen öğretmen hakkında derse özürsüz olarak gelmeyen öğretmen gibi işlem yapılır.

7 Eylül 2013 tarih ve 28758 sayılı Resmi Gazete de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 86.maddesinin ö bendinde öğretmenlerin yapmaları gereken nöbet görevleri açıkça belirtilmiştir. Ve yine aynı yönetmeliğin 91. Maddesinde öğretmen nöbet görevlerinin esasları açıklanmıştır.

Yine ilgili yönetmelikte müdürlerin görevleri şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2013)

- 1. Öğretmenlerin ve öğrencilerin nöbet görev ve yerlerini belirlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.

2. Özürleri nedeniyle görevine gelemeyen personelin yerine görevlendirme yapılması için gerekli tedbirleri alır.

Okuldaki tüm öğretmenlerin nöbetçi öğretmene yardımcı olacak şekilde görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde okulun güvenliği, öğrenci, veli ilişkileri, derslerin sorunsuz devam etmesi gibi etkinliklerin sorumluluğu yalnızca nöbetçi öğretmene ait olacaktır. Etkili bir disiplin anlayışının ve uygulamasının yerleştirilmesi okul ve sınıf düzeyinde etkili bir işbirliğini zorunlu kılmaktadır (Marzano, 2003, akt: Nezihoğlu ve Sabancı, 2010).

1.2. Problem

Öğretmenlerin nöbet görevleri ile ilgili algıları ve nöbet görevleri sırasında yaşadıkları sorunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin nöbet görevleri hakkındaki algıları ve nöbet görevleri sırasında karşılaştıkları olumsuzlukların belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

1. Sizce okullarda nöbet görevleri olmalı mı? Eğer nöbet görevi olmalıysa kimler tarafından tutulmalıdır?
2. Nöbet görevlerinin amacı ne olmalıdır?
3. Nöbet görevleri mevcut mevzuatlara uygun mudur?
4. Ücret karşılığında nöbet görevi yapmak ister misiniz?
5. Nöbet görevlerinin öğretmenler üzerinde ne gibi olumsuz etkileri olmaktadır?
6. Nöbet görevlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katkısı nelerdir?
7. Öğrenciler öğretmen nöbetlerinden nasıl etkilenmektedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Son zamanlarda eğitim sendikalarının dile getirdiği nöbet görevlerinin ücret ödenmesi ve nöbet hizmetlerinin kolaylaştırılmasıyla ilgili mevcut durumu tespit etmek, nöbet görevini gerçekleştiren öğretmenlerin beklentilerini ortaya koymak araştırmanın önemini oluşturur. Bu araştırma ile nöbet görevleri ile ilgili yapılacak düzenlemelerde beklentilerin en üst seviyede karşılanmasına katkı sağlamak hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, araştırma etiğine değinilmiştir.

Çalışma grubunu Cumayeri Çok Programlı Anadolu Lisesi öğretmenleri ve Cumayeri ilçesinde görev yapan farklı okullardan yönetici ve idareciler oluşturmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir tekniktir (Ekiz, 2003). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu bağlamda nitel araştırmalar, araştırmanın üretildiği sosyal bağlama duyarlılığı sağlamaktadır (Kuş, 2003). Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerinin özelliklerini taşıyan bir yöntem olup araştırılan konunun derinlemesine

incelenmesine imkan tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yılmaz, 2015). Araştırmada, Öğretmenlerin nöbet görevleri ile ilgili algıları ve nöbet görevleri sırasında yaşadıkları sorunlar neler olduğu durumu irdelenmiştir.

2.2. Geçerlik ve Güvenirlik

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. “Geçerlilik” ve “Güvenirlik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 76; Karasar, 2004).

2.2.1. Nitel Araştırmalarda Geçerlik

Nitel araştırmacının temel özellikleri geçerlik açısından önemli avantajlar ortaya koymakta ve araştırmacıya önemli stratejiler sunmaktadır. Nitel araştırmada araştırmacının esnek olması ilkesi geçerlik konusunda önemli bir araştırmadır. Araştırmacı araştırma süresinde gerekli gördüğü takdirde, yeni stratejilere başvurabilir; görüşmeye yeni sorular ekleyebilir; daha önce planlanmayan yeni görüşmeler yapabilir; elde ettiği bilgileri teyit etmek amacıyla farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir. Aynı şekilde, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, olayın geçtiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 77). Geçerlik iç ve dış geçerlik olmak üzere iki bölümde incelenebilir.

İç Geçerlik: İç Geçerlik konusunda araştırmacıdan gerek veri toplama süreçlerinde, gerekse verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlığın nasıl sağlandığını açıklaması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 79).

Araştırmanın iç geçerliği konusunda şu özellikler belirtilebilir:

- Araştırma bulguları, verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlı bulunmuş ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmıştır.
- Bulguların, kendi içinde tutarlı ve anlamlı olup olmadığı sürekli olarak kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan kavramların anlamlı bir bütün oluşturması sağlanmıştır.
- Araştırmada elde edilen bulgular, farklı veri toplama yöntemleri ile teyit edilmiştir. Farklı kaynaklara ve yöntemlere göre elde edilen bulgular anlamlı bir bütün oluşturmaktadır.
- Elde edilen bulgular, daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve ve kuramla uyumlu olduğu gözlenmiş, bu çerçevenin veri toplamada rehber olduğu görülmüştür.
- Bulguları teyit etmek için, kayıt kasetleri rastgele seçilmiş ve görüşme notları ile karşılaştırılmış bir strateji olarak belirlenmiştir. Bu stratejiler uygun bir biçimde kullanılmıştır.

Dış Geçerlik: Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkindir. Sosyal olayların değişkenliği sebebiyle nitel araştırmaların genellenebilirliği zayıftır. Ancak bir dereceye kadar araştırma benzer ortam ve durumlara genellenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000:79).

Araştırmanın dış geçerliği konusunda şu özellikler belirtilebilir:

- Araştırma, bulguların başka araştırmalarda test edilebilmesi için, gerekli açıklamaları sağlar özelliktedir.
- Okuyucunun araştırma sonuçlarını kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilmesi için, literatüre uygun düzenlemeler yapılmıştır.
- Araştırma bulguları, benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilir niteliktedir.

2.2.2. Nitel Araştırmalarda Güvenirlik

Güvenirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemlidir. Nitel araştırmaların tekrarı insan davranışının değişkenliği nedeniyle güçtür. Araştırmacının alacağı bazı önlemler ile bu güçlükler önlenebilir. Araştırmacının, araştırmada veri kaynaklarını açık şekilde tanımlaması, kendisinin araştırmadaki konumunu açıkça belirtmesi, araştırma sürecinde oluşan sosyal olayların ve süreçlerin tanımlanması, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması bu önlemlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2000:80-81).

Dış Güvenirlik: Araştırmacının, araştırmada takip ettiği aşamaları açık ve ayrıntılı biçimde sunması, dış güvenirlik açısından önemlidir. Araştırmanın dış güvenirliği konusunda şu özellikler belirtilebilir:

- a. Araştırmacı, araştırmanın yöntemlerini ve aşamalarını açık şekilde tanımlamıştır.
- b. Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında gerekli açıklamalar ayrıntılı olarak yapılmıştır.
- c. Sonuçlar ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir.

İç Güvenirlik: Araştırmacı, araştırmaya yaklaşımını ve araştırmanın çeşitli aşamalarında yaptığı kontrolleri açık bir biçimde tanımlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000:84). Araştırmanın iç güvenirliği konusunda şu özellikler belirtilebilir:

- a. Araştırma soruları açık şekilde ifade edilmiştir.
- b. Araştırma sonuçları verilerle uyumludur.
- c. Veriler, araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun olarak toplanmıştır.

2.3. Araştırmanın Alanı

Görüşmeler Düzce ili Cumayeri ilçesinde bulunan Cumayeri Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde görev yapan sekiz öğretmen ve Cumayeri ilçesinde farklı okullarda görev yapan beş okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir.

2.4. Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmanın örnekleminde belirlenen öğretmenler Cumayeri Çok Programlı Anadolu Lisesinde görev yapan çeşitli branşlardaki öğretmenler arasından seçilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları, 2014–2015 eğitim-öğretim döneminde Düzce ili Cumayeri ilçesinde bulunan Cumayeri Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde görev yapan sekiz öğretmen ve Cumayeri ilçesinde farklı okullarda görev yapan beş okul müdüründen oluşmaktadır.

2.5. Veri Toplama Araçları Ve Süreci

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Brannigan'a (1985) göre yapılandırılmış görüşme tekniğinde amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılandırılmış görüşme tekniği yapı olarak kişinin kendine ait bilgiyi

belirli kategorilere göre yanıtladığı anket çalışmalarına ya da tutum ölçeklerine benzemektedir. Araştırmacı, araştırmaya katılan her bir kişiye aynı soruları aynı biçimde ve aynı sözcüklerle sormaktadır.

Hazırlanan görüşme soruları görüşme formları uzman görüşü (Doç Dr. Süleyman Göksoy) göz önünde bulundurularak ve bunlardan faydalanılarak düzeltilmeleri yapıldıktan sonra uygulanmıştır.

Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000:92).

Patton'a göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun perspektifini anlamaktır. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız (Yıldırım ve Şimşek, 2000:93).

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanacak veriler, betimsel analizi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Strauss ve Corbin'in (1990) belirttiği gibi "Bilim kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz." Kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi organize edebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz (Yıldırım ve Şimşek, 2000:162).

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek, yorumlanmıştır. Sunulan alıntıların hangi öğrenciye, hangi sayfa ve hangi satıra ait olduğunu belirtmek için dipnot kullanılmıştır. Görüşme notları tırnak işareti içinde verilmiş, cümlelerin sonunda parantez içinde dipnot sunulmuştur.

Araştırma verilerinin analizinde son olarak, elde edilen bulgulara anlam yüklenerek açıklanmış, bu bulgulardan bir takım sonuçlar çıkarılmış ve elde edilen bulguları vurgulayan ifadeler literatürle desteklenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 olarak belirtilmiştir.

1. Okullarda nöbet görevi olmalı mı? Olmalıysa kimler tarafından tutulmalıdır?

Katılımcılardan, Ö1, Ö2 özel güvenlik birimlerinde nöbet görevlerinin gerçekleştirilmesini,

Ö3, Ö4, Ö8 okullarda nöbet görevi öğretmenler tarafından gerçekleştirilmeli,

Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 okullarda nöbet uygulaması olmamalı ve öğretmenlere bu görev verilmemeli görüşündedir.

Tablo 1. Okul nöbetlerinin öğretmenler açısından anlamı ve önemine ait görüşler.

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Nöbet görevi uygulamaları	-Okullarda nöbet tutma gerekliliği -Okulun işleyişi -Eğitsel etkinlikler	<i>Okullarda nöbet görevi olmalıdır. Ö3,Ö4,Ö8 Öğretmenlerin asıl görevleri eğitim-öğretimle ilgilidir. Ö5,Ö6, Okulların güvenliği kamera sistemleriyle ve özel güvenlik birimlerince yapılmalıdır. Ö1,Ö2</i>
Nöbet görevi algısı	-Nöbetlerin angarya görülmesi	<i>Okullarda nöbet görevi gerekli değildir. Ö7 Öğretmen nöbet tutmamalıdır. Ö4,Ö5,Ö6,Ö7</i>
Nöbet görevi	-Yetki ve sorumluluk -Nöbet görevini kimler yapmalıdır	<i>Nöbetçi öğretmenlerin sorumlulukları azaltılmalı nöbet görev alanları daraltılmalıdır. Ö2,Ö3 Nöbet görevleri stajyer öğretmenler, okulun yardımcı diğer personeli, Hizmet alımı yolu ile ya da özel güvenlik birimlerince gerçekleştirilmelidir. Ö1,Ö3,Ö7</i>

Öğretmenlerin verdikleri cevap sonucunda okullarda nöbet tutulmaması gerektiği, eğer tutulacaksa bu görevin öğretmenler tarafından değil yardımcı personel veya özel güvenlik birimlerince gerçekleştirilmesi görüşünü belirtmişlerdir.

Okullarda nöbet görevleri olmalı ve bu görevinde öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi gerekir.

2. Nöbet görevlerinin amacı ne olmalıdır?

Katılımcılardan Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 düzeni sağlamak, güvenli eğitim-öğretim ortamı oluşturmak, dışarıdan gelebilecek tehlikeleri olumsuzlukları önlemek, huzurlu okul ortamı oluşturmak için nöbet görevleri yerine getirilir görüşünü beyan etmişlerdir.

Tablo 2. Nöbet görevinin amacı

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Eğitim-öğretim ortamı	-Düzeni sağlamak ve korumak -Okula giriş ve çıkışlarda öğrencileri takip etmek -Servisli okullarda okul servislerinin takibi ve kontrolünü yapmak	<i>Öğrencilerin huzurlu ortamda eğitim-öğretim yapmalarını sağlamak. Öğrenci tutum ve davranışlarının düzenli olmasını sağlamak. Okula geliş ve gidişlerde servisten yararlanan öğrencilerin yoklamalarını, araçlara iniş ve binişlerde kontrolü sağlamak.</i>
Öğrenci güvenliğinin sağlanması	-Her türlü oluşabilecek tehlikeleri önlemek -Öğrencilere gerek okul içinden gerekse okul dışından kaynaklanabilecek olumsuzlukları önlemek	<i>Öğrencilerin güvenli bir şekilde eğitim-öğretim sürecini tamamlanmasını sağlamak.Ö1,Ö2 Öğrencilere gelebilecek tehlikelere karşı tedbir almak ve olumsuzlukları önlemek. Ö3,Ö8</i>
Okulun fiziki yapısını korumak	-Okulun temizlik, ısınma, aydınlık ve yemekhane gibi alanların kontrolü -Okulun araç- gereçlerinin korunması ve verimli kullanılmasını sağlamak	<i>Sabah nöbet başlangıcında okul birimlerinin kontrol edilmesi, eğitim öğretime hazır olup olmadığının tespit edilmesi. Ö4,Ö5,Ö6,</i>

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre nöbet görevlerinin amacı okulda düzenli, huzurlu ve emniyetli bir şekilde eğitim-öğretim yapmalarını sağlamak okul birimlerini koruyup kollamak, asayışı sağlamaktır.

Okullarda nöbet görevleri öğretmenler tarafından kurallara uygun bir şekilde tutulduğunda eğitim-öğretim faaliyetleri en güzel şekilde gerçekleşebilecektir.

3. Nöbet görevleri mevcut mevzuatlara uygun mudur?

Katılımcılardan Ö1, Ö4, Ö8 nöbet görevleri mevzuata uygun değil,

Ö2, Ö3, Ö6, Ö7 nöbetler mevzuata uygundur,

Ö5 ise bilmiyorum görüşünü belirtmişlerdir.

Tablo3.Nöbet görevlerinin mevzuatlara uygunluğu

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Nöbet görevlerinde yasal algı	-M E B Orta öğretim kurumlar yönetmeliği -Öğretmenler kurulu kararları -Okul yönetiminin verdiği görevler	<i>Öğretmenlerin nöbet görevleri mevzuatlara uygun olarak belirlenmemiştir. Ö1,Ö4,Ö8 Öğretmenin asıl görevi eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunmaktır. Ö2,Ö3,Ö6,Ö7 Bilmiyorum.Ö5</i>
Yetki ve sorumluluk	-1739 sayılı Milli eğitim temel kanunu -Yönetmelikler	<i>Öğretmenlerin görevleri arasında nöbet görevleri belirtilmemiştir. Nöbet görevi yönetmeliklerle belirlenerek uygulanmaktadır.Ö1,Ö2,Ö7,Ö8</i>
Öğretmenlerin görevleri	-M E B Orta öğretim kurumlar yönetmeliğine göre öğretmenlerin görevleri -Yönetmelikler	<i>Öğretmenlerin görevleri açıklanırken "okul yönetiminin vermiş olduğu diğer görevleri yapar" açıklaması yapılmıştır. Ö3,Ö4,Ö5,Ö6</i>

Öğretmenlerin vermiş oldukları bilgilere göre okul nöbetlerinin mevzuata uygun olmadığını sadece ilave yönetmeliklerle düzenlemeler yapılarak uygulandığı vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin nöbet görevleri okuldaki eğitim-öğretimin bir parçası olarak düşünülmesi, kanun ve yönetmelikler öğretmenlere açıklanarak bilgilendirme yapılmalıdır.

4. Ücret karşılığı nöbet görevi yapmak ister misiniz?

Ö2, Ö3 evet ücret karşılığı nöbet görevi isterim,

Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 hayır ücret karşılığı nöbet görevi istemem,

Ö8 bir karşılık beklemeden nöbet görevleri yapılmalıdır görüşünü belirtmişlerdir.

Tablo 4. Ücret karşılığı nöbet görevi yapma

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Nöbet görevi karşılığı ücret ödenmesi	-Ücret beklentisi -Nöbetlerin cazip hale gelmesi -Nöbet görevlerinin koşullarının iyileştirilmesi	<i>Ücret karşılığında nöbet tutarım. Ö2,Ö3 Ücret karşılığı nöbet görevi istemem. Ö1,Ö4,Ö,Ö6,Ö7 Nöbetlerin daha cazip hale getirilebilmesi için fiziki şartlar iyileştirilmeli, karşılığında mutlaka ücret ödenmelidir. Ö8</i>

Öğretmenler görev karşılığının mutlaka ücretle değerlendirilmesini istemektedirler.

Son zamanlarda değişik sendikalarında gündeme getirdiği nöbet görevi karşılığı ücret ödenmesi öğretmenlerde ki nöbet algısını değiştirecek, daha sağlıklı, verimli, içten görev yapacaklardır.

5. Nöbet görevlerinin öğretmenler üzerinde etkileri nelerdir?

Ö1 stres oluşması, öğretmenler üzerinde baskı oluşması,

Ö2, Ö3, Ö6, Ö7 öğretmenlerin verimliliğinin düşmesi, yorgunluk, moral bozukluğu, idare ile sorun yaşama,

Ö4, Ö5 derslere geç girme, dinlenememe, ders zamanından çalma, moral bozukluğu,

Ö8 angarya gereksiz görev olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 5. Nöbet görevlerinin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkileri

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Fiziksel-psikolojik açıdan etkileri	-Yorgunluk -Dinlenememe -Verimin, performansın düşmesi -Stres -Moral bozukluğu	<i>Nöbet görevi sırasında sürekli öğrencileri takip etmek, onları izlemek, aralarında dolaşmak, kontrol etme zorunluluğundan dolayı yorulma ve ayak ağrılarının oluşması.Ö2,Ö3,Ö6,Ö7 Öğle araları çay molaları sigara alışkanlığı olanlar için sıkıntı stres oluşturması, moral bozulmasına yol açması.Ö4 Derslere verimli girememe konsantrasyon eksikliğinin oluşması.Ö5</i>
Eğitim-öğretim açısından etkileri	-Ders isteğinin azalması -Derslere zamanında girememe -Odaklanamama -Sinirsel yorgunluk oluşması	<i>Derslere istemeyerek katılma.Ö3 Derse girişlerde gecikmeler oluşması, derse geç giden öğretmenlerle stres yaşama sonucu psikolojik gerginlik yaşama.Ö4,Ö5</i>
Sosyal açıdan etkileri	-Erken gelip geç gitme -Yaşanabilecek olumsuzlukların verdiği baskı -Kendi aile ve çocuklarını ihmal ettiği düşüncesi oluşması	<i>Okula dersi olmasa bile erken gelip ders bittikten sonra okuldan çıkma.Ö8 Her an problem olacakmış gibi stres yaşama baskı altında olma.Ö5,Ö7 Kendi ailesinden çok okulda kalmanın vermiş olduğu etki, ayrıca eve gittiğinde de yorgunluğun ve stresin vermiş olduğu baskıyı atamamak.Ö1,Ö2,Ö4</i>

Öğretmenlerin nöbet görevlerinden olumsuz etkilendiklerini, okul yönetimi tarafından da sürekli baskı altında tutulduklarını hissettiklerini ve bu yüzden hem fiziki hem e psikolojik olarak yorulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin nöbet görevlerinden dolayı kendilerini sıkıntı stres ve baskı altında hissettiklerini bu yüzden bu görevleri karşılığında ücret verilmesi gerektiği ayrıca nöbetteki sorumlulukların azaltılarak nöbetler kolaylaştırılmalıdır.

6. Nöbet görevlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katkısı nelerdir?

Ö1 güvenliği sağlama.

Ö2, Ö6 olumlu bir katkısı yoktur.

Ö3 öğretmenlerin zamanında derse girmelerini sağlama.

Ö4, Ö8 yaşanacak sorunlarda azalma, sosyal katkı, öğrencileri kontrol etme, problemleri azaltmak olarak belirtmişlerdir.

Tablo 6. Nöbet görevinin eğitim-öğretime katkısı

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Okul ortamına katkısı	<ul style="list-style-type: none">-Okulun birimlerinin kontrol edilmesi-Öğrencilerin kontrol edilmesi-Düzeni sağlanması-Sorun giderme, problem çözme	<i>Okulun birimleri kontrol edilerek, eğitim-öğretime hazır olduğunun tespit edilmesi varsa aksaklıkları ilgili birimlere bildirerek giderilmesini sağlamak. Karşılaşılan sorunların çözümünün bulunması, önlem alınarak giderilmesi. Okulun fiziki şartlarının korunması ve iyileştirilmesi. Ö1,Ö3,</i>
Öğrenciye katkısı	<ul style="list-style-type: none">-Öğrencilerin boş zamanlarının değerlendirilmesi-Öğrenci kontrolü ve güvenliği-Düzeni sağlama-Öğrencilerle iletişim	<i>Öğrencilerin boş zamanlarında başıboş kalmalarını önlemek, zamanlarını değerlendirmelerini sağlamak.Ö4,Ö5 Öğrencileri sürekli kontrol ederek güvenli bir şekilde düzeni sağlamak.Ö1 Öğrencilerle sürekli yakın olarak iletişim kurmak öğrencilerin davranışlarını olumlu olarak etkileyecektir. Ö6,Ö8</i>

Öğretmenler okul nöbetlerinin öğrenci ve okul açısından olumlu katkılarda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Nöbet görevleri sırasında öğrenci ile iç içe olan öğretmenler hem rehberlik yaparak hem de öğrenciye yakın davranarak eğitim-öğretime olumlu katkıda bulunmaktadır.

7. Öğrenciler öğretmen nöbetlerinden nasıl etkilenmektedir?

Ö2, Ö7 mutlu olma, usulü durma, öğretmenleriyle yakın iletişimde bulunma

Ö3, Ö5, Ö6 olumlu davranışları kazanma, olumlu etkilenme

Ö4, Ö8 hiçbir etkisi olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 7. Öğrencilerin öğretmen nöbetlerinden nasıl etkilendiği

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmeleri	-Kavga şiddetin önlenmesi -Küfür ve argo konuşmayı engelleme -Öğrenci öğretmen yaklaşması	<i>Okulda yaşanabilecek her türlü fiili olumsuzlukların önüne geçme, şiddet ve kavgayı önleme. Öğrencilerin kötü alışkanlıklardan uzaklaşmalarını sağlama, konuşurken argo küfür konuşmalarını önlemek.Ö2,Ö7</i>
Okulda verimli ders ortamının sağlanması	-Rehberlik -Mutlu olma -Eksik bilgi ve öğrenmek istediklerini sorup öğrenme fırsatı bulma	<i>Öğrencilerin içinde bulunan öğretmen sürekli onlarla yakın olarak rehberlik yapabileceği fırsatını bulma, sordukları soruları öğrenebilme fırsatı yakalama.Ö3,Ö5,Ö6 Kendilerini mutlu hissetmelerini sağlamak.Ö8</i>

Öğretmenler nöbet görevleri sırasında öğrencilerle olumlu iletişim içinde olmaları nedeniyle olumsuzlukları önleme ya da olumsuzluk yaşandığında müdahale etme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir.

Nöbet sırasında öğretmen sürekli rehberlik yapabileceği böylelikle de öğrencileri kendilerine yakın hissettirerek mutlu olmalarını sağlayabilirler. Böylelikle de okula da öğrenciye de eğitim-öğretime de olumlu katkıda bulunmaktadırlar.

Katılımcı yöneticiler Y1, Y2, Y3, Y4, Y5 olarak belirtilmişlerdir.

1. Okullarda nöbet görevi olmalı mı? Olmalıysa kimler tarafından tutulmalıdır?

Y1, Y2, Y3, Y4, Y5 okullarda nöbet görevlerinin öğretmenler ve idareciler tarafından tutulması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir.

Tablo 1. Okul nöbetlerinin öğretmenler açısından anlamı ve önemine ait görüşler.

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Nöbet görevi uygulamaları	-Okullarda nöbet tutma gerekliliği -Okulun işleyişi -Eğitsel etkinlikler	<i>Eğitim açısından gelişmiş ülkelerde okullarda nöbet görevi olmamasına rağmen okullar eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.Y1</i>
Nöbet görevi algısı	-Nöbetlerin angarya görülmesi	<i>Nöbet görevi olmamalıdır. Y1,</i>
Nöbet görevi	-Yetki ve sorumluluk -Nöbet görevini kimler yapmalıdır	<i>Okullarda nöbet görevi öğretmen ve idareciler tarafından tutulmalıdır.Y2,Y3,Y4,Y5</i>

Yöneticilerin verdikleri cevaplar sonucunda okullarda nöbet tutulmaması gerektiği, eğer tutulacaksa bu görevin öğretmenler tarafından değil yardımcı personel veya özel güvenlik birimlerince gerçekleştirilmesi görüşünü belirtmişlerdir.

Okullarda nöbet görevleri olmalı ve bu görevinde öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi gerekir.

2. Nöbet görevlerinin amacı ne olmalıdır?

Y1, Y4, Y5 öğrenci davranışlarını kontrol etme, okul ortamının düzeninin korunmasını sağlama, öğrencilere rehberlik etme olarak belirtmişlerdir.

Tablo 2. Nöbet görevinin amacı

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Eğitim-öğretim ortamı	-Düzeni sağlamak ve korumak -Okula giriş ve çıkışlarda öğrencileri takip etmek -Servisli okullarda okul servislerinin takibi ve kontrolünü yapmak	<i>Öğrenci davranışlarını kontrol etmek.Y1,Y4,Y5</i>
Öğrenci güvenliğinin sağlanması	-Her türlü oluşabilecek tehlikeleri önlemek -Öğrencilere gerek okul içinden gerekse okul dışından kaynaklanabilecek olumsuzlukları önlemek	<i>Okul ortamının düzeninin korunmasını sağlamak.Y2,Y3</i>
Okulun fiziki yapısını korumak	-Okulun temizlik, ısınma, aydınlık ve yemekhane gibi alanların kontrolü -Okulun araç- gereçlerinin korunması ve verimli kullanılmasını sağlamak	<i>Öğrencilere rehberlik etmek.Y1,Y3</i>

Yöneticilerin verdikleri cevaplara göre nöbet görevlerinin amacı okulda düzenli, huzurlu ve emniyetli bir şekilde eğitim-öğretim yapmalarını sağlamak okul birimlerini koruyup kollamak, asayiş sağlamaktır.

Okullarda nöbet görevleri öğretmenler tarafından kurallara uygun bir şekilde tutulduğunda eğitim-öğretim faaliyetleri en güzel şekilde gerçekleşecektir.

3. Nöbet görevleri mevcut mevzuatlara uygun mudur?

Y1, Y3, Y4 mevcut yasalara uygun şekilde mevzuatlar hazırlanarak uygulanmaktadır.

Y2, Y5 mevcut mevzuatlara göre nöbet görevleri uygun değildir görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo3.Nöbet görevlerinin mevzuatlara uygunluğu

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Nöbet görevlerinde yasal algı	-M E B Orta öğretim kurumlar yönetmeliği -Öğretmenler kurulu kararları -Okul yönetiminin verdiği görevler	<i>Uygundur.Y1,Y3,Y4</i>
Yetki ve sorumluluk	-1739 sayılı Milli eğitim temel kanunu -Yönetmelikler	<i>Uygun değildir.Y2,Y5</i>
Öğretmenlerin görevleri	-M E B Orta öğretim kurumlar yönetmeliğine göre öğretmenlerin görevleri -Yönetmelikler	<i>Mevzuatlar yönetmelikler düzenlenerek uygulanmaktadır.Y1,Y3,Y4</i>

Yöneticilerin vermiş oldukları bilgilere göre okul nöbetlerinin yasal olmadığı sadece ilave yönetmeliklerle uygulandığı vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin nöbet görevleri okuldaki eğitim-öğretimin bir parçası olarak düşünölmeli, bu görevler mevcut mevzuatlar ve yönetmelikler açıklanarak öğretmenlere anlatılmalıdır.

4. Ücret karşılığı nöbet görevi yapmak ister misiniz?

Y1, Y4, Y5 ücret karşılığı da olsa nöbet görevi istemem.

Y2, Y3 ücret karşılığı nöbet görevi almak isterim demişlerdir.

Tablo 4. Ücret karşılığı nöbet görevi yapma

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Nöbet görevi karşılığı ücret ödenmesi	-Ücret beklentisi -Nöbetlerin cazip hale gelmesi -Nöbet görevlerinin koşullarının iyileştirilmesi	<i>Ücret karşılığı nöbet görevi istemem. Y1, Y4, Y5</i> <i>Ücret karşılığı nöbet görevi isterim. Y2, Y3</i>

Yöneticiler öğretmenler görev karşılığının mutlaka ücretle değerlendirilmesini istemektedirler.

Son zamanlarda değişik sendikalarında gündeme getirdiği nöbet görevi karşılığı ücret ödenmesi öğretmenlerde ki nöbet algısını değiştirecek, daha sağlıklı, verimli, içten görev yapacaklardır.

5. Nöbet görevlerinin öğretmenler üzerinde ne gibi olumsuz etkileri olmaktadır?

Y1, Y3 öğretmenler nöbet zamanlarında yeterince dinlenememekte ve psikolojik olarak olumsuz olarak etkilenmektedirler, motivasyonlarında azalmalar olmaktadır.

Y2 çabuk yorulma, okula erken gelip geç gitmekten dolayı stres oluşması.

Y4 nöbet görevinin angarya olarak görülmesi, verimin düşmesi.

Y5 sıkıntı stres yaşama gün içinde gergin olma, performansın azalması olarak belirtmişlerdir.

Tablo 5. Nöbet görevlerinin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkileri

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Fiziksel-psikolojik açıdan etkileri	-Yorgunluk -Dinlenememe -Verimin, performansın düşmesi -Stres -Moral bozukluğu	<i>Öğretmenler nöbet görevlerinde yeterince dinlenememektedirler. Y1, Y3</i>
Eğitim-öğretim açısında etkileri	-Ders isteğinin azalması -Derslere zamanında girememe -Odaklanamama -Sinirsel yorgunluk oluşması	<i>Psikolojileri olumsuz etkilenmektedir. Y1, Y3</i>
Sosyal açıdan etkileri	-Erken gelip geç gitme -Yaşanabilecek olumsuzlukların verdiği baskı -Kendi aile ve çocuklarını ihmal ettiği düşüncesi oluşması	<i>Motivasyon azalması, yorgunluk ve stres oluşması. Y2, Y4, Y5</i>

Yöneticiler öğretmenlerin nöbet görevlerinden olumsuz etkilendiklerini, okul yönetimi tarafından da sürekli baskı altında tutulduklarını hissettiklerini ve bu yüzden hem fiziki hem e psikolojik olarak yorulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin nöbet görevlerinden dolayı kendilerini sıkıntı stres ve baskı altında hissettiklerini bu yüzden bu görevleri karşılığında ücret verilmesi gerektiği ayrıca nöbetteki sorumlulukların azaltılarak nöbetler kolaylaştırılmalıdır.

6. Nöbet görevlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katkısı nelerdir?

Y1 nöbetçi öğretmenlerin öğrencilere rehberlik yapmaları.

Y2 yaşanabilecek olumsuzlukları önleme, tehlikelerden koruma, eğitim ortamının düzenini sağlama.

Y3, Y4, Y5 okul düzeninin korunması, huzurlu ortamı sağlama, öğrenciler üzerinde kontrol oluşturma görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 6. Nöbet görevinin eğitim-öğretime katkısı

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Okul ortamına katkısı	-Okulun birimlerinin kontrol edilmesi -Öğrencilerin kontrol edilmesi -Düzenin sağlanması -Sorun giderme, problem çözme -Okulun fiziki yapısının korunması	<i>Nöbetçi öğretmenler öğrencilere rehberlik yapmalıdır.Y1</i>
Öğrenciye katkısı	-Öğrencilerin boş zamanlarının değerlendirilmesi -Öğrenci kontrolü ve güvenliği -Düzeni sağlama -Öğrencilerle iletişim	<i>Öğrencilerin yaşayabilecekleri olumsuzlukları önleme, tehlikeden koruma, eğitim ortamının düzenini sağlamak.Y3,Y4,Y5</i>

Yöneticiler okul nöbetlerinin öğrenci ve okul açısından katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Nöbet görevleri sırasında öğrenci ile iç içe olan öğretmenler hem rehberlik yaparak hem de öğrenciye yakın davranarak eğitim-öğretime olumlu katkıda bulunmaktadır.

7. Öğrenciler öğretmen nöbetlerinden nasıl etkilenmektedir?

Y1 öğrenciler nöbetçi öğretmenlerden olumsuz etkilenmekte, öğrenci öğretmen çatışmasına yol açmaktadır.

Y2, Y4, Y5 öğrenciler nöbetçi öğretmenlerden olumlu etkilenmekte, düzenli olmalarını sağlamaktadır.

Y3 nöbet tutan öğretmenin cinsiyetine ve görevine olan bağlılığına göre değişmektedir görüşünü belirtmişlerdir.

Tablo 7. Öğrencilerin öğretmen nöbetlerinden nasıl etkilendiği

Tema	Alt Kategori	Örnek Cümleler
Öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmeleri	-Kavga şiddetin önlenmesi -Küfür ve argo konuşmayı engelleme -Öğrenci öğretmen yaklaşması	<i>Öğrenciler olumsuz etkilenmekte, öğrenci öğretmen çatışması çıkmaktadır. Y1</i> <i>Öğrenciler olumlu etkilenmekte, öğrencilerin düzenli olmalarını sağlamaktadır.Y2,Y4,Y5</i>
Okulda verimli ders ortamının sağlanması	-Rehberlik -Mutlu olma -Eksik bilgi ve öğrenmek istediklerini sorup öğrenme fırsatı bulma	<i>Öğretmenin cinsiyetine göre ve görevine olan bağlılığına göre değişmektedir.Y3</i>

Yöneticiler nöbet görevleri sırasında öğrencilerle olumlu iletişim içinde olmaları nedeniyle olumsuzlukları önleme ya da olumsuzluk yaşandığında müdahale etme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir.

Nöbet sırasında öğretmen sürekli rehberlik yapabileceği böylelikle de öğrencileri kendilerine yakın hissettirerek mutlu olmalarını sağlayabilirler. Böylelikle de okula da öğrenciye de eğitim-öğretime de olumlu katkıda bulunmaktadırlar.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okul nöbetleri hakkındaki düşüncelerini, varsa problemlerini ve nöbetlere ilişkin önerilerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin birçoğunun, nöbet görevini öğrencilerin güvenliğini sağlamaya çalışmak olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Hamurcu (1998), Öğretmenler, nöbetçi öğretmenin okulun kontrolünü sağladığı görüşündedirler. Memduhoğlu ve Taşdan (2008)'a göre de nöbetçi öğretmenler okul içindeki kontrol unsurudur. Öğretmenlerin nöbet günlerinde okul giriş-çıkış ve tören esnasında düzeni sağlamaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çelikten (2004), öğrencilerin sabah toplandıktan sonra nöbetçi öğretmenin gözetiminde okul binasına girdiğine değinmiştir. Törenlerin hazırlanıp yürütülmesinde de nöbetçi öğretmenler görev almaktadır. (Gömleksiz, Kilimci, Vural, Koçoğlu ve Erdal, 2008). Öğretmenlerin nöbet günlerinde okula erken gelip okuldan geç çıktıkları belirlenmiştir. Nöbetçi öğretmenlerin görevleri ile ilgili mevzuatta (MEB, 2013); "Nöbet görevi, ilk dersten 15 dakika önce başlar, son ders bitiminden 15 dakika sonra biter." ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin, nöbet gününde yeterince dinlenemedikleri ve fiziksel ve psikolojik yorgunluk yaşadıkları da çalışmada ortaya çıkmıştır. Çiftçi, Meydan, Koçyiğit ve Kayılı (2011) de, bu konuyla ilgili olarak, öğretmenlerin kısa teneffüs saatlerini öğrencileriyle ilgilenme, bir sonraki derse hazırlanma veya nöbet görevlerini yerine getirmeye ayırdıklarına değinmiştir. Bazı nöbetçi öğretmenlerin nöbetlerini uygun tutmadıkları ve nöbetçi öğretmenlerin derslere geç giren öğretmenlerden ötürü nöbetlerinin zorlaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin nöbet görevi ile ilgili yaptırımlar hakkında ilgili mevzuatta "Nöbet görevine özürsüz olarak gelmeyen öğretmen hakkında derse özürsüz olarak gelmeyen öğretmen gibi işlem yapılır." ifadesi bulunmaktadır (MEB, 2013) Öğrencilerin teneffüs sürelerinin kısalığından ihtiyaçlarını teneffüste tamamıyla gideremedikleri ve dolayısıyla derse geç girdikleri belirlenmiştir. Teneffüs sürelerinin yetersiz olması öğrencilerin yeteri kadar dinlememesine neden olmaktadır (İbret, Bayraktar ve Kocaman, 2011). Öğrenciler arasında çıkan kavgaların ve dikkatsizliklerden dolayı meydana gelen yaralanmaların nöbetlerde en sık yaşanan öğrenci kaynaklı problemler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, okul yönetiminin nöbetlerde öğretmenleri çok fazla şeyden sorumlu tuttıkları görüşündedirler. Nezihoğlu (2010), çalışmasında okul yöneticilerinin öğrencilerin sorumsuzluk, çevreyi rahatsız etme, birbirine zarar verme, kurallara uymama, malzemeye zarar verme gibi olumsuzluk davranışlarıyla baş etme yöntemlerinden biri olarak nöbetçi öğretmeni görevlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler, yöneticilerin nöbet yerlerini belirlerken kişilere göre farklı davrandıkları ve kendilerine yakın olanların nöbet görevlerini daha rahat yerine getirecekleri yerlere verdikleri görüşündedirler.

Yöneticilerin adil davranmaması öğretmenlerin performanslarını, iş doyumlarını, okula bağlılıklarını, yöneticilere güvenlerini, motivasyonlarını olumsuz etkilemekte ve kendilerini değersiz hissettirmektedir; okul yöneticileri nöbet yerlerini belirlerken tarafsız davranarak öğretmenlerin okula karşı tutum ve davranışlarını olumlu hale getirebilir. Okulun bulunduğu çevrenin ve yerin de okul nöbetlerini zorlaştırabildiği açığa çıkmıştır. Özer ve Dönmez (2007), 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile okul binası yapılacak veya okul binası olarak kullanılacak gayrimenkullerin bulunduğu yerin sağlık, eğitim-öğretim ve ulaşım bakımından elverişli ve öğrencilerin kolaylıkla gidip

gelebilecekleri bir yerde olmasının göz önünde bulundurulmasının ve hapishane, meyhane, kahvehane, kıraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi topluma açık yerler ile alkollü içki satılan yerlerin, okul bina ve tesislerinden en az 100 metre uzaklıkta bulunmasının zorunlu hale getirildiğini belirtmiştir. Mahallelerinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerin ergenlerin okuldaki davranışlarına yansması gibi, okulun sosyal ikliminin de ergenlerin saldırgan davranışlarına etki etmesi olası gözükmektedir (Baker, 1998; akt. Yıldız ve Sümer, 2010). Nöbet yerinin özel durumları da okul nöbetlerinin etkili gerçekleşmesine engel olmaktadır. Çocuklar kazaları en yüksek oranda okul bahçesinde geçirmektedir (Erkal ve Yertutan, 2010). Ayrıca Astor, Meyer ve Behre (1999; akt. Özer ve Dönmez, 2007) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, okullarda yaşanan şiddet olayları daha çok koridorlar, kantinler (yemekhane) ve okul bahçesi gibi yerlerde yaşanmaktadır. Nöbet tutan diğer öğretmen ve yönetimle sıkıntılar yaşandığı belirlenmiştir. Özmen ve Aküzüm (2010) öğretmen ve yönetim arasında okul nöbetinden kaynaklı sıkıntıların oluşabileceğini söylemiştir. Bir çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişimlerinde karşılaştıkları problemler, problemin sebepleri, ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikler ve karşılaşılan problemlerle başa çıkma yolları incelenmiştir. Okul müdürlerinin yönetimde öğretmenlerle iletişimlerinde karşılaştıkları problemlerden biri de öğretmenlerdeki görev bilinci eksikliği, nöbete zamanında gelmemek ve nöbet yerinde bulunmamaktır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Öğretmenler nöbet gününde ders konulmamasını veya derslerinin hafifletilmesini önermektedirler. Bu konuyla ilgili olarak mevzuatta "Öğretmenlere, dersinin olmadığı veya en az bulunduğu gün veya günlerde nöbet görevi verilir." ifadesi bulunmaktadır (MEB, 2013). Bir diğer öneri ise; nöbetçi öğretmenin görevlerinin açık ve net olarak belirtilmesi ve alınan kararların hep birlikte uygulanmasıdır. Nöbetlerde uyulacak esasların öğretmen kurulunda görüşülmesi ve okul veya kurum yönetiminde öğretmenlere yazılı olarak duyurulması da ilgili mevzuatta belirtilmiştir (MEB, 2009). Özer ve Dönmez (2007), yaptıkları araştırma sonucu öğrenci-öğrenci, okul personeli-öğrenci ve personel-personel ilişkilerine önem verilmesi, öğrencilerin ve personelin okula bağlılıklarını arttıracak çalışmalar yürütülmesi gerektiğini önermişler ve örnek olarak da okulda ders dışı kültürel ve sportif etkinlikler düzenlenebileceğini, bu etkinliklere sadece öğrenci ve personelin değil aileler ve toplumun da katılımının sağlanmasını belirtmişlerdir. Okul kurallarını belirlerken de okul personeli ve öğrencilerin de görüşünün alınması, kurallar uygulanırken adil ve tutarlı olunmasını, okuldaki bütün bireyler tarafından paylaşılan ortak bir okul kültürü oluşturulmasını, oluşturulan bu kültürün korunmasını ve gerektiğinde bazı değişiklikler yapılmasını önermişlerdir. Velilerin ve öğrencilerin nöbetler konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Memduhoğlu ve Taşdan (2008)'in çalışmasında nöbet görevinin, öğretmenler için önemli bir uygulama olduğu ve görevlerin önemine ilişkin okul yönetimi tarafından seminer düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Önerilerden bir diğeri ise teneffüslerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde uzatılmasıdır. İbret, Bayraktar ve Kocaman (2011)'e göre de teneffüs süreleri öğrencinin dinlenmesine olanak sağlayacak şekilde belirlenmelidir. Okul nöbeti görevinin daha işlevsel hale getirilmesine ve gelecekte yapılacak benzer araştırmalara yönelik olarak şunlar söylenebilir:

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Nöbetçi öğretmenler nöbet görev mahallerinde belli aralıklarla dolaşmaktadırlar. Başka bir deyişle nöbetçi öğretmenler okul koridorlarında ve bahçede belli aralıklarla dolaşma eyleminde bulunmaktadırlar.
2. Nöbetçi öğretmenler öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu bölgeyi görecektir şekilde sabit bir noktada durup, öğrencileri gözlemlemektedirler.
3. Nöbetçi öğretmenler nöbet görevleri süresince herhangi bir nedenle yanlarına gelen öğrencilerin sorularına cevap vermekte, onlarla sohbet etmektedirler.
4. Nöbetçi öğretmenler okul nöbet görevleri süresince yanlarına gelen öğrencilerden bazılarını sarılarak sevgi gösterisinde bulunmaktadırlar.

5. Nöbetçi öğretmenler teneffüslerde okul bölümlerini kontrol etmektedirler. Öğrencilerin sınıfların dışına çıkıp çıkmadığını kontrol ederek, dersliklerde öğrenci varsa sınıfın dışına hatta okul bahçesine çıkartmaktadırlar.
6. Nöbetçi öğretmenler civar köylerden gelen öğrencileri servis araçlarına bindirerek, taşınmalı öğrenci listesinde yer alan öğrencilerin araçta olup olmadığını kontrol etmektedirler.
7. Nöbetçi öğretmenler ilk ders başlamadan önce sınıfların ve okul bölümlerinin (lavabo, kazan dairesi vb.) eğitim-öğretime hazır olup olmadığını kontrol etmemektedirler.
8. Nöbetçi öğretmenler öğle yemeği vakti ve öğleden sonraki teneffüslerde nöbet görev yerlerini zaman zaman terk etmektedirler.

Uygulamaya Dönük Öneriler:

1. Okulun güvenliğinden güvenlik görevlileri sorumlu tutulabilir.
2. Nöbet görevi verilen öğretmenlere bu görev için ek ücret ödenebilir.
3. Veli ve öğrenciler okul kuralları ve okul nöbeti konularında daha fazla bilgilendirilebilir.
4. Okul yönetimi ve öğretmenler tarafından nöbet görevleri konusunda ortak kararlar alınabilir.

Araştırma sonuçları, nöbetçi öğretmenlerin kendilerine yüklenen sorumluluğun büyük bir bölümünü geçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Ancak sabah ilk ders öncesinde okul bölümlerinin kontrolünü yapmadıklarını, dolayısıyla öğrencilerin eğitim görecekleri mekânlardaki olumsuz durumları tespit etme ve gerekli önlemleri alma noktasında eksik kaldıkları söylenebilir. Bu bulgu, Turhan ve Turan (2012)'in okul güvenliği üzerine yaptıkları bir çalışmada ortaya koyduğu okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerin % 49,1'inin nöbetçi öğretmenlerin okul içi emniyeti sağlamada yetersiz oldukları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte araştırmada nöbetçi öğretmenlerin özellikle öğle yemeği vakti ve öğleden sonraki teneffüslerde nöbet görev yerlerini zaman zaman terk ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun da Yaman ve Ayar (2009)'ın yaptıkları çalışmadan elde ettikleri, okul polislerinin nöbetçi öğretmenleri okulda kontrol unsuru olarak gördükleri ancak bazı öğretmenlerin görevlerini layıkıyla yapmadıkları görüşüne sahip oldukları sonucu ile tutarlı olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin görevlerini layıkıyla yapmalarına bağlanabileceği gibi, okul nöbet görevleri sürecinde yorulmalarına, öğle yemeği vaktinden sonra performanslarının düşmesine de bağlanabilir.

Bu sonuçlara dayalı olarak öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin özellikle öğleden önce nöbet görev bölgesinde dolaştıkları ve öğrencileri kontrol ettikleri, öğleden sonra ise öğretmenler odasında buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul nöbet görevinin tüm gün olması öğretmenleri yordduğundan öğretmenlerin okul nöbet görev süreleri kısaltılmalı gerekirse öğleden önce bir öğretmen, öğleden sonra bir öğretmen biçiminde görev paylaşımı yapılmalıdır.
2. Öğretmenlerin sabah ders başlamadan önce okulun bölümlerinin eğitime hazır olup olmadığı, dersliklerin temiz olup olmadığı gibi kontrollerin yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlere ilk ders başlamadan önce yapmaları gereken derslik, kazan dairesi ve okulun diğer bölümlerinin kontrolü gibi eylemleri yapmaları gerektiği okul yönetimince resmi bir toplantıyla nedenleriyle birlikte anlatılmalıdır.
3. Öğretmenlerin öğle yemeği vakitlerinde çoğunlukla nöbet görev yerlerinde bulunmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğle yemeği zaman dilimi bir saat gibi

uzun bir süreye karşılık geldiğinden bu zaman dilimi için ayrı bir öğretmen görevlendirilmelidir.

4. İleride yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin okul nöbet görevi sürecinde yaptıkları eylemler tekil olarak incelenerek öğretmenlerin bireysel olarak nöbet tutma tarzları belirlenebilir.
5. Öğretmenlerin okul nöbet görevleri sürecinde hangi eylemleri niçin yaptıkları, hangi eylemleri de niçin yapmadıkları görüş alınarak belirlenebilir.
6. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin hitap ettikleri öğrenci kitlesi farklı olduğundan, farklı kademedeki öğretmenlerin okul nöbet görevi süresince yaptıkları eylemler karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 349 -368.294
- Ataseven, B. (2012). Nitel bilimsel araştırmalarda veri kalitesinin önemi. Marmara Üniversitesi İ.B.B.Dergisi, 33(2), 543-564.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, (4), 73-85.
- Çankaya, İ. H. (2009). Okul Güvenliği Üzerine Teorik Bir Çözümleme. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(2), 97-103.
- Çelikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (1),123-135.
- Çetinkaya-Yıldız, E. ve Hatipoğlu-Sümer, Z. (2010). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(34), 161-173.
- Çiftçi, S., Meydan, A., Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Birlikte Çalışma
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 7(1), 63-74.
- Dönmez, B. (2001). Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (25), 63-74.
- Durumlarına İlişkin Okul Yöneticileri Görüşleri. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (32), 211-224.
- Erkal, S. ve Yertutan, C. (2010). Çocukların Okulda Kaza Geçirme Durumu ve Okulda Kaza Geçirmelerini Önlemeye Yönelik Ebeveyn Davranışlarının İncelenmesi. Erişim: <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/sibelerkalcanyertutan.pdf>, 31 Mart, 2014].
- Eraslan, R. ve Aycan, S. (2008). Bir ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinde okul kazası görülme sıklığının incelenmesi. Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 2(1), 8-18.
- Erol, F. (2009). Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlerin Belirlenmesi. Ankara: MEB
- Gömlüksiz, M., Kilimci, S., Vural, R. A., Koçoğlu, Ç. ve Erdal, E. (2008). Okul Bahçeleri Mercek Altında: Şiddet ve Çocuk Hakları Üzerine Nitel Bir Çalışma. İlköğretim Online, 7(2), 273-287.
- Gömlüksiz, M., Kilimci, S., Vural, R. A., Demir, Ö., Koçoğlu-Meek, Ç. ve Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercek altında: şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. İlköğretim Online, 7(2), 273-287.
- Gür, K. ve Yıldız, A. (2009). Öğrencilerin okul kazalarında güvenlik önlemlerine yönelik bilgi ve davranış ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirliği. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 2(1),10-21.
- Hamurcu, H. (1998). Fen Derslerinde Güvenlik. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14,29-32.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: kavramsal bir çözümleme, Milli Eğitim Dergisi (Güz 2004), Sayı: 164.

- İbret, Ü., Bayraktar, M. ve Kocaman, H. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Antalya: 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 Nisan.
- Kartal, H. (2009). Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarındaki Zorbalıkla İlgili Değerlendirmeleri. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 141-172.
- Kepekçi, Y. K. (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Mevzuatına İlişkin Görüşleri. Eğitim Bilimleri ve Uygulam., 3(6), 159-174.
- M.E.B. Mevzuat (2009). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27305_0.html adresinden indirilmiştir.
- M.E.B. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003). Resmi Gazete. 25212 (27.08.2003).
- MEB. (1964). Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği. 20 Mayıs 2014 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 20 Mayıs 2014 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 20 Mayıs 2014 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Memduhoğlu Hasan, B. ve Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: kavramsal bir çözümleme. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(34), 69-83.
- Memduhoğlu, H. B. Ve Taşdan, M. (2008). Okul ve Öğrenci Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(34), 69-83.
- Nezihoğlu, G. Ö. ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yöntemleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 41-53.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. Eğitime Bakış, 2(7), 16-24.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). Okul Güvenliğine İlişkin Kurumsal Etkenler ve Alınabilecek Önlemler. Milli Eğitim Dergisi, (173), 299-313.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 66-85.
- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara Bakış Açısı ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 2(2), 65-75.
- Taş, S. (2010). İlköğretim Okullarında Sınıfta Zaman Kaybettiren Etkinlikler. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2(12), 73-93.
- Turhan, M. ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim Kurumlarında Güvenlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(1), 121-142.
- Yaman, E. ve Ayar, N. (2009). Okul Güvenliğine Farklı Bir Yaklaşım: Okul Polisi Uygulaması. SAÜ Fen Edebiyat Dergisi, 11, 147-171.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. Milli Eğitim Dergisi, 173, 299-313.

- Özer, N. ve Dönmez, B. (2013). Güvenlik kameraları ve okul güvenliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 437-448.
- Şimşek, A. (2012). Evren ve örneklem. İçinde Şimşek, A. (Edt). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Açıköğretim Fakültesi Yayını No:1619, 1. Baskı, Eskişehir.
- Tabancalı, E. ve Bektaş, T. (2009). Student safety in primary schools: A sample of Büyükçekmece County. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 281-284.
- Turhan, M. ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 121-142.
- Yaman, E. ve Ayar, N. (2009). Okul güvenliğine farklı bir yaklaşım: okul polisi uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 11(2), 147-171.



Üniversitelerimizdeki Felsefe Öğretiminde Bilimsel Yöntem Sorunu ve Genel Öğretime Etkisi

Şahin Filiz²⁰

Öz

Amaç

Üniversitelerimizdeki felsefe öğretimi sürecinde izlenen yöntemin tartışmaya açılması bu çalışmanın başlıca amacıdır. Yöntem sorunu, doğrudan doğruya içerikle ilgilidir. İçerik bu sebeple yöntem sorunlarını doğurmaktadır. İkisinin de yeni baştan ele alınıp eleştirilmesini amaçlıyorum.

Yöntem

Felsefe Bölümlerinde okutulan ders araç-gereçleri, içerikleri, felsefi konuları ele alış tarzları ve akademik yeterliliklerle ilgili temel parametreler analitik yöntemle incelenmelidir. Felsefe öğretiminde kaynak olarak kullanılan kitaplar, dergiler, internet yazıları ve makalelerden bazı örnekler verilecek; bu örneklerin içerikleri ve takip ettiği yöntemlerin analizi yapılacaktır. Diğer yandan, bu kaynakların öğretim sırasında öğrenciye nasıl ve hangi yollarla intikal ettirildiği incelenecek; öğretim liyakati ile felsefe öğretimi arasındaki ilişki karşılaştırmalı olarak sorgulanacaktır.

Ders içerikleri ile izlenen yöntem karşılaştırılacaktır.

Bulgular

Felsefe öğretimi için başvuru kaynaklarından bazıları hem içerik hem de yöntem açısından sorunludur. Kaynaklar tek taraflıdır. Felsefe öğretimi özelde Kıta Avrupası'ni merkeze almakta; daha geniş açıdan ise, Avrupa merkezci kaynaklara münhasır kılınmaktadır. Başta İslam Düşüncesi ve Medeniyeti olmak üzere Doğu hikmet ve felsefesi, felsefe öğretiminde ya hiç yer almamakta ya da yine, öğretilirken, Oryantalist bakış açısının elverdiği sınırlar içinde kalınmakta yetinilmektedir. Felsefe, XIX. Yüzyıl Mantıkçı Pozitivist Yöntemin varlık, bilgi, etik ve estetiğe yüklediği anlamlarla yetinmekte; XX. Yüzyıla doğru Eleştirel Felsefenin pozitivist; nesnelci-doğalcı yöneme getirdiği ciddi eleştiriler bile, yeterince dikkate alınmamaktadır. Türkiye'de felsefe öğretim içerikleri, söz konusu nesnelci-doğalcı yöntem tarafından belirlenmeye devam etmektedir. Bu belirlenim, hem felsefe bölümlerinde çoğunlukla benimsenen Avrupa merkezci felsefe öğretiminin, hem de İlahiyat Fakültelerinde yine çoğunlukla benimsenen İslam merkezli felsefe öğretiminin içeriklerindeki tek taraflılığı beslemektedir. Başka bir deyişle, doğalcı-nesnelci ya da pozitivist yöntem, bir yanı Doğu'ya, diğer yanı Batı'ya odaklanmış olmasına rağmen farklı her iki öğretim içeriğini tek taraflı olarak belirlemeye devam etmektedir. İslam ve doğu kaynaklı felsefe öğretimi, Avrupa merkezci öğretim kaynaklarından; Avrupa merkezci öğretim de İslam ve Doğu kaynaklarından yoksun kalmaktadır. İçeriksel olarak tek yanlı; parçalanmış; sistemsiz, yeniliklere kapalı,

²⁰ Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Felsefe Tarihi Anabilim Dalı, Konyaaltı/Antalya

ilerleme istidadı olmayan ve çağın düşünce sorunlarına çözüm üretmekte yetersiz kalan bir öykünmeci felsefe öğretimi karşımıza çıkmaktadır. Felsefe tüm pozitif ve beşeri bilimlere yöntem sağlayan bir yöntembilim olduğu halde, içerikteki bu parçalanmışlık ve tarafgirlik nedeniyle, bizzat kendisi yöntemsiz kalmaktadır. Felsefe öğretimindeki bu yöntem sorunu, üniversitelerdeki diğer bilimlerin öğretiminde de yöntem sorunlarının ortaya çıkmasına kaynaklık etmektedir. Felsefedeki tek yanlılık, böylece diğer pek çok bilim dallarında tek yanlılığa neden olmaktadır.

Kısaca vurgulamak gerekirse, içerikteki ayrışma, felsefenin holistik açısını daraltmakla kalmamakta; XIX. Yüzyılda her türlü hakikati mantıkçı-pozitivist yöntemle keşfe çalışan deneyci-doğalcı tutumun gittikçe güçlenmesine yol açmaktadır. Tekçi yöntem, yine karşısında en az onun kadar tekçi ve taraflı yöntemleri doğurmaktadır. Böylece yöntemsel bütünsellik ve çeşitlilik işlevsiz kalmaktadır.

Sonuç

Doğa bilimsel ya da mantıkçı-olgucu yöntem başta felsefe öğretimi olmak üzere üniversitelerimizin neredeyse tüm alanlarında tek ve biricik yöntem olarak egemenliğini sürdürmektedir. Bu da genel olarak öğretimin içeriğini ve yöntemini belirlemede başat rol oynamaktadır. Pozitivist ve neopozitivist yöntem, neredeyse ortaya çıktığı XIX. Yüzyıldan itibaren Batı'da tartışılmaya ve eleştirilmeye başlandığı halde, ülkemizde bu eleştiriler yeterli düzeyde yöntem değişikliğine ilişkin tartışmalara henüz kapı aralamış değildir. Felsefe öğretimi çoklu, disiplinler arası ve bütüncül yöntemle gerçekleştirildiği ölçüde diğer alanlardaki öğretime olumlu katkılarda bulunabilir. Bu yöntem, salt bilimci (doğalcı-pozitivist-nesnelci) olmakla kalmayıp tinselci, insanbilimci ve kısacası kültür bilimi felsefesi yöntemi ile denetlenmeli, dengelenmeli ve kaynaştırılmalıdır. Çağımızın yöntem arayışlarında en gözde olanı, tin bilimselci ya da tarihselci diyebileceğimiz kültür felsefesi yöntemidir.

Anahtar Sözcükler: Felsefe, Öğretim, Yöntem, Pozitivist, Kültür.

Üniversitelerimizdeki Felsefe Öğretiminde Bilimsel Yöntem Sorunu Ve Genel Öğretime Etkisi

Felsefe, Antik Yunan'dan öncesine uzanan, hatta insanlığın yeryüzü serüvenine başlamasından itibaren var olan bir bilme, düşünme, anlama ve anlamlandırma etkinliği; sistemli bir sorgulama yöntemidir. Ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve estetik, felsefenin belli başlı sorunlarıdır ancak bu sorunlar aynı zamanda doğrudan insanın neliğine ilişkindir. Başka bir deyişle, felsefe insanın öyküsüdür. İnsana dair ne varsa felsefenin bu temel sorunları içinde yer alır ve irdelenir. Bütün bilimlere yöntem sağlaması bakımından felsefeyi kısaca yöntembilim olarak adlandırıyorum. Bilimler de insan elinden çıktığına göre, felsefeye aynı zamanda bir "insanbilim" adı vermenin sakıncası olmamalıdır.

Şu halde hiçbir bilim-pozitif ya da beşeri olsun-felsefenin dört temel sorunu dışına çıkılarak kurulamaz ve kurulamamıştır. İnsan da aynı şekilde felsefeden ve onun bu dört temel dalından koparak kendini ve evreni çözemez. Aksi halde insan anlamsızlığa, bilimler yöntemsizliğe mahkûm olur.

Türk üniversitelerinde felsefe öğretimi, yeterli olmasa da sayıları son zamanlarda artan felsefe bölümlerinde gerçekleştirilmektedir. Ders çeşitliliği ve öğretim alanı itibarıyla felsefenin bütün alanlarına hitap eden bir öğretim sistemi mevcuttur denilebilir. Yanı sıra İlahiyat Fakülteleri'nde yer alan Felsefe ve Din Bilimleri bölümleri, ders çeşitleri, kapsam alanı ve yaklaşım tarzı bakımlarından felsefe bölümleri gibi zengin hatta daha geniş kapsamlı bir müfredata sahiptir. Felsefe ders kredileri ve ders çeşitleri felsefe bölümlerindekilerden daha fazla ve çeşitlidir diyebiliriz.

Yöntembilimin Öğretilmesinde Yöntem Hataları

Öğretim yöntemi için aynı olumlu tabloyu görmek pek mümkün değildir. İlk, felsefe, diğer alanlardaki öğretimden pek farklı bir yöntemle öğretilmemektedir. Dahası bence felsefe için öğretme ve öğretim kavramlarını kullanmak tartışmalıdır. Çünkü XVIII-XIX. Yüzyıl Aydınlanma filozofu Kant'ın dediği gibi, felsefe öğretilmez, felsefe yapmak öğretilir. İlk yöntem hatası, demek oluyor ki, felsefeyi de diğer alanlarda yaptığımız gibi öğretmeye girişmek; ama öğretirken onu tarih, coğrafya ya da kimya gibi bilgi yığınınına dönüştürmek; bir bilgi yığımından öteye geçemediğimiz pek çok alandaki yöntemsizlik tehlikesi ile felsefe alanında karşılaşmakta olduğumuzdur. Diğer bilim dallarında her ne kadar yeterli düzeyde olmasa da kümülatif bilgi aktarımı gereklidir; ancak kendisi bir yöntembilim olan felsefenin öğretiminde yöntemsizlik sorununun olması, değil felsefe yapmayı, felsefe tarihini bile öğretmemizi zorlaştırmaktadır.

İkinci yöntem hatası, XX. Yüzyılın ikinci yarısından sonra, belki bu gün bile etkili olan Analitik düşünme yönteminin salt felsefeye özgü bir yöntem olarak hala uygulanıyor olmasıdır. Analitik yöntem, olgucu, doğacı-nesnelci bir bilim yöntemidir. Sadece pozitif bilimlerde sonuç veren; bilim ve teknolojiyi borçlu olduğumuz bilimsel metottur. Kıta felsefesi ve Eleştiri felsefe geleneği ile bilimsel yöntemin insanın tüm sorun alanına genelleştirilmesi tartışmaya açılmıştır. Başka bir deyişle, doğadaki maddi varlıkları akıl eşliğindeki deneyle bildiğimiz bilimsel yöntem, insan bilimlerine ait manevi ve kültürel alanda da geçerlidir düşüncesi, yaklaşık iki yüz yıldır ülkemizdeki öğretim sisteminde egemenliğini doğrudan ya da dolaylı olarak sürdürmektedir.

Batı düşüncesinde kökleri XVII. Yüzyıl filozofu Descartes'ın Kartezyen felsefesine dayanan bu yöntem, tartışılmakta ve insan bilimleri için artık farklı bir yöntemin gerekliliği yüksek sesle dile getirilmektedir. Doğalcı-nesnelci bilim yöntemi, sadece maddi şeylerin bilgisini elde etmeye özgü kılınırken, insan bilimleri için felsefenin çoğulcu yöntemi tercih edilmektedir. Felsefenin hala Türkiye üniversitelerinde bilimsel yönteme sıkıştırılması insan bilimleri için bir paradigma eksikliğinin sürdüğünü göstermektedir.

Paradigma aksiyomu temellendirir ve kendini aksiyom şeklinde ifade eder: “Her doğal olgu determinizme boyun eğer”, “Tam anlamıyla insani olan her olgu kendini doğanın karşıtı olarak tanımlar.”²¹

Paradigma her kuram, öğretı ya da ideoloji içinde hem gizli hem egemen bir rol oynar. Paradigma bilinçsizdir, ama bilinçli düşünceyi besler, denetler ve bu bağlamda bilinç üstüdür de. Burada, Descartes’in formüle ettiğı ve Avrupa tarihindeki gelişmelerin XVII. Yüzyıldan beri dayattığı ‘büyük Batı paradigması’ nı hatırlayalım. Descartes’çı paradigma özne ile nesneyi, her birini kendi alanıyla birlikte ayırır, felsefe ve düşünceye dayanan araştırma bir yana, bilim ve nesnel araştırma bir diğere yana. Bu ayrışma evreni boydan boya kuşatır.²²

Dünya üstüne, insanüstüne ve bizzat bilginin kendi üstüne sorgulamalara olanak veren biyoantropolojik koşullar (insan zihninin yetenekleri), toplumsal-kültürel koşullar (diyaloga ve düşünce alışverişine olanak veren açık kültür) ve noolojik koşullar (açık kuramlar) bulunduğunu anlamak zorundayız.²³

Batı düşüncesi, bilimsel yöntemin insan bilimlerine uygulanmasıyla insanın, evrenin, kısacası tüm varlık alanının nasıl parçalandığını; bilim ve teknoloji yoluyla insanlığın -Edmund Husserl’in vurguladığı gibi- maneviyatını ve kültürünü nasıl yerle bir ettiğini 1. Ve 2. Dünya Savaşları’nda bizzat tecrübe etmiştir. Öyleyse, insanı ve kültürünü; bilgi ve anlamasını sağlayacak olan, nesnelci bilimsel yöntem değil kültürel köklerinden kopartılmış felsefenin yeniden insanın dünyasıyla buluşmasına bağlı insanbilimsel yöntem olacaktır. Batı’da varılan sonuç budur. Çünkü yeni bir paradigma ortaya çıkmıştır.

Türk üniversitelerinde ise durum farklı görünmektedir. Felsefe hala bilimin kendine özgü yöntemiyle öğretilmektedir. Felsefe ile din arasındaki uçurum açıldıkça, üniversitelerimizde her biri diğere kapalı bir yöntemle öğretilmektedir. Felsefe, din ve dini kültürden ayrı düşünölmekte; neden olarak da felsefenin bilimsel bir etkinlik olduğı, dinin ise salt inanca özgü bireysel bir duygu işi sayılması gerektiğı yolundaki önyargıdır. Felsefenin alanı, bilimsel yöntemle sınırlandırılmakta; bilimsel yöntemden olgucu, doğalcı-nesnelci pozitivist bilgi türü kastedilmektedir. Oysa bilim ve bilimsel yöntem, bir yöntembilim olan felsefenin sadece bir tarzı, bir yoludur. Felsefe, soruşturmasını tamamlamış ve yinelenen deneylerle kesin maddi bir bilgiye ulaşılmışsa artık sonuç, bilime bırakılır ve soruşturmayı bilim, felsefenin bıraktığı yerden alıp sürdürür. Ne ki felsefenin görevi burada bitmiş değildir. En somut bilimsel sonuçlar, veriler ve nesnel bilgiler elde edilmiş olsa da, bu kez felsefe, ortaya çıkan bilim dalının felsefesini yapar; bilim felsefesi böylece ortaya çıkar.

Felsefe, doğa bilimlerine yöntemsel açıdan yaklaşır; sonuçlarının doğru olup olmadığını bilimin kendisine; analitik sağlamaya bırakır. Felsefeyi bilimin somut sonuçlarıyla ölçmek, bu süreci tersine çevirmektir. Ne bilim ne de felsefe bu şekilde öğretilemez.

İslam medeniyeti ve kültürü, Türk felsefe öğretimi için vazgeçilemez bir birikimdir. Edebiyattan sanata, dilden astronomiye kısaca, medeniyetimizin tüm zenginliklerini, felsefeyi doğalcı yöntemle hapsederek bilim-dışı saymak, dini felsefeye karıştırmayalım görüşünün çıkmazıdır. Felsefeyi salt bir bilim olarak ilan ettiğimizde, din ve insana dair her şey, bilime aykırı gerekçesiyle felsefenin uğraş alanı dışında kalır. Bu ise felsefe öğretimini olumsuz yönde etkilemekle kalmaz; bilimsel gelişmeleri saptırdığı gibi, insan-din, insan-kültür ilişkisini kopartır.

²¹ Edgar Morin, Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi, Çvr. Hüsnü Dilli, İstanbul Bilgi Üniversitesi Y., 4. Baskı, İstanbul 2013, s. 45.

²² A.g.e., A.Yer.

²³ A.g.e., A.yer.

Üçüncü yöntem hatası ise, ikincilerle ters yönden aynı noktada birleşir. Dini hassasiyetleri nedeniyle felsefeyi din ve onun yarattığı medeniyetten uzak tutarak felsefeye yaklaşanlar, onu dine bir tehdit olarak görmektedirler. İslam, kesin inanç ilkelerine tabi olmak ve tam teslimiyette bulunmayı gerektiren dogmalara şeksiz inanmak olduğuna göre, kuşkucu, sorgulayıcı, araştırmacı yöntemler üreten felsefe, İslam ile karıştırılmamalı; tarihsel süreçte ilkin Yunan’la başlayıp bu güne kadar da Hıristiyan Avrupa düşünce sistemiyle süregelen beşeri bir çabadır. Beşerin sınırlı ve kuşkucu aklı ile doğaya ilişkin kıt bilgiler ile sınırsız ve yanılmaz bilgi kaynağı olan vahyi yan yana koymak, İslam’ın ruhuna aykırı görülür. Bu yüzden felsefe öğretimi, felsefe aleyhinde bir uyarılar manzumesine dönüşür; bu yaklaşıma göre felsefe ancak sırf dini inançları savunmak amacıyla öğretilmelidir, çünkü iman ve teslimiyetimizi tartışılır hale getirebilecek kuşkucu sorgulamaya karşı hazırlıklı olmak gerekir.

Sözünü ettiğim bu yaklaşım, ikinci yaklaşımla şu noktada birleşir: Felsefe ile din birbirinden kategorik olarak ayrıdır. Böylece dini öğretim felsefeden ayrılarak insan varoluşuyla tümünden ilişkisini kesmiş olur. Felsefe ise, İslam medeniyetine ait zengin içerikten yoksun kalır. Bu haliyle ne din felsefi yöntem olmadan öğretilabilir, ne de felsefe içeriksiz şekilde varlığını koruyabilir. Türk ve İslam medeniyeti ve kültüründen yoksun bırakılan felsefe öğretimi, bir felsefe tarihi öğretiminden öteye gidememektedir. Felsefe yapmak öğretilmesi gerekirken felsefe tarihi öğretilmeye çalışılmaktadır ve bunda da başarı yeterli düzeyde değildir. Felsefe bölümlerinde milli ve dini birikimlerin içerikleri değerlendirilmediğinden yaratıcı bir Türk ve İslam felsefesi ortaya konulmasında zorlandığımızı tespit etmek istiyorum.

Akıl, akılsal düşünme ve bilgi meselesini yeni baştan felsefe yoluyla ele alıp sorgulamak zorundayız. Mantıkçı pozitivistin kökleri her ne kadar Descartes’in Kartezyen felsefesine kadar uzanıyorsa da Descartes, yöntem üzerine bize bir takım ilkeler vermekte ve düşünmenin koşullarını açıklamaktadır.²⁴

Bu ilke ve yöntemler, XIX. Yüzyılın sonundan itibaren indirgemci yönetime kapı açıp felsefe ile bilimlerin arasını ayırdığı gibi, yeniden birleşebilmeleri için de kapıyı aralayabilecektir diye düşünüyorum.

Akıl, Düşünme ve Bilginin Sorgulanması

Doğalcı-nesnelci bilimsel yöntem, bilgide hata payını en aza indirdiğini öne sürer. Oysa bilgi salt bilimsel bilgi olarak sınırlandırılmaz. Her varlık alanına it ayrı bir bilgi türü vardır. Bilimsel bilgi dâhil olmak üzere her türlü bilgi hata payını ve yanlış olabileceği ihtimalini içinde taşır. Eğitim, bilginin doğru veya yanlış olabilecek ikili ihtimalini göz önüne almak zorundadır.

Bilgi, dış dünyanın, varlıkların, kısaca objelerin birebir aynısı veya aynası değildir. Biz varlıkların görünüşlerini bilebiliriz. Kendilerini kavrayamayız. Görünüşler ise her zaman hata ve yanılmaya açıktır, açık olmalıdır. Bilimsel bilgi, epistemolojik, ontolojik, aksiyolojik ve estetik sorunları tek başına irdeleyip çözebileceğini öne sürmüş ise de bunu başaramadığını yüzyılımızın eğitim sorunları göstermektedir. Eşyanın hakikatini bildiğimizi iddia etmek, bilimsel bilgi yönteminin iddiaları bile aşmak demektir.

Düşünce sistemlerimiz (kuramlar, öğretiler, ideolojiler) sadece hatayla karşı karşıya kalmaz, aynı zamanda kendilerinde kayıtlı olan hata ve yanılsamaları da korur. Kendi işine gelmeyen ya da içine alamadığı bilgiye direnç göstermek, her düşünce sisteminin düzenleyici mantığında vardır.²⁵

Akılsallık hata ve yanılsamaya karşı en iyi koruyucudur. Ama akılsallık, akılsallaştırma olarak bozulduğunda, kendi içinde bir hata ve yanılsama olasılığını taşır. Akılsallaştırma kapalı, akılsallık ise

²⁴ Bkz. Descartes, Yöntem Üzerine Konuşma, Çvr. Özcan Doğan, DoğuBatı Y., İstanbul 2104, ss. 34-44.

²⁵ Bkz. Edgar Morin, A.g.e.

açıktır. Varlıkları, özneliği, duygulanma yetisini, yaşamı görmezden gelen bir akılsallık, akıldışıdır. Akılsallık duygulanım, aşk ve pişmanlığın payını tanımalıdır. Gerçek akılsallık, kendi yetersizliklerini kabul edebilme yeteneğiyle bilinir. Gerçek akılsallık, sadece kavramsal ve eleştirel değil, ama aynı zamanda özeleştireldir.²⁶

Akılsallık Batı uygarlığının kendi tekelinde bulundurduğu bir nitelik de değildir. Diğer kültürlerde hata, yanılma ve geriliklerden başka bir şey göremeyen Avrupalı Batı, kendini uzun zaman akılsallığın sahibi sandı ve her kültürü teknolojik başarılarına göre değerlendirdi.²⁷ Olgucu bilimsel yöntemin tek tarafı olarak tanımladığı bilgi, bilim ve teknoloji üretme kapasitesi bakımından doğru ya da yanlış sayıldı. Üniversitelerimizdeki felsefe öğretim yöntemi ve buna bağlı olarak genel öğretim yöntemi, doğrudan ya da dolaylı olarak bu paradigmaya göre seyretmektedir, diyebilirim. Aslında buna ben, Neo-Oryantalist yöntem adını veriyorum. Neo-Oryantalizm, Doğulu olarak Batı gözüyle kendini tanıtmaya ve tanımlamaya çalışmaktadır. Bunun en açık örneği, bilimsel yöntemi (scientific methodology) eğitim ve öğretimde her türlü yöntemin üzerinde tutmak; genelleştirmektir.

Felsefe öğretimimizde, bilimin somut, nesnel ve deneysel sonuçları dışında elde edilen ya da var olan bilgi çeşiti “felsefi” olmadığı gerekçesiyle felsefeye dâhil edilmez. Çünkü bu yaklaşıma göre “bilimsel” olanla “felsefi” olan aynı şeydir. Kültür ve inanca ayrılan yer giderek daralmaktadır. Başka bir ifadeyle, “insan” a ve “insana dair olan her şeye” pek yer kalmamaktadır. Oysa Yunan tanrıları ve mitolojisi felsefenin antik kaynakları olarak vazgeçilemez görülürken, bilim ve felsefe kavramlarının aynı olduğu görüşü rafa kaldırılır. Türk kültürü ve mitolojisi söz konusu edildiğinde, bilim-felsefe özdeşliği tezi raftan indirilir. Yunan mitolojisi felsefenin vazgeçilmez kaynağı ve ilham perisi olarak göklere çıkarılırken, Türk kültür ve mitolojisi, hem doğucu hem de batıcı felsefeciler için, “bilimsel” olmadığı gerekçesiyle felsefi düşünceden uzak tutulur. Böylece iki hata üst üste yapılmış olur: İlki, Yunan mitolojisi felsefi ve bilimsel girişimlerin ana kaynağı kabul edilir; Türk kültürü ve mitolojisi ise, “hurafe”, “bilim-dışı” olduğu gerekçesiyle görmezden gelinir. İkincisi, birinci hatanın devamıdır; felsefe ile bilim aynı şeylermiş gibi görülür. İslam felsefesi felsefe olarak kabul görmezken Hıristiyanlık ve ona ait doğrudan ya da dolaylı kültürel süreç, felsefenin dayanak noktalarından biri olarak sayılır. İşte üniversitelerimizdeki felsefe öğretimi, bu bakış açısının etkisinden henüz kurtulabilmiş değildir. Felsefe öğretim yöntemi ve içeriği ile ilgili bu tıkanıklık ve çifte standart, diğer alanlardaki öğretim yöntemleri ve bilim içeriklerine sirayet etmiş durumdadır.²⁸

Tanrı, tanrılar ve düşüncelere inanışlar, yanılma ya da boş inançlara indirgenemez; antropolojik derinliklere inen kökleri vardır; insan varlığını kendi doğası içinde ilgilendirirler. Ruhsal yaşam, duygulanım, büyü, söylene v din arasında açık ya da gizli ilişki vardır. Homo faber, homo ludens, homo sapiens ve homo demens arasında hem birlik hem ikilik vardır. Ve insan varlığında, akılsal görgül teknik bilginin gelişmesi simgesel, söyencesel, büyüsel ya da şiirsel bilgiyi hiçbir zaman geçersiz kılmamıştır.²⁹

Bilim ve felsefe, XVII. Yüzyıldan beri ayrışma sancıları yaşamaktadır. Bilgi alanlarındaki devasa ilerlemeler, 20 yüzyıl boyunca disiplinlerdeki uzmanlaşmalar çerçevesinde gerçekleşti. Ama bilgilerdeki bu ilerlemeler bağlamları, bütünleri, karmaşıklıkları kıran bu uzmanlaşma nedeniyle

²⁶ Bkz. A.g.e.

²⁷ Bkz. A.g.e.

²⁸ Türk Mitolojisinin bilimsel ve felsefi değeri konusunda geniş bilgi ve değerlendirmeler için bkz. Mehmet Fatih Doğrucan, “Türk Mitolojisi, Türk Felsefesinin Öncülü Olabilir mi?”, Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, Sayı: 215, Nisan-Mayıs 2015, İstanbul, ss.207-221.

²⁹ Bkz. Ernest Becker, Ölümü İnkâr, Çvr.Arzu Tüfekçi, İz Y., İstanbul 2013; Edgar Morin, A.g.e.; Ernst Cassirer, İnsan Üstüne Bir Deneme, Çvr.Necla Arat, YKY, İstanbul 1997; Şahin Filiz, İslam Felsefesinde Mistik Bilginin Yeri, Saykitap, İstanbul 2014; İlk İslam Hümanistleri, 11 Eylül Y., Konya 2002; İslam ve Felsefe, Saykitap, İstanbul 2014; Chris Horner-Emrys Westacott, Çvr. Ahmet Arslan, Phoenix Y., İstanbul 2011.

bilgide bir gerilemeye yol açtı. Böylece, küresel ve karmaşık gerçeklikler kırıldı. İnsan parçalandı; insanın, beyin dâhil biyolojik boyutu, biyolojik bölümlere hapsedildi; ruhsal, toplumsal, dinsel, iktisadi boyutları birbirinden hem uzaklaştı, hem ayrıldı; öznel, varoluşçu, şiirsel nitelikleri ise edebiyat ve şiir bölümleri içine sürgün edildi. Doğası itibarıyla her tüt insani sorun üstüne bir düşünme eylemi olan felsefe de kendi içine kapalı bir alana dönüştü. Temel sorunlar ve küresel sorunlar disiplinlere ayrılmış bilimlerin dışına itildi. Bunlar sadece felsefenin içinde korunuyor, ama artık bilimlerin katkılarıyla besleniyorlar.³⁰

Üniversitelerimizdeki felsefenin durumu, çizilen bu çerçeve içinde somutlanmaktadır. Felsefe, salt insan eseri olmasına karşın, felsefe öğretiminde insan, çoğu zaman ıskalanır. Ya da, bilimin gölgesinde kalmış felsefe ile tanınmaya çalışılır. Tek yanlı bir varlık olarak görülür; homo faberdir; bilim ve teknoloji üreten akıllı bir hayvandır. Oysa tüm bilimler için yöntem sağlayan holistik felsefe için insan, karmaşık bir varlıktır. Başta İslam dini olmak üzere bütün din ve mitolojilerde de insan, tek boyutlu bir canlı değildir. Aksine çok yönlü; zekâsı, duygusu, bilim ve teknoloji yaratacak akli, ama diğer yandan, inanma, hissetme ve sezme yetilerine sahip bütüncül bir öznedir.

Öğretimin öznesi de nesnesi de insan olduğuna göre, felsefe insanı biyolojik özelliği yanında kültürel ve simgesel bir varlık olarak da tanıdığı takdirde, olgucu yöntemin tek yanlı öğretim anlayışıyla sınırlandırılmayacaktır. Öğretimde bilme, kendini bilmekten başlar. Öğreten ve öğretilen kendini bildiği zaman, karmaşık yapı ile karşı karşıya olduğunun farkına varacaktır. Böylece bütünü görebilecek, bağlantılı düşünebilecektir. Bütün-parça ilişkisini kurabilecek; elde ettiği bilgileri toplayıp bir düzene sokabilecektir.

Toplanan bilgiler anlaşılır hale getirilecek; hazır bilgi yükleme yerine, anlamayı öğretmek önem kazanacaktır. Telefondan internete hiçbir iletişim tekniğinin anlamayı kendiliğinden getirmediğini unutmamak gerekir. Anlamak, sayısal bir başarı değildir. Düşünsel, zihinsel ya da nesnel anlamak, anlamanın birinci derecesidir. Özneler arası insani anlama derecesi ise ikinci aşamadır. Anlamak, zihinsel anlamda, birlikte algılamayı (metne ve metnin bağlamını, parça ve bütünü, çoğul ve tekili) birlikte kavramayı ifade eder. Düşünsel, zihinsel anlamanın yolu, anlaşılabilirlik ve açıklamadan geçer. Anlamayı öğretebilmek için, kuram ile pratik eşgüdümlü olmalıdır. Öğretim, gündelik yaşamla iç içe olmalıdır. Felsefe öğretimi hiçbir şekilde tek açılı, tek yanlı bir görüşe bağlı kalınarak gerçekleştirilemez. Aksi halde öğretim önyargılı ve eksik olur. Medeniyet tarihi içinde tüm düşünce sistemlerinden yeteri ve gereği ölçüsünde beslenerek çok açılı ve farklı görüşlere yer açan bir felsefe öğretimi zorunludur.

Felsefe, genel ve özel öğretimde bize çoklu yöntem sağlar. Yöntemin tek yanlılığa indirgenmesi, felsefe öğretiminin tek yönlü bir paradigmaya sıkıştırılması, öteki tüm bilimsel alanlara olumsuz yansır. Felsefenin kaybı, tüm bilimlerin hatta insanlığın kaybı anlamına gelir.

XVII. yüzyıldan beri Batı hala bu sorunla boğuşmaktadır. Felsefenin diğer bilimlerden ayrıştırılması hem felsefede hem de bilimlerde yöntem sorunuyla birlikte içerikle ilgili sorunları da beraberinde getirmiştir.

Kıta felsefesi, pek çok şey yanında aslında insana merkezi bir rol veren, her şeyi beşeri özneye akılcı bir biçimde indirgeyen bir metafizikle mümkün kılınan bir hümanizm eleştirisiyle karakterize olur. Onda söz konusu hümanizm eleştirisi hümanizmi mümkün kılan özne merkezli metafizik eleştirisine ek olarak modern özne ve akıl anlayışına yönelik eleştiriyi de içerir. Kıta felsefesi ikinci

³⁰ Bkz. Edgar Morin, A.g.e., 19.

olarak gerek varlığı, gerekse insanı bir takım ikili karşıtlıklar ekseninde ele alan modern düşünceye yönelik bir eleştiriyle belirginleşir.³¹

Felsefe öğretiminde kullanılan kaynaklar, sadece Batı Avrupa felsefesiyle sınırlıdır. Eldekiler ise, Batı'da yapılan felsefe çalışmalarının kısmen Türkçe çevrisidir. Telif felsefe kaynağı yetersizdir. Son yıllarda yazılan kitap ve makaleler umut vaat etmekle birlikte yabancı kaynakların takibi yeterince yapılamamaktadır. Felsefe öğretiminde Doğu merkezli ve Batı merkezli olmak üzere birbirinden ayrılmış, ayrıştırılmış iki farklı içerik ve iki farklı yöntem izlenmektedir. Sorun bu noktada düğümlenmektedir. Doğu merkezli felsefe öğretimi, Oryantalizmin kaynakları ve bakış açısından hareket etmekte ve Neo-Oryantalist bir yöntem takip etmektedir. Batı merkezli öğretim ise, tamamen Batıcı bir yöntem ve içerikle yetinmekte; az ve yetersiz Batı kaynaklarından, Batı felsefesinin tüm resmini çizdiği iddiasını taşımaktadır.

Önerim şöyledir: Felsefe tarihi ve filozoflar değil, bizzat felsefe yapmak öğretilmelidir. Olgucu yöntemi korumakla birlikte, insanbilimsel yöntemin sınırları genişletilmelidir. Bilimsel olan ile felsefi olanın sınırları ve yöntemi belirlenmelidir. İnsan karmaşık bir varlık yapısına sahip olduğu için felsefenin karmaşık ve çok yönlü yöntemleri devreye sokulmalıdır. Felsefe, gündelik yaşamdan kalkılarak öğretilmeli; öğrenciler tarih ve kişi biyografisi ile bilgi yığına maruz bırakılmamalıdır. Salt kuramsal ve soyut kavramlardan başlayarak geliştirilen felsefe öğretiminin pratik hayattan kopuk bir felsefe anlayışına sürüklenmesi kaçınılmazdır.

³¹ Ahmet Cevizci, Felsefenin Kısa Tarihi, Saykitap, İstanbul 2012, ss. 509-512; ayrıca bkz. Ahmet Cevizci, Felsefe Tarihi, Saykitap, İstanbul 2009, ss. 969-972.



Eğitim Motifleri: Sosyal İşbirliği ve Grupla Çalışma Yöntemi Kuralları

Prof. Dr. Hikmet Alizade³²,

Özet-Amaç

Çağdaş Azerbaycan okulunda gerçekleştirilen reformları uzmanlar eğitim paradigmasından öğretim paradigmasına geçiş olarak değerlendiriyorlar. Geleneksel yöntemler yeni enteraktif yöntemlerle değiştiriliyor. Böyle bir yaklaşım öğretmenlerin çalışma metodiklerinin de yenilenmesini gerektiriyor.

Geleneksel eğitimde öğretmenler bireysel ve frontal çalışma yöntemlerinden faydalanmıyorlardı. Bu zaman orta okul öğrencilerinde idraki motiflerin gelişmesine önem veriliyordu. Enteraktif yöntemlerin uygulanması öğretmenlerde grupla çalışma yönteminden faydalanmayı gerekli kılmıştır. Böyle bir yaklaşım zamanı öğrencilerde sosyal işbirliği motiflerinin gelişimi için ortam meydana getiriyor. Makalede çalışma yöntemi, bireysel ve frontal çalışma yöntemlerinden faydalanan öğretmenlerle grupla çalışma yöntemini tercih eden öğretmenlerin öğrencilerinin eğitim başarıları karşılaştırmalı olarak analiz ediliyor. Şu husus açıklığa kavuşturulmuştur ki, grupla çalışma yöntemi tercih edildiği takdirde öğrenciler daha yüksek eğitim başarıları elde ediyorlar. Kanaatimizce, bunun temel nedeni grupla çalışma yönteminin uygulanması zamanı öğrencilerde meydana çıkan sosyal işbirliği motiflerinin onlarda daha yüksek düzeyde idraki ihtiyacın oluşturulmasının geliştirilmesidir.

Araştırmanın türlü merhalelerinde düzenli bir analiz, yabancı memleketlerin okullarında ve aynı zamanda yeri okuallarda pratiğin öğrenilmesi, karşılaştırmalı analiz, mehaşede (gözlem) söyleşi, belgelerin analizi, pedagojik eksperiman, pedagojik konsulyum yöntemlerini not etmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Bireysel Ve Frontal Çalışma Biçimleri, Grupla Çalışma Üsulu, İdrak Motifleri, Sosyal İşbirliği Motifleri, Enteraktif Eğitim.

Abstract

The specialists appreciate the reforms realizing in Azerbaijan school as transmission of training paradigm to education paradigm. The traditional methods are substituted with new interactive methods. Such approach requires the innovation of teachers' working methodology.

In traditional training the teachers use individual and frontal working methods. In this case much attention is paid for the development of pupils' mental motives. Applying of interactive methods made necessary for teachers to work with a group. During such approach it makes easy the development of social cooperation motives in pupils. In the presented article the comparative analyses of teaching methods like

³² Bakü Devlet Universitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Pedagojik Bölüm, Azerbaycan Cumhuriyeti, BAKÜ; hikmet56@gmail.com

individual and frontal are also given. And it was clear that while working with a method of group the pupils get more training success. As an author while applying this method it stimulate pupils for social cooperation motives as well.

Key words: *Individual and frontal forms of work, grupl working procedures, cognitive patterns, social co motives, interactive training.*

GİRİŞ

Öğrenciyi eğitime ne yönlendiriyor? Bu soruya bir yanıt ararken çok zor ve çokalanlı bir sorunla eğitim motifleri ile karşılaşılıyor. Okul ve pedagojik düşünce tarihini incelediğimiz zaman bir cihet hemen dikkati çekiyor: bu sorun okulun meydana geldiği gün itibarile her zaman aktüel olarak gündemde bulunmuş, öğretmenler nasıl olursa olsun, tüm gayretleriyle öğrencinin yalnız eğitim yöntemlerini aktif bir düzeye gelmesini garanti altına almaya ve bu faaliyetleriyle onun kalbinde bilim ateşini nurlandırmaya çalışmışlar. Çocuğun iyi notlarla okuması sorunu öğretmenlerle bir arada aynı zamanda ebeveynlerin de her zaman dikkat merkezinde bulunmuştur. Çocuğun iyi okuması için, ifadeli bir biçimde söylemiş olursak “ailede neler düşünülmemiş, neler icat etmemişler”. Çare bulmadıkları takdirde ise türlü ceza yöntemleri kullanmışlar.

Zamanenin tanınmış bilim kimseleri-müdrük pedagoğları (eğitmcileri) kendi incelemelerinde bu veya diğer bir ölçüde öğrencilerin eğitim yöntemleri sorunları ile her zaman ilgilenmişler. Eğitim yöntemleri bugün, bilimsel teknik terakki ve enformasyon bolluğu ortamında özellikle aktüel bir duruma gelmiştir.

Eğitim Motifleri (Yöntemleri)

Motif-tüm faaliyet alanlarında olduğu gibi eğitim faaliyetinin de temel çizgisini oluşturur. Ortaokul öğrencisinin okula, öğretmenlere, eğitim sürecine, ayrı ayrı fenlere duyduğu ilişkinin kökleri, ilk kademe, onun motifleri (yöntemleri) ile ilgilidir.

Eğitim motiflerinin oluşması pratik yönden büyük önem taşımakta olan köklü bilimsel metodik sorundur. Çağdaş pedagojik psikolojide bu sorun türlü biçimlerde araştırılır ve bir sistem biçiminde incelenir. Bu araştırmaların sonuçları eğitim kuramı ve pratiği için büyük önem taşımaktadır.

A.K.Markova, T.A.Matis, A.B.Orlov eğitim motiflerini subjektin eğitim faaliyetinin ayrı ayrı taraflarına aktifliğinin yönü gibi, öğrenenin eğitim sürecine yönlendirilmesi alanında, dinamikte değerlendiriyorlar (Маркова, Матис, Орлов, 1990). Sorunun bu biçimde gündeme getirilmesi motiflerin tasnifleme işine dikkati yükseltiyor. Pedagojik (eğitimcilik) edebiyatta (Маркова, Матис, Орлов, 1990). daha fazla ilgi uyandıran tasnifatlardan biri motiflerin idraki ve sosyal olarak iki çeşidinin açıklığa kavuşturulmasıdır.

İdraki motifler eğitim faaliyeti zamanı oluşarak, öğrenme sürecinin kendisi ve süjesi ile dolaylı olarak ilişkili bulunarak, eğitimin menfaatinin yükseltilmesi, öğrenenin bilim, beceri ve alışkanlıklara sahiplenmesi için idrak yollarının benimsenilmesine yöneliyor. İdraki motiflerin meydana çıkmasında, oluşmasında ve gelişiminde eğitim faaliyetinin ve öğrenme sürecinin rolü eşi ve benzeri bulunmayan bir durumdur. İdrak motiflerine sahip olduğu takdirde, öğrenci (orta okul öğrencisi) tüm gayretini bilavasita eğitim sürecinin süjesine yöneliyor, yeni bilimleri-olguları, olayları, gerekli ilişkileri iyi öğrenmeye gayret ediyor, ek bilgi edinmek için öğretmene soru soruyor, konunun çözümü için türlü yollara başvuruyor, onları karşılaştırıyor, bilimleri bağımsız bir biçimde elde etmek yöntemleri ile ilgileniyor, kendi kendine eğitimle uğraşılıyor v.b.

Sosyal motiflerin insan faaliyetinde önemli role sahip olması bir hüküm gibi bugün, riyazi terimle ifade edersek aksiyomatik karakter taşıyor. Bu motifler subjektte insanlara çokalanlı ilişkiler sistemi biçiminde kendisini diğer insanlarla karşılaştırmaya, müşterek ilişkilerde ödev ve sorumluluk duygusunu anlamaya, hem insan ilişkileri sisteminde, hem toplumda mevki kazanması bakımından, hem de, eğitim faaliyetinin değerlendirilmesinde bilimin, zekanın, dünya görüşünün rolünü anlamaya bir ortam meydana getiriyor. Sosyal motiflere sahip olduğu takdirde, eğitim sürecinde öğrencinin aktifliği diğer insanlarla ilişki alanına, işbirliği biçiminde öğrenmeye yöneliyor.

Okul pratiğine dikkat edersek, şu hususu da görüyoruz ki, öğretmenler, kural gereğince, okullarda idrak motiflerinin oluşmasına daha fazla dikkat ederler. Bu öğretmenlerin mantığı bellidir. Onlar tedris ettikleri fenlerin öğrencilerce daha iyi bir biçimde benimsenilmesi için bu yöntemi uyguluyorlar. Fakat her ne kadar acayip görünse de, öğretmenler idrak motiflerinin oluşmasına daha fazla dikkat etseler de, sınıfta tüm eğitim başarılarına ulaşamıyorlar.

Öğretmenlerin pratiğinde ilginç bir yön kendini belirtiyor. Bazı durumlarda öğretmenler pekiyi notlarla okuyan öğrenciyi, eğitimde geride bulunan herhangi bir öğrenciye örnek olarak gösteriyorlar. Bazı durumlarda eğitimde başarı kazanamayan öğrenciyi iyi notlarla okuyan öğrenciyle aynı sırada oturtuyor, iyi not kazanan öğrenciyi ona yardım etmeye zorlamak için her türlü yollara başvuruyorlar. Okul pratiğinde bu olgulara seyrek hallerde tesadüf edilse de, böyle durumların olumlu sonuç verdiğinin tanığı bulunuyoruz. İyi notlarla okumayan öğrenci, pekiyi notlarla okuyan öğrenci ile bir sırada oturduktan bir süre sonra onun eğitim faaliyetinde olumlu belirtiler kendisini göstermeye başlıyor. Bu husus araştırmacıların dikkati dışında kalmamıştır. Onlar, şu hususları belirlemişler: öğrencinin sınıf arkadaşları ile doğrudan doğruya bir mekanda bulunmaya, iyi ilişkiler kurmaya ve işbirliği yapmaya gayret etmesi, yeni dersleri sınıf arkadaşları ile bir yerde öğrenmeye gayret etmesi, bir arada beraberce yapılan işlerde içtenlikle katılmak isteği (Маркова, Матис, Орлов, 1990) sosyal motiflerin daha yüksek bir düzeye-sosyal işbirliği motifleri düzeyine yükselmesi ile sonuçlanıyor. A.Perre-Klermonin araştırmalarında şu durum belirlenmiştir ki, sosyal işbirliği motiflerinin olumlu bilimsel metodik yöntemlerle aktif bir hale getirilmesi, idrak motiflerinin gelişmesine, özellikle öğrencilerin eğitime olan ilişkisinin köklü bir biçimde değişilmesine ortam oluşturuyor (Пеппе-Клермон, 1991). Ünsiyet kanunları gözle görünmez tellerle öğrencinin idrak faaliyetine dahil oluyor ve idrak motiflerinin kalite bakımından yeni özellikler kazanması durumlarında çok önemli rol oynuyor.

Biz hem idrak motiflerine, hem de sosyal işbirliği motiflerine sahip olan öğrencilerin eğitim başarılarını öğrenmek ve karşılıklı olarak analiz etmek amacı ile Azerbaycan okullarında araştırmalar yaptık. Araştırmayı başlamadan önce ilk kademede öğrencilerin eğitim faaliyetinde hangi motiflere dayandıklarını açıklığa kavuşturmak için miyarlar (ölçüler) belirlenmeliydi. Pedagojik edebiyata dayanarak, bu miyarları şu biçimde belirledik:

İdrakı motiflerin miyarları:

- Öğrenci tüm gayretini tedris fenninin süjesini öğrenmeğe yöneltiyor;
- Yeni bilimleri-olguları, olayları, kanunauyunlukları iyi öğrenmeğe gayret ediyor;
- Eve verilen temrinleri istekle yerine getiriyor;
- Ek bilgiler edinmek için öğretmene sorular soruyor;
- Konuyu çözmek için türlü yöntemler arıyor;
- Bilgileri bağımsız bir biçimde elde etmeğe gayret ediyor;
- Kendi kendine eğitimle uğraşıyor.

Sosyal işbirliği motiflerinin miyarları:

- Öğrenci Sınıf Arkadaşları İle Doğrudan Doğruya Bir Yerde Bulunmaya Gayret Ediyor;
- Ünsiyet (İyi İlişkiler) Kurmaya Ve İşbirliği Yapmaya Çalışıyor;
- Sınıf Arkadaşları İle Diyaloga (Karşılıklı Konuşma) Girmek Hoşuna Gidiyor;
- Arkadaşlarının Eleştirici Düşüncelerine Saygı İle Yaklaşıyor;
- Kendi Düşüncelerini Arkadaşları İle İçtenlikle Paylaşıyor;
- Yeni Bilgileri Arkadaşları İle Bir Yerde Öğrenmeye Gayret Ediyor;
- Beraber Çalışmalara içtenlikle katılıyor.

Yukarıda belirtilen motiflere dayanarak sınıf başkanları (öğretmenleri) ve fen öğretmenleri ile bir arada öğrencilerin eğitim motifleri belirlendi. Araştırma 820 öğrenciyi ihtiva etse de, bilimsel denemeye onlardan idrak motiflerine sahip olan 307, sosyal işbirliği motiflerine sahip olan 316 öğrenci davet edildi. 197 öğrenci diğer motiflere sahip olduğu için bilimsel denemeye (eksperimana) dahil edilmemiştir. Şu çizelgede bilimsel denemeye dahil edilen 623 öğrencinin motiflere bağlı olarak eğitim başarıları belirtilmiştir.

Çizelge1.İdrak ve Sosyal işbirliği motiflerine sahip olan öğrencilerin eğitim başarıları

İdraki motiflere sahip olan öğrencilerin eğitim başarıları (toplam 307 öğrenci)			Sosyal işbirliği motiflerine sahip olan öğrencilerin eğitim başarıları (toplam 316 öğrenci)		
Yüksek	orta	düşük (kırık)	Yüksek	orta	düşük (kırık)
92 (%30)	128 (%41,7)	87 (%28,3)	129 (%40.8)	115 (%36,4)	72 (% 22,8)

Görüldüğü gibi, idrak motiflerine sahip olan 307 öğrencinin 92'sinin eğitim başarıları yüksek, 128-i orta, 87'i ise düşük (kırık) olduğu halde, sosyal işbirliği motiflerine sahip olan öğrencilerin 129'nun eğitim başarıları yüksek, 115'i orta, 72'i ise düşük (kırık) olmuştur. Tüm göstericiler bakımından sosyal işbirliği motiflerine sahip olan öğrencilerin eğitim başarıları daha yüksek olmuştur. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerle olan pedagojik faaliyetleri zamanı gerçekleştirdikleri metodik çalışmalara bağlı olmuştur. Uzun yıllar zarfında Azerbaycan'da eğitim geleneksel eğitim paradigmasına dayanıyordu. Bu paradigmaya göre bilginin yeni nesle (soya) aktarılması hafıza miyarlarına dayanıyor, öğrencinin bilgi edinmesi eğitimin temel görevi gibi değerlendiriliyordu. İşte bu husus göz önünde tutularak öğretmenler ferdi (şahsı) ve frontal çalışma biçimlerini tercih ediyorlardı.

Eğitimde ferdi ve frontal çalışma biçimleri

Okul tarihi ile tanıştığımız zaman bir husus hemen dikkati çekiyor: Hâlâ eski zamanlarda öğretmenler öğrencilerin öğretim faaliyetini genellikle iki biçimde-ferdi ve frontal çalışma biçiminde organize etmişler. Sınıf-ders sisteminin faaliyetini devam ettirmesi ile ferdi ve frontal çalışma biçimlerinin uygulanması sistemli karakter kazanmaya başlamış, öğretmenlerin çalışma pratiğinde daha da mükemmel bir duruma gelmiş ve geleneksel çalışma biçimine dönüşmüştür.

Hem ferdi, hem de frontal biçimlerinin her birinin ayrı ayrı olarak kendine has olumlu meziyetleri mevcuttur. Öğretmenler, onlardan (olumlu meziyetlerden) geçmişte olduğu gibi şimdi de, çağdaş zamanda da faydalanıyorlar ve hiç şüphesiz gelecek zamanlarda da faydalanacaklar.

İşbu çalışma biçimlerinin karşılaştırmalı analizleri şu hususu belirliyor ki, onlar mahiyet (özellik) bakımından entelektüel faaliyetin aktifleştirilmesi ilkesine dayanıyorlar. Fakat bu süreçte sosyal motifler mahiyetçe göz önünde tutulmuyor. İlk kademede şöyle bir kanaat oluşuyor ki, öğrenci frontal çalışma sürecinde sınıfta yalnız değil, aynı yaşta bulunan çocuklar arasındadır ve onlarla müşterek ilişki ortamında faaliyette bulunuyor. Fakat bu zaman öğrencilerin birbiriyle ilişkisini etraflı olarak analiz eden E.S.Bayramov ve E.E.Alizade şu hususu açıklığa kavuşturmuşlar ki, frontal çalışma sürecinde öğrencilerin müşterek ilişkisi değil yalnız zahiri, aynı zamanda son derece sınırlı karakter taşıyor: öğrenciler bir çizgide, bir sırada, bir yerde (bir iskemlede) bulunsalar da, hakikatte beraber çalışmıyorlar (Bayramov, Əlizadə, 1986). Bu ortamda öğrencilerin amaçları aynı olsa da, bir yerde otursalar da, beraber gayret etmiyor, birbirlerine yardımda bulunmuyorlar. Halbuki öğrenci ders zamanı her ne kadar tercih edilmiş ortamda faaliyette bulunsun da, olgu olgu olarak da kalıyor: o, sınıf ortamında çocukların arasındadır, onlarla bu veya diğer derecede müşterek olarak faaliyette bulunuyor ve bulunmalıdır. Öğrenci kendisini bir şahsiyet olarak işte bu müşterek ilişkide tanıyor, kendine güveni artırıyor ve kendini onaylıyor. Birinci okulun mimarı da, birinci sınıfın ve iskemlenin dizayneri

de intuitiv biçimde olsa da, bu olguyu göz önünde tutmuştur. Fakat yüzyıllar zarfında sınıf yerinin sosyal işbirliği motiflerinin oluşturulması için yarattığı müsait ortamdan hayırlı biçimde faydalanılmamıştır.

80 yıllarda, özellikle şahsiyet psikolojisinin ve ünsiyet psikolojisinin hızla geliştiği bir ortamda pedagojik edebiyatta ilk olarak taaccübe neden olan, aslında ise köklü olgulara dayanan sorular soruluyordu. Acaba, ferdi ve frontal çalışma zamanı öğretmenler kelimenin tam anlamında öğrencilerin müşterek faaliyetini faydalı bir biçimde organize edebiliyorlar mı? Türlü yönlü araştırmalar bu soruya olumlu yanıt vermiyor. Yani, bu faaliyetler faydalı olarak organize edilmiyor. Ferdi ve frontal çalışma biçimlerinin kendileri buna olanak tanımıyor.

Değil ferdi, hem de frontal çalışma zamanı öğrencilerin her biri, gözükütüğü gibi, kendisi için çalışıyor. Hatta, öğrencilerden herhangi birisinin başarısızlığı ortamında diğeri kendisini daha iyi göstermeğe gayret ediyor ve bunu becerebiliyor da. Pedagojik basında çok canlı ifadeler meydana çıkmağa başlamıştır. Uzmanlar-frontal çalışma zamanı öğrencilerin birbirinin yanibaşında bulunmalarına rağmen, müşterek faaliyette bulunmamalarını-olgularla kanıtıyorlar.

Eksperimantal (deneylere dayanarak) okulların tecrübesi şu soruyu açık olarak yanıtladı: Tedris öğretim faaliyetinin verimliliğini yükseltmek için onu belirli ortamda grup ilkesi ile organize etmenin gerekliliği belirlendi. Böylece de, okul pratiğinde ferdi ve frontal çalışma biçimleri ile bir arada, yeni biçim (form)-ders zamanı grupla çalışma biçimi meydana çıktı (Виноградова, Первин, 1977).

Sosyal işbirliği motiflerinden öğrencilerin öğretim faaliyetleri zamanı nasıl faydalanmak mümkündür? Bu alanda son 15 yıl zarfında türlü yönlerde yürütölen araştırmalar ismi geöen konuyu tümüyle açıklığa kavuşturmak olanağı sağlıyor.

Eğitimde grupla çalışma biçimi

Grupla çalışma biçiminin icat edilmesi çağdaş eğitim kuramı ve pratiğinde önemli başarılardandı. H.İ.Liyetsin kanaatlerine göre, onun kendineözgü özellikleri mevcuttur (Лийметс, 1975). Bazı yönleri not edelim.

Öğretmen sınıfta öğrencileri küçük gruplara bölüyor. Bu zaman, bir taraftan, öğrencilerin benimseme ve program dışı bilgilerinin düzeyi, diğeri taraftan ise, onların müşterek ilişkilerinin karakteri, işbirliği yapmaya hazırlık düzeyi v.b. hususlar göz önünde bulunduruluyor.

Bu alanda yapılmış tecrübi-eksperimantal araştırmalarda öğretim gruplarının optimal boyutu da belirlenmiştir. Onların sonuçlarına göre, öğretim grupları 5-7 öğrenciden mürekkep olduğı takdirde, daha verimli faaliyette bulunuyorlar. Bunun dışında, şu husus da belirlenmiştir ki, gelişmiş gruplarda müşterek faaliyetin yeğlinliğı ve verimliğı doğrudan doğruya grup üyelerinin miktarı ile bağılı değıldir.

Grupla birlikte çalışma genel olarak iki biçimde organize ediliyor: a) tüm öğretim grupları onların hepsi için aynı olan temrinleri yerine getiriyorlar; b) bu çalışma diferensiyelleştirilir: her bir öğretim grubu kendi kendiliğinde belirli bir temrini yerine getiriyorlar. Fakat sınıfta türlü öğretim gruplarının aynı zamanda yerine getirdikleri temrinler biçim yönünden muhtelif olsalar da, süje bakımından program üzere öğrenilen sorunu ihtiva ediyor. Ders sonuçlandırıldığı zaman her bir grup kendi işinin sonuçları konusunda bilgi veriyor. Ve bu faaliyetin sonucunda sınıf toplusu (kolektifi) çerçevesinde öğrenciler müşterek olarak zenginleşiyorlar.

Bu faaliyet sonucunda şu husus belirlenmiştir ki, ders zamanı grupla müşterek çalışma V-XI sınıflarda (orta okul ve liselerde) özellikle verimlidir. Ders zamanı öğrencilerin müşterek faaliyetinin grup biçiminde organize edilmesi sürecinde öğrencilerde sosyal işbirliği motiflerinin oluşması için

müasit ortam meydana çıkıyor. Onlar aynı bir mekanda, sınıf mekanında yalnız olarak faaliyette bulunmuyorlar. Birbirine müşterek tarzda yardımda bulunuyorlar; birbiriyle fikir teatisinde bulunuyor, herhangi bir öğretim temrini beraber görüşülüyor ve öğrenciler birbirlerini müşterek tarzda kontrol ediyorlar.

Şu husus da belirlenmiştir ki, çocukların idrak faaliyeti bu süreçte öğrenci toplusunun (kolektivinin) sağlaştırılmasının ve gelişmesinin temeline çevriliyor, onun formal (biçimci) ve formal dışı strüktürlerinin birbirine yaklaşması ile sonuçlanıyor, toplu ilişkiler sisteminde orta notlarla okuyan ve eğitimde geride kalan öğrencilerin pozisyonunu iyileştiriyor, pekiyi notlarla okuyan öğrencilerin kendisini onaylaması için müsait ortam oluşturuyor.

Grupla çalışma ortamında dersleri verimli olarak organize etmek için özel öğretim malzemeleri hazırlanmalıdır. Dersin kendisinin organize edilmesinin özel metoduğu mevcuttur.

Ferdi ve frontal veya grupla çalışma biçimi

Yukarıda hem ferdi ve frontal, hem de grupla çalışma biçimi öğrencinin eğitim başarısı alanında analize tabi tutuldu. Uzun yıllar zarfında her iki biçimden öğrencilerin idrak faaliyetinin organize edilmesi yöyünde faydalanılmıştır. Acaba, gerçekte bu iki biçimin hangisi öğrencilerin idrak faaliyetinin optimalleştirilmesine (en uygun bir duruma getirilmesine) yardım ediyor? Bu soruyu açığa kavuşturmak amacı ile, eksperimentel gruplarda hem ferdi ve frontal çalışma biçimlerine, hem de grupla çalışma biçimini tercih eden öğretmenlerin ders verdiği sınıflarında öğrencilerin eğitim başarılarını öğrenmek kararını aldık.

Çizelge 2.Ferdi ve frontal çalışma biçimlerini tercih eden öğretmenlerin ders verdiği sınıflarında öğrencilerin eğitim başarıları.

Öğrencilerin eğitim başarıları (toplam 342 öğrenci)		
Yüksek	orta	Düşük (kırık)
103 (%30,1)	116 (%33,9)	123 (%36)

Cetvelden görüldüğü üzere ferdi ve frontal çalışma biçimlerini tercih eden öğretmenlerin ders verdiği sınıflarında öğrencilerin 103-ü eğitim başarısının yüksek, 116-sı orta, 123-ü düşük (kırık) düzeyine ait olmuştur. Bu öğrencilerin 164-ü (%47,9) idrak motiflerine, 71-i (%20,8) sosyal işbirliği motiflerine, 107-i (%31,3) diğer motiflere sahip olmuştur.

Kendi pedagojik faaliyetinde grupla çalışma biçimini tercih eden öğretmenlerin ders verdiği sınıflarda öğrencilerin eğitim başarıları daha yüksek olmuştur.

Çizelge 3.Grupla çalışma biçimine tercih hakkı tanıyan öğretmenlerin ders verdiği sınıflarında öğrencilerin eğitim başarıları.

Öğrencilerin eğitim başarıları (toplam 324 öğrenci)		
Yüksek	orta	Düşük (kırık)
139 (%42,9)	112 (%34,6)	73 (%22,5)

3 sayılı cetvelden görüldüğü üzere grupla çalışma biçimini tercih eden öğretmenlerin ders verdiği sınıflarda öğrencilerin 139-u yüksek, 112-i orta, 73-ü düşük (kırık) düzeyine ait olmuştur. Bu öğrencilerin %52,5-i sosyal işbirliği motiflerine, %26-ı idrak motiflerine, %21,5-i diğer motiflere sahip olmuştur.

Pedagojik faaliyetinde grupla çalışma biçimine tercih hakkı tanıyan öğretmenlerin ders verdiği sınıflarda öğrencilerin eğitim başarısının daha yüksek olması, sosyal işbirliği motiflerinin öğrenciyi

daha fazla idraki aktifliğe yöneltme olanağı ile ilgilidir. Ferdi ve frontal veya qrupla çalışma biçimlerinin uygulanması zamanı öğrencinin yalnız bir öğretmeni bulunuyor ise, qrupla çalışma biçiminde öğrencinin iki öğretmeni-birincisi sınıf öğretmeni, ikincisi qrupa dahil olan öğrenciler. Pedagojik deneyimler şunu belirliyor ki, öğrenci, özellikle eğitim başarısı düşük (kırık) olan öğrenci, qrupla çalışma sürecinde daha fazla bilgi edinebilir. Bu öğretmenin qrupla çalışma sürecinde öğrencilerin işbirliğini idraki alana geçirebildiği hallerde vukubuluyor. Çağdaş zamanımızda enteraktif eğitim metotlarının uygulandığı bir zamanda, qrupla çalışma metodığının uygulanması özel pedagojik önem kazanıyor.

SONUÇ

Çağdaş Azerbaycan okulunda gerçekleştirilen reformları uzmanlar eğitim paradigmasından öğretim paradigmasına geçiş gibi açıklıyorlar. Geleneksel metotlar yeni yeni enteraktif metotlarla değiştiriliyor. Böyle bir yaklaşım öğretmenlerin çalışma metodiklerinin de yenilenmesini talep ediyor. Qrupla çalışma metodığı hem öğrencilerin eğitim başarılarının elde edilmesine, hem de idraki motiflerle bir arada sosyal işbirliği motiflerinin biçimlenmesine hız veriyor.

KAYNAKLAR

Маркова, А.К.; Матис, Т.А.; Орлов, А.В. (1990). Формирование мотивации учения. Москва, 192с.

Bayramov, Ə.S., Əlizadə, Ə.Ə. (1986). Sosial psixologiyanın aktual məsələləri. Bakı, 350s.

Перре-Клермон, А.Н. (1991). Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей.
Москва, Педагогика, 245с.

Виноградова, М.Д.; Первин, И.Б. (1977). Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: Из опыта работы. Москва, 159 с.

Лийметс, Х.И. (1975). Групповая работа на уроке. Москва, 62 с.



Eğitim Sürecinde Öğrenci Serbest Çalışmalarının Organize Edilmesi Ahayyül Paradigmasının İsteği'dir

Doç. Dr. Rehime MAHMUDOVA³³

Özet-Amaç

Makalede Azerbaycan yüksek öğretiminde meydana gelen metodiki değişiklikler açıklanır. Bir önceki yüzyılın başlarında yüksek öğretim sisteminde bilginin aktarılması hafıza miyarlarına dayanıyordu. XX yüzyılın birinci yarımında P.P.Blonski ve L.S.İygotski araştırmalarında bilginin aktarılması sürecinde tefekkür miyarlarına dayanmanın gerekli olduğunu belirttiler. Bu araştırmalar geliştirici eğitimin temelini attı. Fakat P.P.Blonski ve L.S.İygotski'nin çok önemli araştırmaları kuramsal olarak her ne kadar yüksek değerlendirilirse de, kendi pratik tecessümünü bulamadı. Sonuç olarak tefekkür okulunun oluşması konusu gündeme gelmedi. Bunun yerine bir önceki yüzyılın 50. yıllarında C.Gilford'un ve Blum'un araştırmaları tefekkür okulunun üstünlüklerini, düşünce faaliyetini öğrenenin aklın gelişmesindeki rolünü ve eğitim malzemesinin benimsenilmesi için daha geniş olanakların mevcut bulunduğunu açıklığa kavuşturdu. Tefekkür okulunun gerçekleşmesinde V.Blum'un taksonomisi önemli bir rol oynadı. 1990 yılda Lorin Anderson Blum'un öğrencileri ve meslektaşları ile bir arada B.Blum'un taksonomisini yeniden kontrol etmiş (incelemiş) onun sonuçları bu veya diğer ölçüde modifikasyon edilmiştir. Taksonominin son biçiminde "yaratma" (meydana çıkarma) düzeyinin ayrı tutulması bilginin yeni nesle (soya) aktarılmasında kreatif süreçlerin tercih edilmesi koşuluna bağlandı. Sonuçta eğitim sürecinde enteraktif yöntemlerin uygulanma alanlarını genişlendirdi, yüksek okulda öğrencilerin bağımsız yaratıcı faaliyetlerinin genişlenmesini koşullandırdı ve bilginin yeni nesle (soya) aktarılmasında tahayyül paradigmasını gerekli kıldı.

Araştırmanın türlü merhalelerinde düzenli bir analiz, yabancı memleketlerin okullarında ve aynı zamanda yerei okullarda pratiğin öğrenilmesi, karşılaştırmalı analiz, mehaşede (gözlem) söyleşi, belgelerin analizi yöntemlerini not etmek mümkündür.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Öğrenci, Serbest Çalışmalar, Tahayyül, Paradigma

Organization Of Student's Independent Activity In Training Process As A Requirement Of Imagination Paradigm

Abstract

The presented article deals with methodological changes happening in Azerbaijan higher education. In the beginning of the last century mastering of knowledge in higher educational system was based on memory criterion. In the first of XX century

³³ Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Pedagojik Bölüm, Azerbaycan Cumhuriyeti, BAKÜ, hikmet56@gmail.com

P.P.Blonsky and L.S.Viqotsky in their researches Showed that in the process of mastering of know ledge it is necessary to base on thinking. And these researches put the foundation of development of training. But though P.P.Blonsky and L.S.Blonsky and L.S.Viqotsky's fundamental researches were theoretically highly appreciated, they could not find their practical embodiment. And as a result of it the problem of the formation of thinking was nor on the agenda. Instead of in the 50-th ch. Gilford and V.Blume's researches showed superiority of school in mental development and existence of broad opportunities in learning training material as well. V.Blume's taxonomy played an important role in the realization of school of thinking. In 1990 Lorin Anderson with Blume's students and and collaborators looked through again V.Blume's taxonomy and its results were modified. In the last variant of taxonomy differensiation of "creativencess" level conditioned that in the passing of knowledge to new generation creative processes must have superiority. And as a results of it they broadened the applying of interactive methods in training process, conditioned enlarging of student's independent creative activity and the necessity of imagination paradigm in passing knowledge to new generation as well.

Key words: *Education, Student , Freelance Work , Imagination , Paradigm*

GİRİŞ

Yükseköğretimin başlıca görevi, toplum ve işçi piyasasının isteğini dikkate alarak yaratma eğilimli, bilgilerinde devamlı olarak artış sağlamaya, yenilikler yapmaya istekli üstün başarılı uzmanlar ve bilimsel-pedagojik kadrolar yetiştirmekten mürekkeptir. Durum bir bakıma basit görünülebilir, ama söz konusu görevin hayatta uygulanması realitede oldukça zordur. Bunu yapmamız için bilginin yeni kuşak insanlarına aktarılması teknolojisine dikkatleri çekmek gerek.

İnformasyonun (bilginin) yeni kuşak insanlarına aktarılması bir süreç olarak, araştırmacıları her zaman rahatsız etmektedir. Bilindiği üzere, 20.yüzyılın 70'lerine kadar Bilgi, öğretim süresinde Hafızada Tutma paradigması yoluyla yeni kuşaklara transfer ediliyordu. Sözkonusu paradigmaya göre bilginin öğretimi (benimsetilmesi) öğretimin başlıca amacını oluşturuyordu. Ama pratik hayatta gösterdi ki, beşer senede bir kez uzmanlaşma kurslarına iştirak etmelerine rağmen, söz konusu teknolojiyle yetiştirilmiş kadroların çok az bir kısmı gelecek çalışmalarında serbest şekilde bilimsel - pedagoji ve meslek kalitesini artırabiliyor.

Yapılmış pedagojik incelemeler, bunun başlıca nedeninin söz konusu insanlarda Bilgiyi serbest benimseme alışkanlıklarının bulunmamasında olduğunu göstermiştir (Mahmudova, 2005).

Çağımızda teoretik ve pratik bilim oldukça hızla gelişmeler göstermekte, yenileşmekte ve değişmektedir. Nitekim bazı hallerde ders kitaplarında yer işgal etmiş bir takım bilimsel sonuçların yerini yenileri tuttuğundan söz konusu ders kitaplarında değişimler gereksinimi meydana geliyor, veyahut yeni yaşama olanağı kazanmış bir takım düşünceler ders kitaplarına, konferans yazılarına alınmadan eskiyerek tarihe geçiyor.

Yukarıya geçirdiğimizden şunu belirleyebiliyoruz; Eğitim sürecinde bilgi aktarılması (verilmesi)nin organizesi Hafıza Kriterlerine göre realize edilmesi yoluyla “Uzaklara varılmaz”, öğrenenlerin bilgiyi serbest yolla edinmelerine olanak sağlanmalı. Bu düşünceyi destekleyen B.Ahmet'ov da şunları belirtmekte; Gerek genelöğretim (ortaokullar v.b), gerekse Yükseköğretim Müessiselerinde öğretmenlerin eğiten uzmanlarının vazifesi yalnız varolan bilgileri vermekten mürekkep olmayıp, hem de Bilgileri serbest edinme yollarını öğretmekten ibarettir (Əhmədov, 1978).

Hafıza miyarlarına dayanan geleneksel eğitim

Modern dünyamızda üstün başarılı uzman ve bilimsel pedagojik kadrolar yetiştirme konusuna işte bu yönden yaklaşıyor, söz konusu uzmanların yetiştirilmesinde kalitelilik bakımından yeni görevler düşmektedir. Söz konusu Görev (Talep) şöyle ifade edilebilir: Öğrenciyi öğretimin bilgileri pasif benimseyen objektinden, aktif benimseyebilecek yaratıcı (kurucu) subjektine aktarmak. Yani çağdaş zamanımızın öğrencisi belli bir bilim probleminin şekillendirilmesini, çözüm yolları arayarak bulmasını, sonucunun belirlenmesini, değerlendirilmesini ve doğru olduğunu ispat etmesini bilmelidir. Demek ki, bilginin hazır şekilde yeni kuşaklara transfer edilmesi (bilgi vermek, öğretmek) teknolojisini öğrenenlerin bilgiyi serbest olarak edinmesi (bilgileri öğrenmeyi öğretme) teknolojisinde değiştirilmelidir. Pedagoji Bilginler bilginin yeni kuşaklara öğretilmesi teknolojisinde başgösteren bu tür değişimleri, Eğitim Paradigmasından (modelinden), Öğretim Paradigmasına geçiş olarak değerlendirmekteler.

Eğitim Paradigmasına uyumuş geleneksel okul Hafıza Mucizesine dayanarak, psikoloji uzmanı E.E.Alizade'nin tam doğru olan ifadesince, “Oku (Kulak Ver) - Hatırında Tut – Anlat-'a esaslanmış konseptual model böyleydi” (Əlizadə, 1998). Öğretmenin verdiği ödevi daha iyi yapan, hatta “daha iyi ezber bilen” daha üstün puan alıyordu. Öğrencinin değerlendirilmesi, kendisinin hafızasında neyi tutmasından, verilmiş malzemeyi benimsemesine bağlı olarak yapılıyordu.

Hafıza Kriterlerine bağlı Eğitim Sürecinde bilgilerin benimsenilmesi zamanı öğrenci şu sebeple eğitimin passif katılımcısı olarak kabul ediyorlar ki, ödev olarak verilmiş malzemeyi hafızada tutarken, öğrenen söz konusu malzemeyi harfi harfine, yani bulunduğu şekilde kabul etmek zorunluğunda olup hiçbir şeyi mukayese, çözmeye, içeriklerine ayırma, sonuca varmayı düşünmez, benimsediğini değerlendirmez, o yüzden de kendisinde söz konusu malzemeyle ilgili bir soru da meydana çıkmaz. Diğer bir ifadeyle söylemiş olursak, söz konusu çabalar öğrenciden herhangi bir düşünce prosedürü istemez. Tabii ki, bu zaman hiçbir akıl geliştirilmesi de söz konusu olamaz.

Tefekkür milyanları ne geliştirici eğitim

Daha geçmiş yüzyılların başlarında araştırmaları P.P.Blonski araştırmaları sonucunda Hafızayla Düşünce'nin (Tefekkür) içi içe bağlılığın ve Eğitim malzemesinin benimsenilmesi sürecinde Hafıza ve Düşünce (Tefekkür) olanaklarını mukayeseli şekilde araştırdığında ortaokul öğrencilerinin Akıl Gelişiminde Düşünce'nin daha geniş olanaklara sahip olduğunu belirlemiştir (Блонский, 2001).

Aynı zamanda araştırmalar yaparak dikkatleri kendi üzerine çekmiş L.S.Vigotski Eğitimin Geliştirme gücünün bulunduğunu belirtti ve bu olanakların Hafıza Mekanında değil Düşünce Alanında aramak lazım geldiğini tecrübelerle ispat etti. O gelişmenin iki merhalesini (kademesini) belirtmiştir: Aktüel Gelişim Alanı ve Yakın Gelişim Alanı. Söz konusu iki kademe arasında daima gelişmeleri gösteren kurallara bağlı karışık ilişkiler (bağlılıklar) vardır. Düşünce süreci gelişim özelliklerine bağlı olarak ortaokul öğrencisi Aktüel Gelişim Alanından Yakın Gelişim Alanına geçebilir. Öğrencinin (ortaokul) Akıl Geliştirilmesinde yakın Yakın Gelişim seviyesini tercih eden L.S.Vigotski Akıl Gelişimini oluşturmaktan ötrü Eğitimin Gelişimden ilerilerde bulunmasını, yalnız böyle bir durumda Gelişime olanak sağlanabileceğini vurgulamıştır. Söz konusu incelemeleriyle aslında L.S.Vigotski Geliştirilebilir Eğitimin temelini atmış bulunuyor (Выготский, 1999).

Gel gelelim P.P.Blonski ve L.S.Vigotskinin temelli incelemeleri teoritik bakımdan olumlu karşılanmış olsa da, pratikte uygulanmadı, yani okul hayatına giremedi. Bunun başlıca nedeni o devirde Hafıza Mektebinin (Okullunun) başarılarının büyük olmasındaydı, belki, Sonuçta Düşünce Okulu'nun Şekillenmesi konusu gündeme giremedi. Bunun yerine 50'lerde C.Gilford'un ve V.Blunun incelemeleri Düşünce Okulu'nun üstün yönlerini fikri çalışmalarının öğrenenin Akıl Gelişiminde rolünün ve Eğitim Malzemesinin benimsenilmesi için daha geniş olanakların bulunduğunu açığa kavuşturdu.

C.Gilford yapmış olduğu tecrübe malzemeleri gözden geçirerek şu sonuca varmıştır: Düşünce yetenekleri 3 parametreye: 1.Düşünce prosedürlerin karakterlerine 2. Düşünce süreçlerin kapsamına ve 3. Prosedürlerin ürünlerine göre farklılıklar gösterir. Söz konusu parametreleri gündeme getirmekle C.Gilford dikkatleri Bilginin benimsenilmesi sürecinin daha derin katlarına çekmiş oldu. İntellekt'in Yapımsal Modelinde farklılandırılan işbu üç parametreden birincisi (Düşünce prosedürlerin karakterleri) E.E.Alizade'nin fikrinde, daha önemli 2 ve 3 parametreleri mahza ona göre açıklanabilir (Əlizadə, 1998:40).

C.Gilford Düşünme (fikri) prosedürlerini karakterine göre şunları farklılandırır: İdrak (Algı), Hafıza Divergent Verimli Düşünce, Konvergent Verimli Düşünce, Değerlendirme (Değerlendirir Düşünüş) (Əlizadə, 1998:40).

İntellekt'in kaydedilmiş Yapımsal Modelinden C.Gilford Algı (İdrak) (söz konusu kavrama, bilgiyi kavrama, tanıma, algılama ve anlama süreçleri) ve Hafızayı Düşünce Prosedürleri için oldukça gerekli prosedürler olarak değerlendirmiş olsa bile (Alizade,1998,40-41) bilginin benimsenilmesinde, matematik terimle ifade edersek, bunun gereksi sayı olarak kabul etse de, yeterli sayım olarak kabul etmiyordu. Algı ve Hafıza süreçlerinden dikkatleri Düşünce süreci üzerine çekiyor ve İntellekt'in

Yapımsal Modeli'nde Düşünceyi üç kademe (veya üç tür olarak) karakterize ediyordu: Konvergent Tefekkür (Düşünüş), Divergent Tefekkür ve Değerlendirir Tefekkür.

E.E.Alizade'nin kaydettiği üzere Konvergent Düşünüşten farklı olarak Divergent Düşünüş yeni bir şey meydana getirme çalışmalarının ayrılmaz içeriği olarak kendini gösterir. Orijinal fikirlerin meydana gelmesinde onun başlıca fonksiyonudur. C.Gilford Divergent Düşünüşün önemli bir özelliğini ayrıca vurgulamakta: Divergent Düşünüşün temelinde Tahayyül vardır ve onun gelişmeleri doğrudan doğruya Tahayyülün gelişimine bağlıdır.

Değerlendirici Düşünceye belirlenmiş Kriterileri ve Standartlara bağlıdır, nesne ve olayların ne derecede yararlı ve dilenilir olup olmamasını, terbiyeye uyup uymamasını belirlemeyi öngörür. Konvergent, hem de Divergent Düşünüşten farklı olarak başlıca fonksiyonu mutlaka Değerlendirmeye bağlıdır. Değerlendirme sürecindeyse yeni bir durum, yani Akıl Kalitesi kendisini göstermeye başlıyor. Eleştirililik ve Serbest Değerlendirme Sürecinin belitenine (atribut) dönüştüğünde gittikçe Konvergent ve Divergent Düşünüşün kendi özelliği değişir (Əlizadə, 1998: 42).

Tefekkür milyarlarına dayanan eğitim yöntemleri

Yaklaşık bu sıralarda B.Blumun'un başkanlığında M.Englehart, E.Furst, U.Hill ve D.Krasvoll Algı çalışmaları alanında eğitim amaçları taksonomisini (hayattaki bileşik yapılı nesnelere klassifikasyonunu yapan bilim) hazırladılar. Söz konusu taksonomi “basitten başlayarak bileşik yapılara doğru düşünme yeteneklerinin altı merhalesini belirlemiştir” (Əlizadə; Sultanova, 2008:16). Bilgi, Anlama, Uygulama, Analiz Sintez, Değerlendirme. Kognitif Amaçlar Taksonomiyası ismini almış söz konusu Taksonomi Çözüm (Analiz) ve İçerik olarak iki süreç üzerinde kurularak Düşünme ve Fikirleşme yeteneğinin çeşitli kademelerini içerir.

Yukarıya geçirdiğimiz Taksonomi'yi E.Alizade cetvel şeklinde şöyle sunar. Cetvel'in solunda Becerik Seviyesi, sağda da özü açıklanır. Burada Becerik'in her seviyesinde gerçekleştirilecek Fikir Süreçleri gösterilir.

Cetvel.1 Kognitif amaçlar Taksonomisinin ilk şekli (bak. Alizade, Sultanova, 2008, 20-21)

Becerik seviyesi	Özü (Niteliği)
Bilgi	Somut (konkre) delilleri, malzemeyi, teknolojiyi ve onları kullanma yöntemlerini biliyor, informasyon ve malumatları hatırlıyor, şema ve yapıları hatırına getiriyor, yeni fikir üretiyor
Anlama	İntegrasyonunu yapar (açıklar) Ekstrapolyasiya eder (belli bir alana ait kavramaların (hâdiselerin) başka alanlara ait edilmesi)
Uygulama	Problemleri çözer, belli sonuçlar edinmek amacıyla bilgileri sunar
Analiz	Çözümler (nesnenin şu veya bu yönlerini elemanlarını, özelliklerini, bağlantılarını, ilişkilerini v.b. ayırma, öğrenme, idraki yapılmış nesneyi çeşitli içeriklerine ayırma)
Sintez	Soyut düşünüşleri sistem haline sokar bir Bütün'ün çözüm yoluyla ayrılmış içeriklerini birleştirir, orijinal fikir üretir
Değerlendirme	Düşünülen Biçim, bilgiler konusunda düşüncelerini ifade eder önemli sonuçlara varar, münasebet bildirir

C.Gilford ve B.Blumun incelemeleri P.P.Blonski ve L.S.Vigotski'nin yüzyılım başlarında yaptıkları araştırmaları bir daha aktüelleştirdi ve 60'larda artık Geliştirici Eğitim fikri pedagojik -

psikolojik araştırmaların temelini oluşturmuş oldu, eğitim s¼recinde ¼đrencilerin (ortaokul) Alđı girişimlerinin aktif hale getirilmesi yolları aranmaya başlandı.

Eğitimin rol¼n¼ L.V.Zankov didaktik (pedagojinin bir şubesi) sistemin temelini ortaokul ¼đrencilerinin intelektual serbestliğini oluşturulmasında, D.B.Elkonin ve V.V.Davudov ¼đrencilerin yaşları dikkate alınmakla ¼đretilen malzemenin seviyesini y¼kseltilmesinde, N.A.Mençinskaya eğitim usullerinde, G.S.Kostyak eğitim usullerinde ve ¼đretimin i¼eriđinde (kapsamında), E.N.Kabanova - Meller Akıl ¼alıřtırma prosed¼rlerinin oluşturulmasında g¼r¼yorlardı. S¼z konusu incelemeler sonucunda artık ge¼miř Y¼zyıl'ın 80.yıllarında Geliştirici eğitim prensipi “kendine yurttaşlık hakkı” kazanmış oldu.

Tahay¼l milyarları ve yeni eğitim amacları taksonimisi

Geliştirir eğitim prensipinin saptanması aktif eğitim y¼ntemlerinin meydana gelmesine yol a¼tı. Aktif eğitim y¼ntemlerinin ¼ok eski bir tarihi vardır. “Hem antik (ilk¼ađ), hem de İntibah (uyanış) zamanında onun elemanlarından (Sokratyus'un evrestik konuşmaları, Galileyin sohbet ve diyalogları, İ.İ.Russo'nun problemlili diyalogları v.b.) geniş şekilde faydalanılmıştır” (R¼st¼mov; Dadaşova, 2007:281).

20.Y¼zyıl'ın 70 - 80' lerinde hem ortaokul pedagojisi, hem de Y¼ksekokul pedagojisi y¼nl¼ araştırmalar yapmış Pedagoglar Eğitim Y¼ntemlerine gruplaştırılırken, s¼z konusu sınıflandırmada Geleneksel Eğitim Y¼ntemlerinin (geleneksel eğitimde y¼ntemler bilginin kaynağına g¼re sınıflandırılıyordu) yanısıra eğitim y¼ntemlerine de geniş meydan vermeye başladılar. ¼rneđin, Y.Talıbof. E.Ağayef, İ.İsayef, A.Eminof g¼zlemcilik, evristik konuşma inceleme yapma, problem situasyon, M.İsmihanof tasvir, sergileme, diskusyon, poblem arama, incelemecilik, F.A.R¼stemof, E.X.Paşayef video y¼ntem, situasyon, L.Gasimova, R.Mahmudova evrestik konuşma diskusyon, ¼alıřmalar, labaratuvar ¼alıřmaları, oyun v.b. şekilde y¼ntemler eklemiş bulunuyorlar.

Ama bununla beraber, bir konuya daha değinmek gerek vardır; Pedagoglar Aktif Eğitim Y¼ntemlerini Geleneksel Eğitim Y¼ntemleriyle birarada sınıflandırarak sunar ve Aktif Eğitim Y¼ntemlerinin Uygulama teknolojisini (geleneksel Eğitim metodlarının uygulama teknolojisi y¼n¼nde artık yeteri kadar tecr¼be biriktirmiş bulunmaktadır) araştırıyorlardı. Aktif Eğitim Y¼ntemlerinin Geleneksel Eğitim Y¼ntemlerle birarada sınıflandırılması da bir rastlantı sonucu değildir. Geleneksel dersten farklı olarak, Tefekk¼r Kriteriyle eleman ¼ađdař ders anlamında Hafıza Geliştirmesi ve Terbiyesi ama¼ olmayıp bir ara¼tır. İdrak ¼alıřmalarını, ilk ¼nce, tefekk¼r¼ (d¼řm¼ř¼) aktifleştirme aracıdır. (¼lizad¼, 1998:106).

Aktif Eğitim Y¼ntemlerinin uygulanması gerek ortaokul, gerekse de Y¼ksek Okul hayatında yeni bir aşamaydı. Geleneksel y¼ntemlerden farklı olarak, bu y¼ntemlerin uygulanması bilginin benimsenilmesi s¼recinde ¼đrencinin Alđı aktifliğini ¼ođalttı. Ders odasında ¼đretmenle ¼đrencinin sohbetine geniş meydan veriliyor, problemlili durum ¼retiliyor ve problemin ¼öz¼m¼ ¼đretmenle ¼đrencinin g¼r¼řmeleri d¼zeyinde araştırılmaya başlandı, ¼đrenciler araştırma s¼recine alındı v.b.

¼đrenciye problem t¼retme işini pedagoglar ¼đrenciyi standartdışı eğitim - Alımlama meselelerini orijinal (standartdışı) y¼ntemlerle ¼alıřmaya hazırlayan yaratıcı bir s¼reç (R¼st¼mov; Dadaşova, 2007:279) olarak değerlendiriyorlar. Aktif Eğitim Y¼ntemlerinin uygulanması “zorluk” prensibine dayalıdır. ¼đrenci ¼đrencinin “Yakın Gelişim B¼lgesine” uygun problemi ortaya ¼ıkarır, ¼öz¼mlenmesini ister. Bu zaman ¼đrenci algılamayla bağlı zorluk yaşar. Onlar problemi ¼özmek ¼đr¼ne varolan bilgilerinin hatırlar, araştırmalar yapar, farziyeler s¼yler, mukayese, tahlil, i¼eriklerine ayrılımlar yapar sonuca varır. S¼z konusu s¼reçte o, ¼đretmene soru sorar, ¼đretmenin y¼nlendirici cevaplarından (yanıtlarından) problem ¼öz¼m¼nde faydalanır. Durumun b¼ylesine organize edilmesi sonucunda kendisinde araştırmacılık alışkanlıkları (beceriği) gelişmiş olur.

Tabii ki, dersin böylesine organize edilmesi daha zor ve öğretmeninden özel yöntem hazırlığı ister. Öğretmen Aktif Eğitim gerçekleştirmek için problemi doğru seçmeli ve planlı yapmalıdır, öğrencilerin Algılama çalışmalarını doğru olarak yönlendirmeli ve problemin çözümü yollarını öğrenciye göstermelidir. Ödev olarak alınmış problem öğrencilerce kesinlikle çözümlenmelidir. Ve bunun yöntemini de öğretmen önceden belirlemelidir.

Aktif Eğitim problemleri Eğitim alanında gerçekleştirme teknolojisini Ferruh Rüstemof ve Tamilla Dadaşova (Rüstemof; Dadaşova, 2007: 283) şöyle ifade etmişler:

Problem - Situasyon - Problem mesele - Çözüm modeli – Çözüm

Bilginlerin fikrinde, Problemleri Eğitimin başlıca pedagojik - psikolojik amacı öğrencide profesyonel problemleri Algıyı şekillendirir. Bunu başarmak amacıyla şunları yerine getirmek gerekir:

- Probleme ilgi türetebilir motiflerin yaratılması;
- Belli ve belli olmayan bilgilerin rasyonel oranı;
- Her aşamada meydana çıkan problemlerin olanaklara uygunluğu;
- Problemin çözümü sonucunda edilen bilgilerin öğrenene göre kişisel anlam kazanması (rüstemof; dadaşova, 2007: 283).

Böylece şuraya kadar bahsedilmişlere genelleme yapacak olursak, diyebiliriz ki, Geleneksel Eğitimden farklı olarak, Aktif Eğitim bilginin benimsenilmesi süreci bakımından daha üstün özelliğe sahiptir, problemin çözümlenmesi sonucunda bilgi edinmesi stratejisine bağlıdır.

Tahayül milyarı ve yeni eğitim amaçları taksonimisi

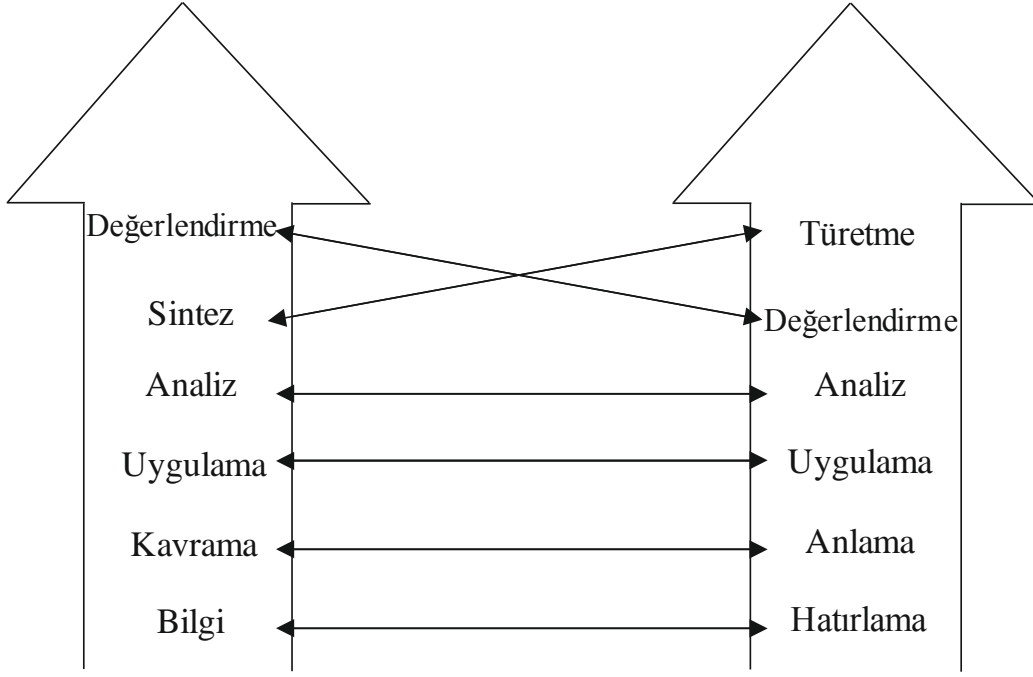
1990 yılında Lorin Anderson Blumun öğrencileri meslektaşlarıyla birada B.Blumun taksonomiyasını yenibaştan gözden geçirmiş, sonuçları şu veya bu derece modifikasyon olunmuştur. Bu taksonomiyayı E.Alizade cetvel şeklinde şöyle sunar:

Cetvel.2 Kongutiv amaçlar taksonomiyasının son varyantı (bak: Əlizadə, Sultanova, 2008:23-24)

Başarı seviyesi (düzeyi)	Niteliği (içyüzü)
Hatırlama	Önceki bilgilerin belenmesi
Anlama	Düşünce ve konseptlerin açıklanması
Uygulama	Benzer durumlarda (ortamlarda) bilginin uygulanması
Analiz yapma	Anlama bağlantılarının anlaşılması için bilgilerin taksimi
Değerlendirme	Alınmış bilgilerin onaylanması
Türetim (meydana çıkma)	Yeni kararların, düşüncelerin genelleştirilmesi

Biz taksonomiyanın ilk çeşitiyle tanışmış olduk. Ama burada metodoloji önem taşır sorular çıkıyor. Acaba kısa bir zaman süresinde Blumun taksonomisinin modifikasyonun sebebi neydi? Acaba bu taksonomiler bir birlerinden neyle farklıdır? Blumun taksonomisi sonucunda okullarda Aktif Eğitimi başarıyla uygulandığı bir zamanda, (hatta Aktif Eğitimin Uygulanması için yeni teknolojinin arandığı bir zamanda) taksonominin yeni varyantlarının meydana çıkması bu soruların türemesine neden oldu. Söz konusu soruları cevaplandırmaya çalışalım.

Kognitiv Amaçlar Taksonomisinin ilk ve son varyantı arasında farklılıkları belirlemek için ilk başta E.Alizade'nin önerdiği şu şemaya dikkat edelim:



Resim.1 Kognitiv amaçlar taksonomisinin ilk ve son varyantının aşaması (bak. Alizade, Sultanova, 2008.25)

Şemada Kognitiv amaçlar taksonomisinin ilk ve son varyant aşamasını mukayeseli şekilde sunulmuştur. Bu varyantın mukayesesini yaptıkta son varyant “türetme” aşamasının ayrıca gösterilmesi özel önem taşıyor. Şuna özel olarak önem vermiş E.Alizade yazıyor ki, taksonominin ilk varyantında ayrılmış fenomenler (olaylar) kognitiv açıdan açığa kavuşturulduğu halde, son varyantta onlar artık kreatif süreçler olarak gözden geçirilmiştir (Əlizadə, 2008:26). Bu taksonimi bilginin benimsenilmesi sürecine yeni metodoloji yaklaşmaydı, öğretimin oluşturulmasının daha yüksek aşamalara, yaratıcılık aşamasına çıkarılması anlamına geliyordu.

Türeticilik psikoloji kitaplarında tahayyül'ün (imgelemenin) başlıca fonksiyonu olarak değerlendiriliyor. “İnsan yaratıcılık yoluna kendisinin çeşitli yetenekleri akarıyla gelebiliyor. Söz konusu yolun bana geçişi Tahayyül (imgeleme) dünyasıdır. Tahayyülsüz insanın diğer yetenekleri anlamı itibariyle kendi yaratıcı vüsatını kaybediyor (Əlizadə, 1998:93). Konunun bu şekilde ele alınması derste tahayyülün aktifleştirilmesi problemini gündeme getiriyor. Öğrenenin serbest çalışmalarına olumlu (verimli) kurması (organize etmesi) tahayyülün aktifleştirilmesinin en optimal yollarından biri olarak değerlendiriliyor. İnteraktif eğitim probleminin aktuelleşmesi ve okul hayatına getirilmesi çağdaş dersin tahayyül kriterleriyle karakterize olunmasının sonucundaydı.

Yeni yaklaşımın anlamı şu ki, eğitim ortaokul öğrencilerinin Belleğinin yalnız bilimsel bilgilerle (informasyonlarla) zenginleştirilmesine değil, hem de Algılamının daimi olarak geliştirilmesi esasında daha çok bilgilerin serbest olarak edinmesi ve benimsenilmesi, en önemli becerik ve alışkanlıkların, kişisel kaliteliliğin ve yeteneklerin elde edilmesine istikametlenmiştir (Veysova, 2007:11).

İnformasyonun hazır şekilde yeni kuşaklara aktarılması ve informasyonun serbest olarak öğrenilmesi teknolojileri anlamı itibariyle bilginin öğrenen tarafından benimsenilmesini içerir, lakin sonucu itibariyle onlar birbirinden temelli olarak farklılıklar gösterir. Eğer 1. halde öğrenen sunulmuş bilgiyi alırken, ona hiç bir münasebet göstermiyorsa, ikinci durumda da öğrenilen malzemede nesne ve olayların sebep sonuç bağlantılarını arıyor, kanunauygunluklarını bulmaya gayret sarfediyor, farziye ile sürer, akıldan geçirir, içeriklerine ayırır sonuca varır. Bu süreçte meydana çıkan soruların cevaplarını

bulur. Birinci halde öğrenen bilginin edilmesinde passif pozisyonda, ikinci halde aktif pozisyondadır. Öğrenenin eğitim sürecinin aktif üyesi olması onda serbest çalışma kalitesinin şekillenmesine yol açıyor, bu da kendisinin yaşamı sürecince gelişimini dikkatte tutmasına olanak sağlıyor.

Enteraktif eğitim bilgiyev yaratıcı ilişkinin oluşması yolu gibi

İnteraktif Eğitim Öğretmenle öğrencilerin birarada işbirliğine esaslanarak ikincilerin Algılama çalışmalarını aktifleştirir. O tamamen kesin ve öngörölmüş amaçlara esaslanır. Bu amaçlardan bir eğitimde normal ortamın sağlanmasıdır ki, bu zaman öğrenci veya kulak vermeye öğrenen birisi başarısını, intellektüel yeteneğini hissediyor ve bu da eğitim sürecini verimli kılar.

İnteraktif eğitimi aktif eğitimden farklı kılan nedir acaba?

Yukarıda aktif eğitim probleminin çözümü sonucunda bilginin edilmesinin stratejiye bağlı olduğunu yukarıda kaydetmiştik. İnteraktif eğitimde bu strateji daha yüksek aşama anlamını kazanarak, problemin çözümü sonucunda bilginin edinmesi ve benimsenilmesi bilgiye üretici olarak münasebetin şekillenmesi stratejisine esaslanıyor. Bu zaman üretici Algılama ve Tahayyül süreçleri aktuelleşiyor. Eğitimin yeni prensiplerinin (kişiselliğe yönelik, aktif idrak, geliştirici eğitim, önleme eğitimi, eğitim terbiye sisteminin gevşekliği, işbirliği, sohbet eğitimi) (Veysova, 2007: 9-10) ve yöntemlerinin pedagoji incelemelerde de interaktif eğitim yöntemlerinin incelenmesi daha geniş yaygınlaşmaya başladı hız aldı. Bugün interaktif eğitim yöntemlerinin iki grubunu gösteriyorlar: İmitasyon metotlara oyun – didaktik oyun, faydalı oyunlar, refleksiv oyunlar, diagnostik oyunlar, motifleştirici oyunlar, psikolojik oyunlar v.b. ve oyundışı –keys, triz, işgücü postanın görüşülmesi v.b. imitasyonıdışı yöntemlere: problem konferans, iki kişinin konferansı ve basın konferansı, önceden belirlenmiş yanlışlıklara bağlı yapılmış konferans problem denetim, tartışmalar, evrestik konuşma, öğrencilerin serbest çalışmaları (kitaplarla), akıl saldırısı, yuvarlak masa belli bir durumun incelenmesi, trening v.b. aittir) meydana gelmesi bilginin benimsenilmesi sürecinde yaratıcı Algılanma Tefekkür ve Tahayyül süreçlerinin aktifleşmesi sonucudur.

İnteraktif Eğitim Yöntemlerinin uygulanması dersin yeni aşamalarının meydana gelmesine yol açtı. Z.Veysova söz konusu aşamaları şu şekilde sunar: 1. Motivasyon, problemin verilmesi; 2. İncelemelerin yapılması; 3. İnfomasyon teatisi; 4. İnfomasyonun görüşülmesi ve organize edilmesi; 5. Sonuç Genelleştirme (tümlleştirme); 6. Yaratıcı uygulama; 7. Değerlendirme veya refleksiyon (Veysova, 2007:18-21).

Dersin sunulmuş aşamalarına dikkat edilirse onun Blumun taksonomisinin ikinci varyantında sunulu yetenek aşamasına uygun ve öğrencinin bütün ders sürecinde aktif olması (çalışır olması), öz düşünce prosedürlerinin aşamasına ve aktiflik derecesine uygun olarak bilgi, başarı ve alışkanlıklar sistemine sahip olma mekanizması açıkça gözükmektedir.

Konunun böylesine sunuşu öğrencinin öğrenenin serbest çalışmalarının organize edilmesini eğitim sürecinin başlıca içeriklerinden birine dönüştüğünü kabul etmeyi ister. Bilindiği üzere, ülkemizde uygulanan Öğretim reformu öğretimin yapısında temelli değişikliklere neden olmuştur. Onlardan biri de Yüksek Öğretim aşamasının iki kademeli –bakalavr ve majistr kademelerinin olmasıdır.

Buna uygun olarak Öğretimin kapsamlı dünya yüksekokullarının tecrübelerine dayanarak yenilenmiş, yeni standartlar ve öğretim planları hazırlanmıştır. Öğretim planlarının analizinin yapılması gösteriyor ki. yüksekokullarda gitgide sınıf odası çalışmalarının saatlerinin azaltılması, öğrencilerin serbest çalışmalarına öngörölmüş saat miktariyse çoğaltılmakta. Dünyanın önde gelen yüksekokullarında da sınıf odalarındaki ders çalışmalarının saatlerini sayısı düşürölmüştür. Burada amaç öğrencilerin serbest olarak bilgi edinmeleri, incelemeler yapmaları için sınıf odası çalışmalarında

ilk bilgiler elde etmesine olanak sağlamak, bilginin edilmesinde öğrencinin serbest (kendi başına) çalışmalarının rolünü artırmaktadır.

SONUÇ

Serbest çalışma öğrenciden kendisine gelmiş bir takım işlemleri yerine getirmesini ister. Bakalavr kademesinde tahsil gören öğrenci çalışmalarından amacın ne olduğunu anlar, eğitim ödevlerini olarak, içeriğini algılar, eğitim ödevlerinin planlaştırılması zamanı kendisini toparlar, çalışmaları yaparken kendine dikkat eder (kendini gözleme yapar). Majistr kademesinde öğrenciler daha yüksek bilgi ve beceriklere, bilimsel araştırma alışkanlığına sahip olurlar. Öğrenciler bilimsel raporlar yazar, bilimler metodolojisine sahip olurlar, basında bilimsel makaleler yayınlar, Majistr Tezi hazırlarlar. Bütün bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin serbest çalışmaları kademe kademe artış gösterir, öğrenciler bu süreçte bilimsel araştırmalar alışkanlığı edinir, serbest çalışmalara alışır. Son kademe onların serbestliğini tamlaştırır, kendilerini serbest, üretici, orgaize edici çalışmalar yapmaya yetiştirir.

KAYNAKÇA

- Mahmudova, R. (2005). Ali məktəbdə tələbə müstəqil işinin imkanları və yolları. Bakı, Caşoğlu, 135s.
- Əhmədov, B. (1978). Elmi-texniki inqilab və müəllim hazırlığı. / Azərbaycan məktəbi jurn. №6, s.19-26.
- Блонский, П.П. (2001). Память и мышление. М, СПб, Питер, 288 с.
- Выготский, Л.С. (1999). Мышление и речь. М, «Лабиринт», 352 с.
- Əlizadə, Ə.Ə. (1998). Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı, Ozan, 367 s.
- Əlizadə, Ə.Ə.; Sultanova İ.H. (2008). Taksonomiya nəzəriyyəsi və təcrübəsi: müasir məktəbin işıqlı yolu. Bakı, 173 s.
- Rüstəmov, F.; Dadaşova T. (2007). Ali məktəb pedaqogikası. Bakı, Nurlan, 567 s.
- Veysova, Z. (2007). Fəal/interaktiv təlim. Müəllimlər üçün vəsait. Bakı, UNİCEF, 150 s.



Azerbaycan Toplumunun Küreselleşme ve Kalkınma Sürecinde Eğitim Sisteminde ve Yüksek Öğretimde Yeniden Yapılma ve Optimizasyon Gerekliliği

Doç.Dr. Yagut Aliyeva³⁴, Dr. Sevinc Aliyeva³⁵, Pınar Vatandaş³⁶,

Özet-Amaç:

Küreselleşme ve demokratikleşme sürecinde eğitim sisteminin adaptasyon sorunu, yüksek öğretim kurumları ve öğrencileri üzerinde ekonomik, yönetsel ve toplumsal değişikliklere neden olmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, çağdaş Azerbaycan'ın eğitim sisteminde hakim olan belirgin çelişkilerden kaynaklanan problemlere ışık tutması açısından toplumsal sorunların bir kısmından seçilen vaka çalışması yapılmıştır. Eğitim otoriteleri devletlerin sosyal politikasının karakteristik özelliği olarak ekonomi, kültür ve insanların yaşam standartları alanında çok önemli ilerlemeler elde etmişler. Bu kanıtlanmış gerçeğe dayanarak, hayatın her alanındaki başarılı gelişimi için Azerbaycan'daki çağdaş eğitim sisteminin organizasyonuna çok dikkat edilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Bu önceliğin başarılı bir şekilde uygulanması için, sosyolojik içerik yönleriyle ve her şeyden önce, eğitim sisteminin ve toplumun, göreceli bağımsız bir sistem olarak yükseköğretimin dikkatli bir entegre yaklaşımlı etkileşim çalışması da dahil olmak üzere, ayrıntılı olarak bu karmaşık sorunun tüm yönlerini incelemek gerekir. Bugün eğitimin temel amacı belirli bir dünya görüşünün oluşmasıdır. Yani idealler, değerler, maneviyat ve ahlak değişikliği, yeni bir düşünme biçimini ve kültürlerin yaşam şekillerini sağlayabilir.

Bugün toplumu anlayan eylemler içeren, düşünce ve kültürlerin yaşam şekillerinin çeşitliliğini modernize eden modern dünyada yaşıyoruz. Onların bu faaliyetlerinin sonuçlarını tahmin etmek mümkün olabilir ve bu eylemler yeni bir yol içerir. Diğer bir deyişle, Azerbaycan'da eğitimin artık demokratik bir yönde dikkatle güncellenen küreselleşme süreçleri elde edilir. Bu alanda birleşik bir teorik ve metodolojik, felsefi ve sosyolojik kavramları geliştirmek için bu görüşe ihtiyaç vardır. Bu çalışmada ciddi bir sorun olarak görülen çağdaş Azerbaycan'ın eğitim sisteminin optimize işlemi gibi karmaşık ve zorlu bir problemin gelişmesine katkıda bulunmaya çalışılmıştır. Her şeyden önce bireysel ihtiyaçlarını ve eğilimlerini karşılayan eğitimi sağlamak için, hümanizmin, demokratik fikirlere dayalı olacağı yeni bir eğitim felsefesi oluşturmak gereklidir. Bu felsefenin özünde, kişinin ihtiyaçları, yetenek ve becerilerine dayalı olarak eğitimin her türlüünü seçebilme imkanı yatar. Azerbaycan toplumunda eğitimin ve yükseköğretimin güncel sorunları devletin sosyal politikaları arasında temel

³⁴ Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Sosyoloji Bölüm, Azerbaycan Cumhuriyeti, BAKÜ, yagut_family@mail.ru

³⁵ Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Sosyoloji Bölüm, Azerbaycan Cumhuriyeti, BAKÜ, yagut.aliyeva@gmail.com

³⁶ Atatürk Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Yönetim ve organizasyon ana bilim dalı, ERZURUM, pyildirim25@hotmail.com

ve öncelikli konulardan biri olarak yer almaktadır. Devlet politikası işte bu konu da, küreselleşme sürecinde eğitim ve yükseköğretimin güncel sorunlarına odaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: eğitim sistemi, yüksek öğretim, optimizasyon, küreselleşme.

Abstract

The necessity of optimizing the system of education and of higher education in Azerbaijan society in the process of globalization and development

The problems in the sphere of higher education of Azerbaijan arisen as a result of three main factors such as transformation of the society, reforming of general education school, radical reorganization of higher education are revealed in the article. It is noted that abovementioned factors influenced the emergence of other social problems related to the consequences of social differentiation and polarization of the society.

The problem of adaptation of higher education system to changes in the economic, social, managerial and other spheres of the society in the process of globalization and democratization is of vital significance. There was sociological survey conducted to analyze several social problems resulting from evident contradictions of the educational system of modern Azerbaijan.

Key Words: Education System, Higher Education, Optimization, Globalization.

Araştırma Yöntemi:

Çalışmamızdaki ana kaynaklar, Azerbaycan ve diğer ülkelerdeki konumuzla ilgili çalışan bilim insanlarının eserleri referans alınarak oluşturulmuştur. Bu eserlerin içerisinde özellikle monografik yayınlar, yazılı ve dijital kaynaklar değerlendirilmiştir. Çalışmanın çeşitli aşamalarında bilimsel anlayışın temel teknikleri olan sistem analizi ve sentez yöntemleri kullanılmıştır. 1998 – 2015 yıllarında yapılan somut sosyolojik araştırma malzemeleri analiz edilmiştir. Kullanılan sosyolojik yöntemler arasında anket, gözlem ve belgesel analiz sayılabilir. Hâlihazırda Azerbaycan da uygulanmakta olan mevcut eğitim sistemi, demokrasideki gelişmelere paralel olarak yenilenmektedir. Bu yenilenme, Ülkenin eğitim sistemindeki demokratikleşmeye yönelik içeriğin, uygulamada nasıl yapılacağına ilişkin yol ve yöntemlerin gösterilmesini de gerekli kılmaktadır. Eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi yöntemlerinden biri de eğitim kurum ve kuruluşlarının yönetiminde, eğitim programlarının düzenlenmesinde, merkeziyetçilikten vazgeçilmesidir. Budurum, Eğitim sisteminde yer alan organların bazı görevlerinin yerel organlara devredilmesi anlamına gelmektedir. Böylece eğitim kurum ve kuruluşlarının idare edilmesinde, kararların kabul edilmesinde daha çok insanın katılımı sağlanmış olacaktır. Bütün Dünya da olduğu gibi, Azerbaycan eğitim sisteminin modernleştirilmesi sürecinde, insanı merkeze alan (hümanist), insan ve toplum sevgisini ön plana çıkaran (hümanitarist) ve evrensel değerlere önem veren (beynelminel) bazı eğilimlerin ön plana çıktığı gözlenmektedir. Eğitim sürecinde Hümanistleşme; eğitimin içeriğine hümanist değerlerin dâhil edilmesi demektir. Yani eğitimi öyle bir sürece çevirmek gerekiyor ki; bireylerin gelişim sürecinde eğitim, onların evrensel değerlerle donanmış, manevi yönlerini de ihmal etmeyen, yabancılaşma sorununu ortadan kaldıran ahenkli bir yapıya bürünsün. Eğitim sürecinde Hümaniterleştirme; insan medeniyetinin yarattığı kültüre ait maddi ve manevi unsurların bireyin kişiliğinde toplanması anlamına gelmektedir. Buradan hareketle şöyle bir sonuca ulaşabiliriz: Sovyet eğitim sisteminde, toplumsal değişikliklerin ana kaynağı olarak, toplumsal gelişim ve değişimleri açıklayan, Sosyal-insani (humaniter) bilgiye yeteri kadar yer ayrıldığı görülmektedir. Eğitimin evrenselleşmesi ise; öğretim programlarının içeriğinin değiştirilmesinde, uluslararası bilgi değişimini ve uluslararası işbirliğini gerektirmektedir.

Problemün Durumu:

"Bizim gençlerimiz mükemmel eğitim almalı, hayatı derinden öğrenmeli, dünyada yaşanan süreçleri bilmelidir..."

Haydar Aliyev (Алиев, 1998).

Eğitim, sosyal kurumların arasında kendisine özel, dikkat çeken merkezi bir yeri tutuyor. İnsanlık kültürü ve bilimi tüm başarılarını eğitime borçludur ve böylece bunlarla modernite olarak zengindir. Gelişmiş devletlerin tecrübesi gösteriyor ki, eğitim onların ekonomik, siyasi ve kültürel refahını sağladı. Ayrıca aynı zamanda dünya pazarında onların rekabete devam etmesini de kolaylaştırdı. "Özgür bir toplumun temel taşlarından olan eğitim güçlü ve sağlıklı bir devlet yapısının da temelidir..." (Колган, 2001). Emek kaynaklarının kalitesi ve eğitimin seviyesi, demek ki toplumun ekonomisiyle doğrudan bağlıdır. Buna göre, Azerbaycan halkının milli lideri, rahmetli cumhurbaşkanı Haydar Aliyev'in sözlerini de ilave edersek. O, kendi konuşmalarında da defalarca belirtmiş ki, "...eğitim milletin geleceğidir" (Алиев, 1998). Bununla ilgili bakacak olursak gelişmiş ülkeler de, devletin eğitime para yatırması son yıllarda hayli arttı. Eğitim sayesinde birçok gelişmiş ülkenin gayrisafı milli hasıladaki artışı %40'ı buluyor. Belirtelim ki; eğer ülke ekonomisi gelişmiyor, bu fark giderek artıyor ise, yani yıldan yıla devletin eğitime para yatırması hayli (10-larla defa) azalıyor.

Uzmanların görüşüne göre, eğitimin gelişmesinde yatırımlar en fazla para ödenen alanın yatırımına sahiptir. Bu konuda ABD başkanlarının, biri bir gün dedi ki, "Amerika'da güçlü üniversitelerin mevcudluğu, Amerikanın zengin olduğu için değil, Amerikanın zenginliği, burada güçlü üniversitelerin mevcudluğundandır" (Филиппов, 1996: 16). Bu alanda uzmanların fikrine göre, sırf eğitim sistemini modernleştirerek, Japonya' da ekonomi alanında kaliteli başarılar elde edilebildi. Görüldüğü gibi, eğitim diğer sosyal sistemleri kendi etrafında birleştiriyor (ekonomiyi, ilmi, kültürü vs .) ve sadece toplumun gelişme perspektiflerini değil, her insanın da faaliyetini önceden belirliyor.

Rusyalı uzman A.A.Ovsyannikovun görüşüne dayanarak, bir daha emin olmak mümkündür ki, eğitim - sosyal enstitü olarak, insan sermayesini geliştirme ve zenginleştirmeye çağırarak, düşüncelerini, umutlarını, önemli sosyal ideallerini ve dünya görüşü konularını oluşturarak, hem genel toplumun, hem de bireylerin gelecek kaderini şekillendirir. Buradan, şu soru ortaya çıkıyor ki, nasıl bir gelecek? Çeşitli bilim adamlarının bu soruya çok original cevapları vardır. Ancak, yazar (A.A.Ovsyannikov) iki şekilde cevap veriyor. Birincisi, toplumun gelecekte ki davranışlarına, bugünkü ideologlar tarafından sert bir şekilde yer veriliyor ve değerlendiriliyor. Eğitim sistemi gelecekte ki toplumun üyelerinin oluşturulması için patent enstitüsü gibidir. İkincisi, gelecek toplumda ki özgür halkın girişkenlik ve sosyal pratikleri ile oluşturuluyor. Eğitim sistemi burada çok çeşitli nitelik taşımaktadır. Çeşitli eğitim sistemleri ülkenin ve insanın kendi hayatı için geçiş döneminde toplumu geliştirmeye cevap vermesi gerekmektedir, yoksa olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu seçenekte toplumun görevi şudur ki, sonraki kuşak öncekinden daha eğitilmiş olsun (Овсянников). Biz ise, sırasıyla, yazarın bu tutumunu paylaşıyoruz.

Bununla birlikte, sivil toplumun oluşması için tesisat durumunda olan, yani açık toplum için öncelikli her türlü okullar tabii gereklilik sayılır. Böyle system hareketlerinin temelinde yatan eğitim sisteminin modernleştirilmesi olabilir. Böyle modernleştirilmenin mutlak olan şartı, Rusya'nın eğitim sistemi ile ilgili A.A.Ovsyannikov haklı olarak belirtiyor ki, reformlar modelinin belirli varlığı olmalıdır ki, hem onun anlayış şahadetnamesi, hem de eğitim sisteminin ve onun reform için zaruri olan system önlemleri alınsın. Çünkü belirli modelinin olmaması, reformların amaç ve araçlarının mantığının olmadığı anlamının göstergesidir. Yukarıda belirtilenlerden de görülüyor ki, reformlar modeli olmaması eğitimin iflasına yol açabilir, bilim de bunu "improvizasyon" olarak adlandırarak kabul edilmiştir. Onun bünyesinde eğitim sistemi de sosyal çevresi ile boğulabilir ve sonuçta; eğitimin kendi sosyo-yaratan rolünü kaybetmiş oluyor (Модернизация системы образования...; Овсянников).

Belirtelim ki, bu tür yaklaşımlar geçiş dönemi ortamında ve küreselleşme döneminde Azerbaycan'ın eğitim sistemi için de makbuldür. Çünkü bu ülkeler benzer sistemli dönüşüm süreci dönemini yaşıyor. Ve bugün en önemlisi, milli eğitim sistemini ve bütünlüğünü korumaktır. Birincisi, eğitim sistemi yerinde ve kaliteli, kesintisiz (fasılasız, sürekli olarak) eğitim ve öğretimde gençlerin meslek hazırlığı için önemli sosyal işlevlerini yerine getirmelidir. İkincisi, toplumun genelinde özellikle de, eğitim sisteminde ekonomik zorlukları ortadan kaldırmak gerekir. Üçüncüsü, Azerbaycan toplumu insan'la ilgili olan sosyo-siyasi, ideolojik vb. krizleri bertaraf etmelidir.

Elbette bu alternatiflerin net cevabı yoktur. Fakat eğitim sistemli açıdan toplumda ikili işlevini yerine getirebilir. Bir yandan, eğitim ve öğretim sürecinde nüfusun ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmıştır ve bireyin becerisini geliştirmektedir. Tabii ki bu rolün icrasında, faaliyetlerin temel öge çocuklar, okul ve üniversite öğrencileri vs. yani eğitim sisteminin hizmet tüketicileridir. Bu faaliyeti yürütmenin etkinliği bu sistemin insanların yaşam boyu eğitiminde anlayan, bilen, başaran ve manevi şahsiyetleri, insanların geçiş toplumu içindeki yaşama yeteneğini geliştirmekte onların ihtiyaçları ve yetenekleri ile değerlendiriliyor. Diğer taraftan, eğitim sistemi genç insanların sosyalleşmesindeki toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için, insanların kurumsal belli değerler sisteminin

benimsenmesinde, onların işletilmesinde sosyomakbul olan davranış örnekleri öngörülüyor. Profesyonel eğitim sistemi çeşitli işverenlerin uzmanlara olan ihtiyacını karşılamak için tasarlanmıştır. Emek pazarında rekabete dayanabilecek malların, hizmetlerin, bilgi ve davranış örneklerinin, manevi hayatın değerlerinin restorasyonunda güncel konuların çözümünü doğru tahmin edebilecek uzmanları hazırlamaktadır. Bu tür yaklaşımlarda eğitim sistemi o hizmetlerin tüketicileri olan devlet ve ekonomi piyasasının işverenleridir. Burada iki seçenek mümkündür: Birinci seçenek; sistemin gelişiminin liberal politikası ile, yani aile, eğitim ve kültür sistemlerinin gelişmesi aracılığıyla toplumun değiştirilmesi ile birlikte insanı değiştirmek gerektiğini belirler. O zaman bu seçenekteki öncelik sermaye yatırımının insane yapılması gerektiği belirtiliyor. Bununla birlikte özel üretim gücü olan insan sermayesi yaratılır (M.Veber, A.Peççei, F.A.Hayek); İkinci olarak, insan ve yaşam kalitesi toplumsal yaşantı niteliğinin sonucudur (E.Dürkheym, K.Popper, K.Marks vs.). Bu durumda ekonomi esastır. Karakterler sistemi ve kültür ikinci sıradadır. Onlar insanın şekillenmesi için öngörülen sosyal değerleri ve ekonomi yapısının idealleri ile öngörülmüştür. Eğitim sistemi bu yaklaşım ile sosyalleştiren fonksiyonunun, üstün icrası için mahkum olup ve A.A.Ovsyannikovun haklı olarak gördüğü gibi, eğitim sistemi "kadroların demirhane'sidir", yani kişiliğin şekillenme aracıdır. Ona göre, bu iki yaklaşım eğitime farklı açıdan bakmayı sağlıyor, fakat bu değerlendirme sistemlerinin hiçbiri ayrı düşünülerek, toplumda eğitim kurumlarının durumunun tam değerlendirilmesine izin veremez (Овсянников).

Yukarıda anlatılan düşünceler bugün için özellikle geçerlidir, çünkü Azerbaycan'ın eğitim sistemi reformların gerçekleştirilmesinden "özgürlük" olarak, bir çok yabancı standartlara can atıyor, lakin unutmamak gerekir ki, bunların hiçbiri Azerbaycan toplumunda uygulanmıyor. Sorunların anlık çözümleri geleneklerin ihmal edilmesi, "Batılı" modeli dikkate alarak yapılmaktadır. Lakin ulusal koşullar ve ulusal eğitimin geliştirilmesi sırasında tarihini bilmeden, ülkede yenilikleri absorbe etmeden, yalnızca eğitimde yeni teknikler ve yöntemlere mekanik bir transfer yapmak, elbette geri dönüşü olmayan hatalı sonuçlara yol açabilir. Bu nedenle, problemlerin bu tür doğaçlama çözümlenmesinden kaçınmak gerekir.

Azerbaycan'ın eğitim sistemindeki olumsuz durumların arasında, onun finansmanın eski bir ilkesi olan; öğretmen ücretlerinin nispeten düşük olduğunu söylemek mümkündür ve neticede bundan dolayı çeşitli profillerde uzmanların yetişmesindeki, sayının azalmasına yol açıyor. Örneğin, pedagojik aydınların maddi kazanç düzeyi nispeten düşük olduğu için en yetenekli gençler pedagoji eğitimi olan yüksek okullarda okumayı tercih etmiyor. Demek ki, böyle devam ederse önümüzdeki yıllarda ülkede ne sayı ne de kalite bakımından eğitim kadroları ihtiyacı temin edilemez (Овсянников, Шувалова, Шиняева, 1993; Алиева, 2008).

Şunu da ilave edelim ki, son yıllarda yüksek okulun önünde, yerli üretimin belirli düzeyde çökmesi ile ilgili yeni sorunlar oluşmuştur. Maddi üretim alanlarına reel talep azaldı, bu yüzden eğitim ve bazı teknik uzmanlıklara katılımların azalması eğilimleri görülmekte. Tıbbi, hukuki, ekonomik, mühendislik ve bilgisayar teknolojileri bölümleri başta olmak üzere, yabancı diller fakültelerinde öğrencilerde birikim olduğu kaydediliyor. Bu talep bugün'kü konjonktüre göre kamu ve özel okulların kuruluşunda "prestijli" mesleklerin eğitiminde ücretli eğitimin genişlemesine sebep oldu. Fakat bu sonuç da ülke nüfusunun bir kısmının "maddi durumuna uygun değildir". Bununla birlikte yükseköğretim alanında farklı sosyal ve özel eğitim kurumları kurulmuştur. Fakat burada da bir olguyu belirtmek gerekir ki, hukuki statüsü onlardan bazılarının henüz kanundaki yeri net olarak belli değil. (Алиева, 2010; Алиева, 2011; Алиева, 2014).

Uzmanlara göre eğitim sisteminin olumsuz durumunun diğer nedenleri olarak; zamanın gereklerine cevap verememesi, yani eğitim kurumunun çalıştığı ortamdaki uyumsuzluk biçimlerini, eğitimin içeriğini ve ortamını görür. Öyle ki, 2000-2005 yılları arasında ülkede yaptığımız sosyolojik anketlerin bazı bilgilerine göre, yaklaşık öğrencilerin % 30-35, ebeveynlerin ise, % 40-45'i okulların

durumundan memnundurlardır. Gözlemler gösteriyor ki, bugün küreselleşme sürecinde bu rakamlar gittikçe artmaktadır, yani eğitim sisteminin durumundan insanlar gittikçe daha da çok memnun kalıyorlar. Mukayese için belirtelim ki, Rusya Federasyonu'nda da manzara öyle görünüyor, çünkü geçiş ekonomili tüm ülkelerde, özellikle de eski sovyet devletlerinde benzer durumlar yaşanıyor (Богданов,1999:11-14).

Böylece, yukarıda söylenenleri dikkate alarak, kanaatimizce, gençler için hem okulda, hem de yüksek okulda öyle bir eğitim programını hazırlamak gerekir ki, genel olarak eğitim sistemi gelişen ve kendini geliştiren bir system olsun. Burada eğitimin öncelikli yönleri sosyal hayatın önde gelen eğilimlerini ve faktörlerini yansıtarak, eğitimin modernleştirilmesinin temel amacı vatandaşlar için kalitesi, verimliliği ve erişebilirliğin artırılması olurdu. Bunun için öncelikle öğretmenin sosyal statüsünü yükseltmek, toplumunun bu grubunun ve başkalarının da maddi refahını iyileştirmek ve elbette eğitim sisteminin devlet bütçesinden aldığı finansman düzeyini artırmak gerekir.

Azerbaycan'da sivil toplumun teşekkülü, ortamında eğitim sisteminin güncel sorunları konusunda konuşurken; küreselleşme ve dünya, Avrupa (Bolonya süreci) ile bütünleşme ile ilgili hayatımızın önemli alanlarını ve tabii ki, eğitimi de kapsayan süreçleri dikkat dışı bırakmak uygun değildir. Uzmanların görüşüne göre, küreselleşme dünya çapında eğitimin ana meydanıdır. Fakat akılda tutmak gerekir ki, küresel eğitim içerik itibariyle hiçbir şeyin yerine karşılık gelmemeli veya elde olan milli eğitim sistemindeki iyi özellikleri sıkıştırmamalıdır. Bu her iyi eğitim için objektif ve gereklidir. Bologna sürecine geldiğimizde ise; bu Avrupa halklarının ortak mekana entegre edilmesi umududur. Bolonya sürecinin başlangıcı 29 Mayıs 1999 yılında Bolonya şehrinde (İtalya) Bolonya bildirisinin imzalanmasıyla başladı. Burada esas amaç Avrupa ülkelerinde yüksek eğitimle milli eğitim sistemlerinin uyumu ve hesap itibarı ile sonuçta onların modernleştirilmesi aracılığıyla kıyaslanması şeklinde ifade edildi. Üstelik, öncelikli belge olarak; Üniversitelerin Şartı olan 1988 yılında (Bolonya ş., İtalya) ve Sorbonna beyannamesi, 1998 ında (Paris ş., Fransa) yılında kabul oldu. Azerbaycan bu sürecin dışında kalmayarak, 17-18 Mayıs 2004' te Strasburg şehrinde Kafkasya ülkelerinin eğitim bakanlarının toplantısında kabul edildi ve Bolonya sürecine dahil olma konusunda bildiri imzaladı. Bolonya şehrinde imzalanmış beyanname ilkeleri üzerinden şu sonuca varabiliriz. Ülkemizin seçtiği çağdaşlaşma yolu özellikle yüksek eğitim de, tüm Avrupa'nın değerlendirmelerine uygundur. Çeşitli ülkelerin deneyimi göstermektedir ki, bu süreç belki burada uzun süre devam edecektir. Çünkü onların hazırlık programları ve yeni modellerin uygulanması, uygun yollarının seçilmesi, modernleştirilmesi oldukça zor bir süreçtir. Yapılacak olan yenilikler bu alanın uzmanları (reformcular vb.) tarafından öncelikli olarak kabul edilmelidir ki beraberinde de öğreticiler ve eğitim alanlar tarafından bu kabul edilsin (Алиева, 2011; Пирмәммədov, Ағамалиев, 2004).

Bolonya süreci ile ilgili uzun süre konuşulabilir. Bu durumu tahkikat işinde çok geniş bir konu olduğu için birçok yönleriyle kuşatmak mümkün değildir. Tabii ki, Bolonya sürecinin dışında kalmak da uygun değildir, aynı zamanda sadece Avrupa ülkeleri değil, tüm kıta bu eğitimgeliştirme takımına yavaş yavaş dahil edilebilir. Bu süreçte en önemli amaç; Bolonya sürecine katılımcı ülkelerin kimliğini kaybetmemesi, aksine yeni değerler ve özelliklerin alınmasıdır. Bu nedenle, milli kültürlerin benzeşmesi ile ilgili herhangi bir rahatsızlıktan korunmak için Berlin deklarasyonu, kültürel değerlerin, milli geleneklerimizin, dil çeşitliliğinin korunması gereğinden bahsetmektedir. Çünkü Bolonya sürecinin belgeleri; sürekli eğitim sisteminin ulusal özgünlüğü tüm Avrupa'nın da zenginliğidir şeklindedir (Алиева, 2008; Алиева, 2010; Пирмәммədov, Ағамалиев, 2004; Мирзаджанзаде, 1993; Маһаррамов, 2006).

Rusyalı uzman K.D.Uşinskiye göre, her ülke bilinçli olarak ya da bilinçli olmayarak da , kendi halkının karakterini ifade eden, kendi eğitim sistemine sahiptir. Ve halkın kendisi tarafından yaratılmış ve ulusal esaslara dayalı olan terbiyesi, öyle bir eğitici güce sahiptir ki, o soyut fikirlere dayanan veya

diğer halklardan alınmış olan en iyi sistemlerde bile o güç yoktur (Ушинский, 1974). Yani, diğer ülkelerin eğitim ve öğretiminin teori ve deneyiminden sadece halkın istikrara kavuşmuş geleneklerine ve değerlerine aykırı olmayanlar kabul edilmelidir. Belirtelim ki, zamanında benzer fikri Mustafa Kemal Atatürk de Türkiye Cumhuriyetinin Eğitim Sistemini yaparken haklı olarak demiştir.

BULGULAR VE SONUÇ

1. Eğitim, sosyal enstitü gibi nispeten dayanıklı sosyal yönümlü-eğitim birikiminin biçimini teşkil ediyor. Eğitim sürecinde sosyal hayat organize edilir, toplum ve şahsiyet, geçmiş ve bugün arasında iletişim sağlanır. Çağdaş ortamda analizin temel amacı; Ne derecede eğitim sistemi toplumun ve bireyin ihtiyacını karşılıyor sorusuna cevap arayışında olmasıdır.
2. Eğitim sadece ekonomi, bilim, kültür, vb.etrafindaki sosyal sistemleri birleştiren değil, aynı zamanda toplumun gelişmesini ve umutlarını, her bireyin faaliyetlerini tayin eder.
3. Sonuç olarak, eğitim sistemi sadece toplumsal hayatın yeniden üretimi değil, aynı zamanda ona metodoloji, beceri davranış oluşumu ve yaşama yeteneği ve insanlığa paylaşım için gerekli sosyal bir deneyim sağlar. Yeni koşullar altında Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası uyarınca stratejik hedeflerin belirlenmesi ve Azerbaycan halkının ihtiyaçlarının karşılanması, uygar sivil toplumun oluşturulması ve hukukun üstünlüğünün oluşumuna aktif olarak katılmaya ihtiyaç vardır. (Конституция Азербайджанской Республики, 2003).
4. Azerbaycan'da eğitimin ve yüksek öğretimin güncel sorunları üzerine yapılan sosyolojik değerlendirmeye göre, toplum düzeni için devlet sosyal politikalar üretmelidir. Araştırmanın sonuçları modern Azerbaycan eğitim sisteminin ve yüksek öğretiminin optimize edilmesi alanında istatistiksel fonu belli derecede genişletebilir. Teorik sonuçlar ve genelleştirmelerde hemde yüksek okullardaki eğitim ve yüksek öğretimin sorunları ile ilgili konularda, uzmanlık ve uzmanların hazırlanmasında kullanılabilir. Bununla birlikte ileri sürülen öneriler devletin sosyal politikalarında eğitim ve yüksek öğretimin sorunları ile uğraşan uzmanlar için yararlı olacaktır.

Böylece bu yazıda; öğrenilen sorunlara ait konular mümkün olduğu kadar betimlenmeye çalışıldı, ancak sadece belirli bölümlerinin aydınlatılması sağlanabilmiştir.

КАУНАКҶА

- Алиев, Г.А. (1998). «Наш священный долг – ещё более усовершенствовать образование нашего народа, поднять его на новые высоты» речь на VIII съезде учителей Азербайджана – газета «Бакинский рабочий» 29.09.1998 г.
- Алиева, С.Н. (2008). Социологические основания оптимизации системы образования в Азербайджане. Дис...канд.соц.наук. Баку.
- Алиева, С.Н. (2010). О некоторых актуальных вопросах оптимального реформирования системы образования в Азербайджане в условиях трансформации общества (социологический анализ). // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Журнал научных публикаций. №8, август. Изд. ООО «Институт Стратегических Исследований», с.385-388, Москва.
- Алиева, С.Н. (2011). О путях оптимизации системы высшего образования. // «Вектор науки» Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, Психология. № 4 (7), с.21-23, Тольятти.
- Алиева, С.Н. (2014). Образование в Азербайджане: реформы и социальные проблемы. // Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная памяти профессора В.Т.Шапко «Актуальные проблемы социологии культуры, образования, молодежи и управления». Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина, 28 февраля 2014. Том IV. с.11-15, Екатеринбург.
- Богданов А.К. (1999). К характеристике зависимости между грамотностью и экономическими факторами // Народное образование, № 10, с.11-14.
- Колган С. (2001). Управление высшим образованием в демократическом обществе // Из серии «Материалы о свободе», №5, 19 с. (Посольство США в Азерб. Респ., EMBASSY of the USA, USIS).
- Конституция Азербайджанской Республики.(2003). Баку.
- Мирзаджанзаде, А.Х. (1993). Этюды о гуманитаризации образования. Баку.
- Модернизация системы образования..., <http://www.maya.sakha.ru/uuo/RO/rors/htm>
- Овсянников А., Шувалова В., Шиняева О. (1993). Микроклимат в школе и самочувствие школьников и учителей // Народное образование, №7,8, с. 27-36.
- Овсянников А.А. Система образования в России и образование России, http://www.hsc.ru/news/yasin_seminar/19991201/ovsjannik.htm
- Ушинский К.Д. (1974). Избранные педагогические сочинения. Москва.
- Филиппов, В. (1996). Некоторые тенденции развития классических университетов // Высшее образование в России, Москва, №3, с.16.
- Pirməmmədov, İ., Ağamalıyev, R. (2004). Avropa Ali təhsil sisteminin inkişaf tendensiyaları: Boloniya prosesi və Azərbaycan konteksti. Bakı.

Maharramov, A.M. (2006). Education and science in a globalized world. Constanta: Ex Ponto.



Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri (Batman İl Örneği)

Recep SÜSLÜ³⁷, Veysi BOZKURT³⁸, Çetin TAN³⁹, Cahit GÖLGE⁴⁰

Öz

Eğitimde teknolojinin kullanımı, teknolojinin sürekli değişim ve gelişim göstermesiyle birlikte, yeni teknolojiler eğitim sürecinde de hızla kullanılmaya başlanmış ve her alanda olduğu gibi eğitim alanında da teknolojinin kullanılması tercih sebebi olmaktan çıkarak neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Batman ilinde görevli okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin belirlenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli ile betimsel desen kullanılmıştır. Araştırmanın yapılacağı çalışma evrenini, 2013-2014 öğretim yılında Batman ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda görev yapan okul yöneticileri/müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise evrenden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 150 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu kapsamda okul veri toplama aracı olarak “Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliklerini belirlemede frekans ve yüzdelik tabloları kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin hangi demografik alt gruplar arasında anlamlı seviyede farklılaştığının belirlenmesi için ise bağımsız gruplar t testi gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, Batman ilinde çalışan okul yöneticilerinin teknolojik yeterlik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, cinsiyet, mesleki kıdem, yöneticilik tecrübesi gibi değişkenleri ile teknolojik yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin Liderlik/Yöneticilik konusunda hizmet içi eğitim almalarının ise teknolojik yeterlik seviyelerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik Liderlik, Yönetici, Teknolojik Yeterlilik

³⁷ Müdür Yardımcısı (MEB), Batman , e-posta: yusuf21052009@hotmail.com

²Okul Müdürü (MEB), Batman, e-posta: veysibozkurt7272@gmail.com

³ Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt, e-posta: cettan889@hotmail.com

⁴ Öğretmen (MEB), Batman, e-posta: cahitgolge@hotmail.com

***Technological Leadership Competencies Of Secondary School Administrators
(Examples of Batman Province)***

Abstract

With changing and developing nature of technology, the usage of it in Education have become increasingly common in educational settings and this usage turn into a necessity rather than a preference. Within that respect, a large amount of responsibility is given to school administrator.

The aim of the study is to investigate the technological leadership levels of school administrators in Batman. The study was designed as a descriptive and correlational study. The population of the study is composed by school administrators working in school in Batman. The sample of the study is composed by 150 school administrators selected conveniently from the population. Within that respect, "Technological Leadership Scale of School Administrators Scale" was used as data collection instruments. To determine technological leadership levels of school administrators, frequency and percentage tables were used. Additionally, to see which demographical subgroups show difference on technological leadership, independent sample t test analyses were used.

Based on the results, it was found that, school administrators working in Batman has high level of Technological Leadership qualifications. On the other hand, it was found that, there is no effect of gender, age, teaching experience, administration experience on Technological Leadership Levels of the administrators. The only effect is found for in-service training of Leadership by the administrators.

Key Words: *Technological Leadership, Manager, Technological Competence*

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde teknolojinin kullanımı, teknolojinin sürekli değişim ve gelişim göstermesiyle birlikte, yeni teknolojiler eğitim sürecinde de hızla kullanılmaya başlanmış ve her alanda olduğu gibi eğitim alanında da teknolojinin kullanılması tercih sebebi olmaktan çıkarak neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Günümüzde teknolojiden ayrı düşünülemeyen eğitim; bilgisayarların, programların, bilişim teknolojilerinin öğrenme sürecini geliştirici ve zenginleştirici yönde kullanılmasıyla dönüşüm yaşanmıştır.

Günümüzde teknoloji liderliği eğitim yöneticisinin sahip olması gereken liderlik rollerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Genel anlamda okulda eğitim teknolojilerinin kullanımı ve yaygınlaştırılması konusunda yapılan liderliği kapsayan teknoloji liderliği rolünün, okul yöneticileri tarafından benimsenmesi günümüz bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecektir. Çünkü yaygınlaşan teknolojik olanaklar eğitim örgütleri içinde değişimi ve dönüşümü körüklemektedir. Bu durumda gelişen eğitim teknolojilerine uzak duran bir okul yöneticisi, değişimin de uzağında kalacaktır.

Kendilerine çağın gereklerine uygun yeni araçlar ve fırsatlar verilen yöneticiler, okullarını nasıl daha iyi yönetecekleri ve performanslarını nasıl geliştirebilecekleri konularında farklı sorularla yüz yüze gelmektedirler. Yöneticiler iyi bir teknoloji bilgisiyle desteklenmiş ileri görüşlülükle ve öğrencilerin öğrenmelerine ve sınıfa yenilik getirmesi anlayışına ilişkin pedagojiyi anlayarak güçlü olmalıdırlar (Scott, 2005, s.39). Bilgi ve iletişim teknolojilerini uygun şekilde kullanmak için eğitim yöneticileri, karar verme süreçlerine ilişkin uygulamalarını, pedagojiyle bu teknolojilerin nasıl kesiştiğini ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin neleri yapıp neleri yapamayacağını anlamalıdırlar (Langran: 2006, s.6).

Okul yöneticilerinin teknolojinin gerektirdiği yeterliği kazanması, teknolojinin eğitimde etkin bir biçimde kullanılmasına önderlik etmesi ve yol göstermesi önem kazanmış olduğu söylenebilir. Böylece eğitimde teknolojinin yönetimi okul yöneticisinin liderlik özelliğinin bir gereği olduğu görülmektedir.

Teknolojinin, eğitimle her alanda bütünleşmesiyle, okul yöneticileri bazı yeterliliklere sahip olmaya zorlanmış ve okul müdürlerinden teknoloji kullanımında yetkin olmaları ve yönetsel, öğretimsel ve öğrenmeyle ilgili uygulamalarda teknoloji kullanımına ilişkin liderlik yapmaları beklenmeye başlanmıştır (Afshari, Bakar, Luan, Samah ve Foori, 2009).

Okullar, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler ağ toplumunun üyeleri olarak rollerini yeniden tanımlamak durumundadırlar. Konuya okul yöneticileri açısından bakıldığında, çok yakın bir gelecekte “Teknoloji Liderliği” okul yöneticilerinin en işlevsel rollerinden biri olacaktır (Dönmez ve Sincar, 2008, s.17).

1.2. Çalışmanın Amacı

Yurt dışında ve yurt içinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili hali hazırdaki çalışmalar bulunmasına rağmen özellikle Türkiye'nin Güney Doğu Anadolu bölgesinde yeterli sayıda çalışma bulunmadığının görülmesi üzerine, bu araştırmanın cevap aradığı temel problem “Batman ilinde görevli okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir.

1. Batman ilinde görevli okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Batman ilinde görevli okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri yöneticilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Batman ilinde görevli okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri yöneticilerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Batman ilinde görevli okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri Liderlik/Yöneticilik Hizmet İçi Eğitim Alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Batman ilinde görevli okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri yöneticilerin evlerinde bilgisayar sahibi olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Batman ilinde görevli okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri yöneticilerin görev yaptıkları okullarda bilişim teknolojileri formatör öğretmeni olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve teknoloji insanın çevresine egemen olmaya yönelik çalışmalarında iki temel araç olmuştur. Buna paralel olarak eğitim alanında da olumlu değişimlerin oluşmasına katkı sağlayan teknoloji, günümüzde en ileri bir düzeye ulaşmış ve eğitime bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırmak kaçınılmaz olmuştur (Akbaba, 2002).

Okul yöneticilerinin sahip oldukları tutum ve gösterdikleri davranışlar okuldaki tüm çalışanlara rol model olma özelliği göstermektedir. Okul yöneticisinin bir durum karşısında sergilediği tavır okulun tüm çalışanlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin eğitimde teknolojinin kullanımına ilişkin tutumları öğretmenlerin teknolojiye yönelik algı ve davranışlarını değiştirebilir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin özellikle teknoloji liderliği yeterliklerinin bilinmesi ve bu yeterlikler çerçevesinde davranması oldukça önemlidir.

Bu araştırma, okul yöneticilerine ait bazı demografik özelliklerle okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri arasındaki farklılaşma durumlarının incelenmesi ve yorumlanması, mevcut seviyelerinin artırılmasına yönelik önerilerin oluşturulması ve Türkiye’de bu alanda bugüne kadar yapılmış olan diğer çalışmalara katkıda bulunması açısından önemlidir. Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik yetenekleri kapsamında teknolojik liderlik yeterliliklerini tespit etmek ve seviyelerini ölçmektir.

Araştırmadan elde edilecek sonuçlar, Milli Eğitim Bakanlığının Bilişim teknolojilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine entegrasyonu sürecinin daha etkin sürdürülmesi noktasında teknoloji lideri görevini yerine getirecek bireylerin tespiti, görevlendirilmesi, ayrıca öğretmenlere, yöneticilere yönelik düzenlenmiş olduğu hizmet içi eğitim faaliyetleri ve seminerlerin kapsam alanları ve içerikleri ile ilgili çalışmalarına yön vermesi ve konu ile ilgili yeni araştırmalara ışık tutması açısından önemlidir.

Türkiye’de okul yöneticilerinin teknolojik liderlikle ilgili yeterlilikleri konusunda yapılmış birkaç çalışma bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, yorumlar ve sonuçlar okul yöneticilerinin teknolojik liderlik seviyeleri, yeterlikleri ve okul yöneticilerinin teknolojiyi kullanma düzeyleri ile ilgili araştırma yapan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında araştırmanın yapıldığı evren içerisinde yer alan okullardaki okul yöneticilerine de teknolojik liderlikleri hakkında bilgi verecektir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Batman ili ve ilçelerine bağlı ortaöğretim seviyesinde öğrenim veren resmi okullardan oluşturulan örneklemdaki okul yöneticilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bu araştırmada “okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin” ölçülmesi yerine, “yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algıları” ölçülmüştür.

Araştırma verilerin toplanmasında kullanılan ölçeğin kuramsal çerçevesi ile sınırlıdır.

Araştırma kullanılan ölçme aracının güvenilirlik seviyesi ile sınırlıdır.

Araştırma Batman ilinde yer alan yöneticilerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Kullanılan ölçeklerin yeterli seviyede geçerli ve güvenilir oldukları,
- Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kendi özelliklerini yansıtacak şekilde samimi yanıtlar verdikleri,
- Ulaşılan örneklem grubunun evreni temsil edebilecek yeterlikte olduğu

Teknoloji lideri olarak, kurumlar genelinde yöneticilerin her okulda en az bir kişiyi teknoloji lideri olarak görüldüğü varsayılmıştır.

KURUMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Liderlik Kavramı

Yönetim alanında çalışmalar yapan sosyal bilimcilerin ilgisini en çok çeken konu “liderlik” konusudur. Yapılan birçok araştırmaya rağmen liderlik konusu tam olarak anlaşılammış, kesin bir yargıya varılamamıştır. Liderlik konusunun temel değişkeni insan olduğu için konu oldukça karmaşıktır. Çünkü liderin ne zaman çıkacağı, hangi durumun lideri meydana getirdiği, ya da hangi özelliklerin liderlik için gerekli olduğu tam olarak belli değildir (Zel, 2001, s.26).

Liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır. Nasıl ki bir nesneye değişik açılardan bakıldığında onun farklı özellikleri görülürse, liderlik kavramına da çeşitli yönlerden yaklaşıldığında onun farklı biçimlerde analiz edilip tanımlanması doğal karşılanabilir. Buna göre liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar aynı zamanda psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavram olmaktadır (Şişman, 2004, s.1).

Yaklaşık 1930'lara kadar liderlik fikrine fazla önem verilmemiş, liderliği ayrı bir alan olarak ele alan çalışmalar yapılmamıştır. Uzun süre yöneticilik ve liderlik kavramları özdeşleştirilmiştir. Astların yöneticilerin emirlerini kendiliklerinden izleyeceği varsayıldığından, yöneticilerin liderlik alanında herhangi bir eğitim görmelerine gereksinim duyulmamıştır. Max Weber gibi kuramcılar için lider, konumu gereği bir güce sahiptir ve bu güç de kabul edilmesi gereken emirleri verebilme yeteneğidir. Zamanla astların sık sık üstlerin emirlerini yerine getirmemesi sonucu liderliğin önemi anlaşılmıştır (Özer, 1988, s.55).

Fakat günümüzde lider dediğimiz zaman sadece toplumdaki, resmi veya gayri resmi organizasyondaki en üst makamdaki kişi anlaşılmalıdır. Örgüt içinde bulunduğu makamdan, sahip

olduğu hiyerarşik statüden dolayı kendisine verilen yasal gücü kullanan, yetki ve sorumluluk verilmiş tüm personelde bir dereceye kadar liderlik olmalı, yöneticiliğinin yanında lider olmalıdır

Liderliğin iyi anlaşılabilmesi için öncelikle liderin güç kaynakları iyi analiz edilmelidir. Liderin beş farklı güç kaynağı vardır. Bunlar yasal güç(yetkiye dayalı güç), ödül gücü(ödüllerden yararlanarak astların yeteneklerini değerlendirmeye ilgili güç), zorlayıcı güç(liderin astlarını kontrol etme ve cezalandırma gücü), uzmanlık gücü(liderin eğitim ve deneyim durumuna bağlı güç), karizmatik güç(liderin izleyenler açısından çekiciliğini ve saygınlığını ifade eden güç) olarak sıralanır (Çelik,2003, s.4,5).

Liderlik kavramı ve tanımı üzerinde tam olarak görüş birliğine varılamaması konunun genişliği, derinliği çok boyutluluğu ve zenginliği konusunda bizlere fikir vermektedir (Keçecioğlu, 2003, s.9).

Liderlik genel olarak bakıldığında bir bireyin grubu hedeflenen örgüt ya da grup amaçlarına ulaşılabilmesi için etkileme sürecidir. Bir başka tanıma göre ise liderlik, belli koşullar altında saptanmış kişisel veya grup amaçlarına ulaşmak için bir kişinin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yol göstermesi sürecidir (Çetin, 2008, s.22).

Yönetici konumunda bulunan kişilerde yöneticiliğin getirdiği yönetme, liderliğin getirdiği yönlendirme kavramları bir arada bulunması gereken özelliklerdir. Yönetici, yasal olarak sahip olduğu gücü, makam gücünü kullanarak amaca ulaşmak için gereken hususları uygularken, personeline örnek olmalı, yol göstermeli, çalışan personelinin süreç boyunca karşılaştığı problemlerin tespitinde ve çözümünde liderlik yapmalı, moral ve motivasyonun yüksek seviyede oluşması ve muhafazası için öncü olmalı, tedbirler almalı, imkânlar sunmalı ve yöntemler bulmalıdır

Klasik yöneticilik anlayışı yerini, çalışanları harekete geçiren, yaratıcı işbirlikçilerini teşvik eden, küresel düşünen, farklılıkları hoş gören, insan ruhunu tanıyan ve geleceği isabetle öngören stratejiler oluşturabilen liderlik anlayışına bırakmaktadır (Akçakaya, 2010, s.3).

Liderlik belirli niteliklere bağlı olmadan yeni durumlara göre oluşur. Yani lideri var olan durum yaratır. Liderlik herhangi bir atama türü olarak ortaya çıkmaz. Lideri genellikle grup yaratır. Bir kişinin lider olarak nitelendirilmesi için astların onu lider olarak görmesi gerekir(Erdoğan, 2004, s. 36).

Lideri grup üyelerini saptanan amaçlar doğrultusunda başarılı kılmaya yönelten, onların çalışmalarını koordine ve kontrol eden, bu çabaları gerçekleştirmek için yeterli özellik ve yeteneklere sahip olan kişi olarak da tanımlayabiliriz (Nalbant, 1997, s.18).

2.2. Eğitim Yönetimi ve Liderlik

Liderlik ve lider kavramı eğitim örgütleri için ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü eğitim örgütleri ve liderleri, ülke kalkınması ve gelişmesini sağlayacak nesillerin yetiştirilmesinde önemli görev ve sorumluluk sahibi kişilerdir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde bilgi çağının gereksinimlerini sağlayacak şekilde liderlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi oldukça önemli hale gelmektedir. Çünkü Türkiye ancak iyi yetişmiş, geniş bir perspektife sahip ve alanında uzman olan kişiler ve bu özelliklere sahip liderler aracılığıyla bilgi çağını yakalayabilir (Buluç, 1998, s.1212).

Dünya genelinde eğitim yöneticilerinin profesyonel olarak eğitim alması ve ayrı bir meslek grubu olarak yetiştirilmesi ve kabul görmesi konusunda sıkıntı vardır. Ülkemizdeki durum da pek farklı değildir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar ciddiyetten uzaktır. Mevcut okul sayısının fabrika sayısında fazla olmasına rağmen okul yöneticiliği aynı ciddiyette ele alınmış bir konu değildir.

Eğitim kurumlarında liderlik kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli etmektedir. Yetki formal ve informal olmak üzere iki Şekilde ortaya çıkmaktadır. Formal yetki yöneticilere ancak statü ile verilmekte ve statü liderliği sağlamaktadır. Informal yetki ise grup tarafından verilmektedir ki, bu aslında yöneticilere bir tür liderlik verilmesidir. Bir eğitim örgütünde üyelerin beklentileri yönetimde liderliğe bir cevap sayılabilir. Üyelerin yöneticiden beklediği davranışlar, örgütün yapısında ve ikliminde önemli yer tutmaktadır. İŞte liderler en çok bu iki boyut kanalıyla çalışırlar. Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görmeyi sonra da onları çözebilecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Bursalıoğlu,2002,s.209,218).

Okul yöneticiliğinin meslek haline gelmesinin baŐındaki engel Şu Şekilde açıklanabilir: Günümüzde okul yöneticilerinin seçim esasları okullardaki mevcut öğretmenler arasından olmakta, başka bir deyişle okul yöneticilerinin kaynağı öğretmenlerden oluşmaktadır. Uygulamanın sonucu olarak okullarda asıl olan unsurun ğretmen olduğu ve okul yöneticiliğinin de bu görevin devamı niteliğinde olduğu dŐuncesi hakim olmakta, bunun sonucunda okullarda asıl olan meslek öğretmenliktir dŐuncesi okul yöneticiliğinin meslek olarak kabul görmesi dŐuncesinin önünde bir engel oluŐurmaktadır

Yöneticinin zamanının büyük bir kısmını günlük işlerinin sürdürülmesi, iÇin yapılmasının sağlanması, sonuçların ve çıktıların incelenmesi ve verimlilik oluşturur. Onların dŐuncelerinin temelini sadece iŐler oluşturur. Lider ise özellikle kişisel ve kişiler arası davranışlar, geleceğe odaklanmak, değişim ve gelişme, kalite, etkililikle ilgilenir. Lider kurumun tüm üyelerine, kendini adama ve rekabet ortamı içerisinde en yüksek düzeyde katkı sağlamalarına fırsat verecek olanakların yaratılmasıyla ilgilenir. İnsanı merkeze alır ve onların değerli olduklarını hissetmelerini sağlar. Yönetici kurumun iŐlemesini sağlarken, lider onun etkin çalışmasına yardım eder. Bir başka ifadeyle lider doğru olan Şeyleri yapmayı hedeflerken yönetici işleri doğru yapmaya odaklanır(Geç, 2007, s.44).

Okul liderliği hakkındaki görüşler, 1990'lı yıllarda oluşan sosyal çevrenin eğitimden talepleri ve günümüzde oluşan yeniden yapılanma (kalite, liderlik, sıfır hata yönetimi, okula dayalı yönetim vs.) anlayışı içinde atılan adımlarla büyük ölçüde değişmeye başladı (Cemaloğlu, 2007, s.74). Günümüzdeki okul liderlerinden daha çok entelektüel tecrübe ve yetenekleri geliştirebilme davranışı beklenmektedir. Çağdaş okul liderliği, öğrenme ve kendini geliştirme üzerinde odaklanmıŐtır. Bilgi toplumunun okul yöneticileri, öğrencileri bilginin gücünden etkin bir Şekilde yararlanabilen bir toplum biçimine hazırlamak zorundadır (elik, 2007, s.162).

Okul yöneticilerinin hızla değişen dünyanın gereklerini karşılayabilmeleri için kendilerinden önce görev yapmış olan meslektaŐlarına göre daha çok Şey bilmeleri ve yapmaları gerekmektedir. Eğitim sisteminde yenilik, sistemin en stratejik bir parçası olan okuldan baŐlamalıdır. Bu nedenle de okul yöneticilerinin öğrencinin her yönden gelişmesine, bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden olanak veren verimli bir öğrenme çevresini sağlayabilecek bir lider olması gerekir (Gökyer, 2005, s.1).

Okul yöneticisi formal bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi liderlik glerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurmaktadır. Bu üç gücün kullanılması, okul yöneticisini formal bir lider konumuna getirir. Ancak liderlik açısından önemli olan bu örgütsel gler yanında, kişisel glerin de kullanılmasıdır. Okul yöneticiliğini iyi bir öğretmenlik ya da yasal konularda uzman olarak gören okul yöneticisi, okul yönetimine ilişkin profesyonel bir bakış açısı geliŐtiremez. Okul yöneticisinin uzmanlık gücünü kullanması, eğitim yönetimi alanındaki uzmanlığına bağlıdır (elik, 2007, s.6-7).

Okul yönetimi; eğitim yönetiminin eğitim sisteminin amaçlarına ve yapısına uygun olarak sınırlanmış şekilde uygulanmasıdır. Yönetimin görevi örgütü belirlenen amaçlarına uygun olarak yaşatmak olduğu gibi okul yönetiminin görevi de okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Örgüt içerisindeki yöneticinin çok yönlü yetki ve sorumluluklara sahip olması, okul yönetiminin de değerini ve önemini artırır. Okul yöneticisinin başarısı okulun başarısını artırır (Bursalıoğlu, 2002).

Okul yönetiminde rol oynayan ögeler içerisinde en kritik olanının okul yöneticileri olduğu söylenebilir. Okul yöneticisi, kanun, yönetmelik, yönerge ve aldığı emirlerin belirlediği sınırlar çerçevesinde okulun belirlenen hedeflere ulaşmasına yönelik olarak faaliyetleri planlama, yürütme, takip ve kontrol etme ve geliştirme yetki/sorumluluğu olan kişidir (Can, 2002).

Okul ortamında, çalışmaları kolaylaştırıcı tutumlar içindeki okul yöneticilerinin, liderlik imajına daha çok yaklaşmaları söz konusudur. Yöneticinin alışılmış otorite kaynaklarını aşabilmesi, eşit ve demokratik davranması, insan ilişkilerine dayalı tutumları, yasal zorunlulukların dışında da sorumluluklar yüklenmesi liderlik özelliği kazanmasını kolaylaştırır (Zeren, 2007, s.21).

Amerika Birleşik Devletlerinde Ortaöğretim Okul Müdürleri Ulusal Birliğinin yapmış olduğu çalışmalarda okul yöneticisinin liderlik rolü şu başlıklar altında toplanmıştır (Cemaloğlu, 2007, s.78):

- Akademik hedeflere ulaşabileceğini göstermek,
- Yüksek beklenti için ortam hazırlama,
- Öğretim lideri gibi davranma,
- Kuvvetli ve dinamik olma,
- Öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunma,
- Disiplin ve düzeni sağlama,
- Kaynakları en iyi biçimde kullanma,
- Zamanı iyi kullanma,

Sonuçları değerlendirme. Kısacası, okul yöneticileri görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için birtakım yeterliliklere sahip olmalıdır. Çünkü okul örgütlerinde temel girdi ve çıktı insan olduğu için okul yöneticilerinin sorumlulukları diğer örgütlere göre daha fazladır (Töremen ve Kolay, 2003).

2.3. Teknoloji Liderliği

Çağımızda liderler tek başına mucizeler yaratan insanlar olmaktan çıkıp, takımla ortak liderlik davranışları sergileyen bireylere dönüşmektedirler. Lider kümenin bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan, küme üyelerinin kendine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapabilen küme üyesidir (Başaran, 1992). Hiyerarşik sistemleri ve yapıları yöneten bir bireyle açıklanmaya çalışılan geleneksel liderlik kavramı, birlikte çalışan bireylerin ortaklaşa etkinlikleriyle tanımlanmaya başlanmış, liderlik olgusu bu bireyler tarafından paylaşılan davranışlar bütününe dönüşmüştür (Gronn, 2008). Bu bağlamda teknoloji liderliği bir paylaşılan davranışlar bütünü olarak görülebilir.

İnsanlar teknoloji sayesinde ihtiyaçlarını daha kolay gidermektedir. Teknolojik yönden gelişmiş toplumların kültürel anlamda da gelişmiş oldukları görülmektedir (Varol, 2002, s.14). Teknolojik gelişmeler, teknolojik ortamda yaşayacak bireylere gereken becerileri kazandırma, teknolojik ortamın gerektirdiği özelliklere sahip insan gücünü yetiştirme ve teknolojik olanaklardan yararlanma yönlerinden eğitimi de etkilemektedir (Alkan, 1997, s.71).

Teknoloji yaşamımıza yoğun bir şekilde girmesi yeni fırsatları da beraberinde getirmiştir. Ancak bu durum bazı insanlarda yeni teknolojinin kullanımını etkileyen kaygılar gibi şüpheli ve olumsuz duygusal tepkiler oluşturmaktadır. Bu durum önceleri bilgisayara karşı olumsuz tutumlar

olarak ifade edilen “bilgisayar fobisi” kavramı ile açıklanmış, sonraları bu kavram araştırmacılar tarafından genişletilerek teknofobi yani “teknoloji fobisi”, teknoloji korkusu olarak tanımlanmıştır. Eğer teknolojinin kullanılmasından bahsedilecekse, o zaman bireylerin bu korkularından arındırılması da önemli bir yer teşkil edecektir (Altun ve Kuşkaya-Mumcu, 2008, s.55).

Shelly (2000)’e göre internet, teknolojinin sunduğu çok sayıda seçeneği çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Kendilerine modern teknolojinin sunduğu yeni araçlar ve fırsatlar verilen yöneticiler, aynı zamanda bilginin akışı konularında, okullarını nasıl organize edecekleri ve bir sonraki performanslarını daha ileriye nasıl taşıyabilecekleri konusunda da sorularla yüz yüze gelmektedirler (Weber, 2006, s.43).

Yeni bir teknoloji doğduğunda, egemen teknolojinin mevcut görevlerini ve daha da fazlasını yapmak üzere bir görev üstlenir. Bazı önemli ilerlemeler ortaya çıkarken, yeni teknolojinin başarılı bir şekilde değişimi ve yerini sağlamlaştırması için, en az eskisi kadar performans göstermesi gerekir. Bu daha hızlı, daha ucuz, daha kullanışlı bir biçimde gerçekleşmelidir ya da değişime karşı gösterilecek normal seviyedeki direncin üstesinden gelmek için dayanıklı ve yeterli sayıda bazı avantajlara sahip olmalıdır (Mainstone ve Schroeder, 1999).

Teknoloji liderleri, kurumlarında teknolojinin kullanımı konusunda gereken etkinlikleri yönetirler. Bu bireyler genellikle kurumun tüm dinamikleri arasından gayri resmi olarak ortaya çıkarlar. Bütün kurumlar teknoloji liderliği yapan kişilere ihtiyaç duyar. Teknoloji kullanımı hakkındaki bilgiler hızla geliştiği için; yeni teknolojileri takip etmek ve bunları sınıf ortamına entegre edebilmek konusunda diğer eğitimcilere destek olacak ve yardım edecek bireylere ihtiyaç vardır (Kuzu, 2007).

2.4. Okul Yönetimi ve Teknoloji Liderliği

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin eğitim sisteminin amaçlarına ve yapısına uygun olarak sınırlanmış şekilde uygulanmasıdır. Yönetimin görevi örgütü belirlenen amaçlarına uygun olarak yaşatmak ise okul yönetiminin görevi de okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Örgüt içerisindeki yöneticinin çok yönlü yetki ve sorumluluklara sahip olması, okul yönetiminin de değerini ve önemini artırır. Okul yöneticinin başarısı okulun başarısını artırır (Can, 2008).

Okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisini kullanma konusunda aktif ve olumlu bir tutum sergilemeleri gerekmekte, sergilemediklerinde ise teknolojinin ana araç olmaktan çıkıp yanlış şekillerde kullanılacağı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin, bilgisayar teknolojisinin okullara entegresinde bir savunucu hatta teknolojinin bir avukatı olması gerektiği düşünülmektedir. Bu anlayıştaki okul yöneticilerinden; öğretmenler açısından bilgisayara limitli erişim, teknik destek eksikliği ve müfredatın programa uygun olmaması gibi sorunlara çözüm üretmesi beklenmektedir (Geter, 2005,s.8-28).

Okul içerisinde, planlanan eğitim sisteminin uygulanmasında, eğitim, öğretim ve değerlendirme faaliyetlerinde okul yöneticilerinin ilk hedefi; teknolojinin etkili ve verimli bir şekilde kullanımının adapte edilmesi, sisteme teknolojinin entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışan personelin teşvik edilmesi, sürekli bir çaba içerisinde olunması, bu çabada tutarlılık sağlanması olmalıdır (İnan, 2009).

Teknoloji ve eğitimin birleştiği noktada “Eğitim Teknolojisi” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram eğitim literatürüne ilk defa 1960’ların ilk yıllarında Amerika Birleşik Devletleri’nde girmiş ve bu tarihten itibaren ülkemizde kullanılmaya başlanmıştır (Çakmaz,2010, s.9).

“Eğitim teknolojisi” olarak ilk kez 1963’te Eğitimde iletişim ve teknoloji birliği (Association for Educational Communication and Technology) tarafından tanımlanan kavram, “öğrenme sürecini

kontrol eden mesajların tasarımı ve kullanımı” şeklinde açıklanmaktadır. Yine bu birliğin 1977 yılında yaptığı tanım şöyledir: “Eğitim teknolojileri, öğrenmenin her boyutunu kapsayan problemlerin çözümü için insan, ürün, fikir, araç ve kurumların yer aldığı, analiz, düzenleme, uygulama, değerlendirme ve yönetim adımlarının bulunduğu karmaşık ve kaynaşık bir süreçtir” (Akkoyunlu, Altun ve Soylu, 2008, s.2).

Erişen ve Çeliköz’e (2007) göre bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılma gereksinimi şu sebeplere dayanmaktadır;

- Eğitime olan talebin hızla artması,
- Yaşam boyu öğrenme anlayışının hakim olması,
- Fırsat ve imkân eşitliğinin daha etkili bir şekilde sağlanması,
- Öğretmen sayısındaki yetersizlik,
- Bilgi miktarının hızla artması,
- Bireysel öğretim gereksinimi,
- Öğretmen niteliğinin artması, teknoloji okuryazarı olma, derslerinde teknolojiyi kullanabilme, öğrencilerini teknoloji kullanmaya yönltebilme, öğrencilerine bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerini kazandırma, mesleki gelişim ve deneyim paylaşımı için meslektaşlarıyla iletişim kurma gereksinimleri,
- Öğrenci sayısının hızla artması,
- Öğrencilerin yeni teknolojilerle donatılmış bir topluma hazırlanma, bilgiye gereksinim duyma ve aradığı bilgiye ulaşabilme, ulaştığı bilgiyi seçme, örgütleme ve kullanabilme, problem çözebilme ve teknolojisi etkili olarak kullanabilme, iletişim kurabilme, grup çalışması yapabilme, teknolojiyi mesleklerinde profesyonelce kullanabilme gereksinimleri,
- Bilgisayarın, öğrenme-öğretme ortamlarını zenginleştirilmesi,
- İnsan faktöründen kaynaklanan bazı hataların ortadan kaldırılması ve pek çok işlemin daha kısa surede yapılabilmesi,
- Bilgisayar teknolojilerinin giderek küçülmesi ve maliyetlerinin çok düşmesi.

Dünya da eğitim teknolojilerinin kullanımı ve yaygınlaştırılmasıyla ilgili çeşitli tedbirler alınmaktadır. Örneğin, merkezi Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education - ISTE) tarafından, ilköğretim okul müdürlerinin okullarında teknolojiden en iyi şekilde faydalanmalarına yönelik olarak bilmeleri ve yapmaları gerekenleri içeren, onlara rehberlik edecek Yöneticilere Yönelik Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (National Educational Technology Standards for Administrators - NETS-A) yayımlanmıştır. Bu standartlar, okul müdürleri için eğitim teknolojilerinin alınması ve kullanılmasında gerekli ortamı sağlamayı ve Brooks-Young’a (2002) göre “okul müdürlerinin teknolojinin eğitimde kullanılmasında daha etkili öğretim liderleri olabilmelerine yardımcı olmayı” amaçlamaktadır (Eren,2010,s.20). Aşağıda topluluk tarafından öne sürülen ve bu araştırmada da kullanılan ölçekte yer alan teknoloji liderliği alt boyutları kısaca özetlenmiştir:

Liderlik ve Vizyon: Teknoloji lideri olarak okul yöneticileri, paydaşları ile birlikte teknoloji hedefleri geliştirmelidirler. Bu süreçte okul yöneticileri paydaşları ile işbirliği sağlamalı, gerekli ortamı oluşturmalı ve gereksinim duydukları kaynakları temin etmelidirler.

Öğrenme ve Öğretim: Okul yöneticileri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve işbirliğini destekleyecek öğrenme çevreleri sağlamalıdır.

Ölçme ve Değerlendirme: Okul yöneticileri, öğrencileri, personeli ve eğitim ortamını teknoloji destekli yöntemlerle izlemeli ve değerlendirmelidirler.

Destek, Yönetim ve İşlemler: Okul yöneticileri okulda bulunan tüm destek sistemleri, araçlar, ağ, yazılım, personel harcamaları ve alınan kararların duyurulması gibi işlemlerin teknoloji destekli olarak yürütülmesini sağlamalıdır.

Verimlilik ve Meslekî Uygulama: Okul yöneticilerinin verimliliği artırma ve iletişim konularında teknolojiyi kullanarak diğer personele model olması gerekmektedir.

Toplumsal, Yasal ve Etik Konular: Okul yöneticileri teknolojiye erişimde ve güvenli kullanımda eşitliği sağlamalı, teknoloji kullanımı ile ilgili toplumsal, yasal ve etik konuları dikkate almalıdırlar.

Bilişim teknolojileri, öğrencilerin sorunlar üzerinde çalışmalarına, verilerle etkileşimde bulunmalarına, işbirliği içerisinde bilgi üretmelerine ve iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında teknolojik kaynakların yaygınlaşması önemlidir. Ancak, eğitim kurumlarının başarılı teknoloji çıktılarında ulaşabilmeleri; bu kaynakların eşit erişime olanak sağlayacak biçimde konumlandırılması, teknik destek sağlanması, teknolojik hedef belirlenmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin yeni rollerine uyum sağlamaları, meslekî gelişim için olanak sağlanması, farklı düzeyde teknoloji yeterliğine sahip öğretmenlere destek olunması ve bütçeden teknolojiye ilişkin gereken payın ayrılması koşullarına bağlı görülmektedir (Anderson ve Dexter, 2005)

Turan (2006), enformasyon teknolojilerindeki gelişmelerin ve bu bağlamda tasarlanan ağ toplumunun, başta eğitim sistemleri ve eğitime ilişkin bütün varsayımları alt üst ettiğini; öğrenme-öğretme yöntemleri başta olmak üzere eğitim ve okul yönetimi süreçlerini derinden etkilediğini, eğitim yöneticilerinin enformasyon teknolojilerinin buluş ve yaratıcı amaçlı eğitimle birleştirilmesinde temel rolü oynayacaklarını ve sanal bir gelecek ve okul için bilgi ağlarına dayalı zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasının zorunluluğunu vurgulamaktadır.

Bilişim teknolojilerinin okullarda hemen her disiplinin öğretiminde etkili ve verimli bir biçimde kullanılması beklenmektedir. Bazen bu durum öğretmenleri ve okul yöneticilerini bunaltmaktadır. Okul müdürlerinden çoğu zaman, çok da tanıdık olmadıkları ve pek de eğitimini almadıkları bilişim teknolojileri alanında liderlik yapmaları beklenmektedir. (Akbaba-Altun, 2008, s.151). Bu okul yöneticilerinin, yöneticilik konuları ile ilişkilendirilen bir durumdur. Oysaki yöneticilik ve liderlik birbirinden farklı kavramlardır. Buna rağmen alan yazında okul müdürlerinin liderlik rollerinin yanı sıra teknoloji liderliği rolünün de olduğu görüşünü savunanlar çoğunluktadır.

Okul yöneticisinin, bilgi teknolojisi araçlarının okulda etkili ve verimli kullanımı ile ilgili bilinçli kararlar verebilmesi, öğretmen ve öğrencileri yönlendirebilmesi, diğer bir deyişle etkili bir teknoloji liderliği yapabilmesi için bu araçları tanıma ve kullanma konusunda ilgili ve istekli olması gerekir(Ergişi,2005,s.3).

Teknolojinin okullarda etkin kullanımı, başka bir ifadeyle, elektronik okulun oluşturulması için çevresel baskılar, eğitim yöneticilerine yeni görevler yüklemiştir. Teknolojilerin alımı, bilgisayar laboratuvarlarının oluşturulması, öğretmenlerin bu konuda eğitiminin sağlanması, bilgisayar eğitimi görmüş öğretmenlerin sisteme kazandırılması ve teknolojinin etkin bir biçimde okul yönetiminde kullanılması, bu yeni görevlerden bazılarıdır (Turan, 2002).

Teknolojinin eğitime kaynaştırılmasındaki en büyük engel, teknoloji konusunda bilgisiz ve deneyimsiz okul müdürleridir. Birçok okul müdürü teknoloji liderliği rolünü yerine getirmek için yetiştirilmemiştir. Bu nedenle, bilişim teknolojileri ile ilgili olarak insan kaynaklarını ve teknik kaynakları nasıl kullanacaklarını bilmemektedirler. Hali hazırda çok az okul müdürü bilişim teknolojilerini etkili olarak kullanabilmektedir. Sonuç olarak, birçok okulda sınıflara, laboratuvarlara ya da kütüphanelere teknolojinin kaynaştırılmasını sağlayan, planlama yapan, zorluklara göğüs geren

ve bu konuya heyecan duyan az sayıda öğretmenler arasından resmi olmayan liderler ortaya çıkmıştır. Okullarda teknoloji planlaması ne yazık ki sadece donanım ve yazılım almakla sınırlı kalmıştır. Okul yöneticileri genellikle öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede uygun teknolojiyi destekleyecek örgütsel ve kültürel değişimlerle ilgilenmeden, donanım almaya, laboratuvar kurmaya ve internete bağlanmaya odaklanmaktadır. Bunun sonucu olarak da pek çok okul pahalı bilgisayar laboratuvarlarına sahip olmakta, ancak bu bilgisayarlar ağırlıklı olarak sadece yazı yazmak, oyun oynamak ya da araştırma yapmak için kullanılmaktadır (Glennan ve Melmed, 1996).

Blase'nin (1999) okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin eğitim ortamlarında teknolojinin etkili bir biçimde kullanılabilmesi üzerindeki etkisi konusunda yaptığı araştırmada, etkili okul yöneticilerinin fikir sunma, dönüt verme, model olma, sorun çözme ve ödül verme gibi beş temel etkinliği iyi yönetebilmeleri gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yine bu araştırmada, okul yöneticilerinin, öğretmenler arası işbirliğini desteklemeleri, eğitim-öğretim çalışmalarını izlemeleri, program tasarımları, öğrenme ilkelerini uygulamaları ve eğitim araştırmalarını izleyip, başarılı uygulamaları okullarına taşımaları gerektiği de belirlenmiştir. İlgili çalışmalardan da anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin teknolojinin eğitim ortamlarına kaynaştırılması sürecinde etkili bir liderlik yapması gerekmektedir.

Okullar bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak örgütsel performanslarını artırma yönünde çaba göstermelidirler. Bu da ancak okul yöneticilerinin liderliği ile mümkün olabilir. Yöneticiler, okula içeriden ve dışarıdan gelen her türlü bilgi ile bilişim teknolojilerinin en üst düzeyde kullanımı ve daha nitelikli eğitim-öğretim hizmetleri sunabilmek için çalışmalıdırlar. Benedetto'ya göre (2006, s.31), yöneticiler, sınıflarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında öğretmenler için etkili modelleri bilen, bu modellerin uygulanmasına rehberlik eden, öğretim ve değerlendirmede en iyi uygulamaları nasıl destekleyeceklerini bilen kişilerdir.

Okul yöneticileri okullarında teknolojik yeniliklerin etkili bir biçimde kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin temel bir rol oynamalıdırlar. Bu rolün adını Anderson ve Dexter (2005), teknoloji liderliği olarak önermektedirler. Teknoloji liderliği, örgütsel kararları, politikaları ya da okulun tamamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin faydalı ve etkili kullanımına ilişkin eylemleri temsil eder.

Bilimoria (2005), öğrenme-öğretme sürecini geliştirmek için enformasyon teknolojilerini kullanma konusunda istekli olan yöneticilerin öncelikle şu soruları yanıtlamaları gerektiğini ifade etmektedir:

- Bilgisayar destekli öğrenmenin diğer öğrenme türlerinden farkı/iyi yönleri nedir?
- Öğrenmede teknoloji tabanlı (çoklu ortam, telekomünikasyon, nesne yönlendirmeli simülasyon, ağ bağlantılı haberleşme, sanal gerçeklik teknolojisi) özel yöntemlerin etkisi nedir?
- Ölçülebilir bilgi nasıl yaratılabilir?
- Bilgi kolayca geri getirildiğinde, öznel olarak araştırılabildiğinde ve çok yönlü yoruma açıldığında öğrenme neyi zorunlu kılar?
- Öğrenme gerçekleştiğinde nasıl ölçülmelidir/puanlanmalıdır?
- Bir sanal öğrenme topluluğu en iyi şekilde nasıl oluşturabilir?
- Bilgisayar ağları işbirliğine dayalı bilgi yaratma ve paylaşmada yüz yüze eğitim türlerinden daha mı etkilidir?

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, bilişim teknolojilerinin eğitim ortamlarında etkili bir biçimde kullanımının sağlanması için okul yöneticilerinin yerine getirmesi gereken çeşitli görevler belirlenmiştir (2003). Bu süreçte okul yöneticileri:

- Gereksemin duyulan teknolojik kaynaklar, meslekî gelişim fırsatları, teknik destek hizmeti ve yazılım güncellemeleri için bütçe oluşturmak,
- Okul içerisinde teknolojinin etkin bir biçimde kullanılıp kullanılmadığını değerlendirmek ve teknolojinin eğitim sürecinde etkin kullanımını etkileyen unsurları belirlemek,
- Öğretmen ve öğrencilerin teknolojik kaynaklara eşit erişimine olanak sağlayan yöntemler geliştirmek,
- Öğretmenlerin eğitim ortamlarında teknoloji kullanımı ile ilgili beklentilerini dinlemek ve değerlendirmek,
- Tüm personele e-posta adresi sağlamak, bilgi paylaşımlarını e-posta üzerinden gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin gereksinimlerine göre meslekî gelişim planlarının hazırlama sürecine etkin katılımlarını sağlamak,
- Teknoloji kullanımı ile ilgili karşılaşılan sorunları çözebilmek,
- Diğer okullarda teknoloji kullanımına ilişkin başarılı uygulamaları izleyip, personeli bu konu hakkında bilgilendirmek,
- Örnek etkinlik geliştiren öğretmenleri belirlemek, bu etkinlikleri diğer öğretmenlerle paylaşmakla görevlidir.

MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne okullarda bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin yöneticilerin görevleri 2001 yılında yayımlanan 53 sayılı genelge ile belirtilmiştir. Bu genelgenin maddeleri şu şekildedir:

- Bilişim teknolojisi sınıflarının amacına uygun olarak ve etkili bir biçimde kullanımını sağlamak,
- Bilgisayarların amaç dışını kullanımını önlemek,
- Bilgisayarlarda oluşan arıza durumlarda yetkisi olmayan kişilerin müdahalesini engellemek,
- Okulda mevcut olan teknolojik imkânlardan çevre okullarında yararlanabilmesini sağlamak,
- Okuldaki internet bağlantısını sürdürmek,
- Okuldaki yazılım CD ve kitaplarının orijinal olmasını sağlamak,

MEB' in (2001) 53 sayılı aynı genelgesi ile belirtilen okul yöneticilerinin bilgisayar laboratuvarlarının kullanımına ilişkin görevleri ise şu şekildedir:

- Bilgisayar laboratuvarlarının kullanım talimatlarına uymak,
- Bilgisayar laboratuvarlarının amacına uygun bir biçimde kullanılmasını sağlamak,
- Bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli eğitimin amacına uygun olarak gerçekleştirilmesi için gerekli zümre kararlarının alınmasını, uygulanmasını sağlamak,
- Formatör öğretmenlerin veya bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yazılım ve donanım konusunda kendilerine getireceği sorunların çözümüne yardımcı olmak,
- Bilgisayar laboratuvarlarının kullanım planını hazırlattırmak ve onaylamak,
- Okuldaki bilgisayar öğretmenleri arasında görev dağılımı yapmak,
- Bilgisayar laboratuvarlarının mesai saatleri içinde ve dışında açık tutulması için planlama yapmak,
- Bilgisayar uygulamalarına dair öğrenci çalışmalarının sergilenmesini sağlamak,
- Öğrencilere veya okul dışından öğrenmek isteyenlere bilgisayar kursu açmak,
- Okul öğretmenlerinin bilgisayar kullanımı ile ilgili kurslara veya hizmet içi eğitimle katılmasını sağlamakla görevlidirler.

Teknoloji liderliği ile ilgili bir tanımlama yaparken okul müdürlerinin ve bilişim teknolojileri koordinatörlerinin TLC (teaching, learning, and computing) anketlerinde okullarında kullanılan teknoloji ile ilgili rapor ettikleri çok sayıda faaliyet ve özellikler tespit edebiliriz (Anderson & Dexter, 2005).

Bilgi ve iletişim teknolojileri, okul yöneticileri için sürekli yenilenen ve genişleyen bir okul çevresi yaratırken, okul yöneticilerinin eğitim öğretimin amaçlarına uygun bir teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilmeleri için sadece bilgisayar okuryazarı olmaları yetersiz kalacaktır. Bilginin üretimi, aktarımı ve yaygınlaştırılması konularında da çok iyi bir eğitimden geçmiş olmaları gerekecektir. Ancak böyle bir eğitimden geçmiş okul yöneticileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişiminde hangi bilişim teknolojilerinin ne ölçüde kullanılması gerektiğine karar verebilir, öğrencilerin öğrenmesi, öğrendiklerinin değerlendirilmesi ve dönüt verilmesi konularında bilişim teknolojilerine dayalı bir şeffaflık yaratabilecek vizyona sahip olabilir. Bu vizyonla okulun geleceğini planlamaya çalışan okul yöneticisi, okulu yönetirken, bilgi teknolojileri konusundaki birikimini vazgeçilmez bir yeterlik alanı olarak görmeli, fakat okulun sosyal boyutunu da göz ardı etmemelidir. Bununla birlikte, okulun iklimini ve kültürünü doğrudan ve derinden etkileyebilecek olası bilişim suçlarını önlemede demokrasiye inanmalı ve içtenlikle bağlı kalmalıdır (Dönmez ve Sincar, 2008, s.17).

Düşünen, kurgulayan, sürekli yeniyi ve farklıyı arama çabasında olan geleceğin okul yöneticisi, duyarlılığı ve sezgisiyle olayları önceden kavrayan, yorumlayan, öneriler getirebilen ve toplumu uyaran bir insan olmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticileri gelecekte okullarda bilişim teknolojilerinin kullanımı ve okula etkisine ilişkin şu yargılara ulaşmış olmalıdırlar (Dönmez ve Sincar, 2008):

- Bilişim teknolojileri okulda gerçekleşecek faaliyetlerin ayrılmaz bir parçası olacaktır.
- Okul içerisindeki yapılanma bilişim teknolojilerine bakışı yansıtacaktır.
- Esnek, sürekli geliştirilmeye açık ve bilişim teknolojilerine dayalı bir yönetim altyapısı gerekecektir.
- Bilişim teknolojilerinin okullarda yer alan etkinliklerde nasıl kullanılacağına ilişkin kullanıcıların yönlendirmesi gerekecektir.
- Bilişim teknolojilerinin sürekli ve kontrolsüz bir şekilde değişimiyle okuldaki yaşam esnek hale getirilecektir.
- Okulda yönetim, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çevre arasındaki her türlü eşgüdüm etkinliği bilgi ve iletişim teknolojileri doğru kullanıldığında, daha rahat hale gelecektir.

Eğitimde teknoloji liderliği; okuldaki paydaşların (öğretmen-öğrenci), teknolojinin öğrenimi, kullanımı ve buldukları durumlara/ortamlara teknolojinin entegrasyonu konusunda motive edilmeleri ve teknolojinin planlanması, entegrasyonu, gerekli alt yapının sağlanması, eğitim bileşenlerinin mesleki gelişimi, destek hizmetlerinin sağlanması başlıklarını kapsayan bütünlüklü bir süreç olarak karşımıza çıkmıştır (Hacıfazlıoğlu ve diğ., 2011).

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Batman İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı ilkokullarda görev yapan yöneticilerin algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmalarda, var olan durum var olduğu şekliyle betimlenir ve araştırmaya konusu birey, olay ya da nesne kendi koşulları

içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Bu anlayışla, bu çalışmada tarama modelinin doğasına uygun bir biçimde hareket edilerek var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2013-2014 öğretim yılında Batman ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda görev yapan okul yöneticileri/müdürleri oluşturmaktadır. Batman il Milli Eğitim Müdürlüğünden edinilen bilgiye göre Batman ilinde 89 adet ilköğretim seviyesinde okul bulunmakta bu okullarda 264 adet yönetici bulunmaktadır. Buna göre %5 hata payı ve %95 seviyesinde ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü 157 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu ise evrenden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 150 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yönteminde örnekleme yer alacak katılımcıların, araştırmacının çevresi de, yakının da bulunan tanıdığı, bildiği çevreden çalışmaya dahil edilmesidir. (Aziz, 1994, s.58)

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Amerikan Araştırma Enstitüsü (AIR) ve Teknoloji Liderliği İleri Araştırmalar Merkezi (CASTLE) tarafından Iowa State Üniversitesi'nin katkısıyla geliştirilen "Okul Yöneticilerinin(Müdürlerinin) Teknolojik Liderlik Ölçeği" (PTLA-Principals Technology Leadership Assessment) kullanılmıştır (Ek 1).

Ölçeğin alt boyutları NETS-A olarak bilinen 6 teknolojik liderlik boyutundan oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin kapsam geçerliği uzmanların değerlendirme puanlarına başvurularak sağlanmış ve iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,95$ bulunmuştur. Fakat alt boyutlardan birisi olan "verimlilik ve profesyonel" uygulama boyutunun iç tutarlık güvenilirliği $\alpha=0,65$ olarak bulunduğu için bu boyut araştırmada kullanılmamıştır.

Liderlik ve Vizyon alt boyutunda 6 madde, Öğrenme ve Öğretim alt boyutunda 6 madde, Destek Hizmetler ve Yönetim alt boyutunda 6 madde, Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda 5 madde ve son olarak Sosyal Yasal Etik Konular alt boyutunda ise 7 madde bulunmaktadır. Ankete katılan okul yöneticilerinin belirtilen sorulara ne kadar katıldıklarını belirlemek amacıyla 5'li dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Yeterlik düzeylerinin isimleri ölçeğe sadık kalınarak, "hiç", "az oranda", "kısmen", "önemli oranda", "tamamen" olarak belirlenmiştir (Banoğlu, 2010).

Elde edilen puanların yorumlanması ise şu şekildedir;

Aralıklar	Düzye
1.00-1.80	Hiç
1.81-2.60	Az Oranda
2.61-3.40	Kısmen
3.41-4.20	Önemli Oranda
4.21-5.00	Tamamen

3.4. Verilerin Analizi

Ölçme araçları ile toplanan verilerin analizinde, ölçek formlarına verilen yanıtlar sonuçları öncelikle gözden geçirilerek kontrol edilmiştir ve bilgisayarda SPSS paket programına kodlanarak veri giriş gerçekleştirilmiştir. Programa aktarılan veriler ile gerekli analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özellikleri ile teknolojiyi kullanım düzeylerine ilişkin özelliklerini betimlemek amacıyla yüzde ve frekans istatistiklerinden faydalanılmıştır. Okul yöneticilerin teknoloji liderlik yeterliliklerinin demografik özelliklerine ve okullarında teknolojiyi kullanma durumları ile ilgili değişkenlere göre farklılığını test etmek için "t-testi" kullanılmıştır.

Ayrıca sürekli değişken özelliği gösteren demografik özellikler ile Teknolojik Liderliği Yeterlik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için ise Spearman korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen tüm analizlerde elde edilen bulguların manidarlığını test etmek için $p \leq 0.05$ seviyesi dikkate alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinden toplanan verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bu bölüm iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcılara ait genel demografik bilgilere ikinci kısımda ise araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilecektir.

4.1. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Dağılımlarına Ait Bilgiler

	N	%
Cinsiyet		
<i>Kadın</i>	52	34,7
<i>Erkek</i>	98	65,3
Öğrenim Durumu		
<i>Yüksek Okul</i>	3	2
<i>Lisans</i>	109	72,7
<i>Y. Lisans</i>	34	22,7
<i>Doktora</i>	4	2,7
Hizmet İçi Eğitim		
<i>Var</i>	68	45,3
<i>Yok</i>	82	54,7
Kişisel Bilgisayar		
<i>Var</i>	123	82
<i>Yok</i>	27	18
Formatör Öğretmen		
<i>Yok</i>	61	40,7
<i>Var</i>	89	59,3

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 52’si (%34.7) kadın, 98’i (%65.3) ise erkek yöneticilerden oluştuğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin 3’ü (%2) yüksek okul mezunudur, 109’u (%22.7) lisans seviyesinde eğitime sahiptir, 34’ü (%22.7) yüksek lisans seviyesinde eğitime sahiptir ve son olarak 4’ü (%2.7) doktora seviyesinde eğitime sahiptir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 68’i (%45.3) Liderlik/Yöneticilik konusunda hizmet içi eğitim aldıklarını, 82’si (%54.7) ise bu konuda eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin 123’ü (%82) kişisel bilgisayara sahip olduklarını belirtmiş, diğer taraftan 27’si (%18) ise kişisel bilgisayar sahibi olmadıklarını ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin görev aldıkları okullarda Bilişim Teknolojileri formatör öğretmenin olup olmama durumlarına göre dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır. Buna göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 61’ü (%40.7) buldukları okullarda Bilişim Teknolojileri formatör öğretmenlerinin olduğunu belirtmiş, diğer taraftan 89’u (%59.3) ise Bilişim Teknolojileri formatör öğretmene sahip olmadıklarını ifade etmiştir.

Ayrıca, okul yöneticilerinin yönetici olarak çalıştıkları süre 1 ile 20 yıl arasında değişmektedir ($\bar{X}= 5.42$), öğretmenlik mesleğinde geçirdikleri süre 1 ile 25 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 9.82$), yaşları 23 ile 52 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 33.96$). Diğer taraftan, okul yöneticilerinin araştırma/yayın takibi ile ilgili saat olarak haftalık tahmini internet kullanım süreleri 0 ile 20 saat arasında değişmekte ($\bar{X} = 5.43$), E-Okul, Mebbis vb. yönetim teknolojilerini haftalık tahmini kullanım süreleri ise 1 ile 20 saat ($\bar{X} = 2.50$) arasında değişmektedir.

4.2. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Düzeyleri

Tablo 2: Teknolojik Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler.

	X_{\min}	X_{\max}	\bar{X}	X_{ss}
Liderlik ve Vizyon	11	25	3,67	0.98
Öğrenme ve Öğretim	9	29	3.59	0.71
Destek Hizmetler ve Yönetim	13	30	3.59	0.68
Ölçme ve Değerlendirme	10	25	3,63	0.53
Sosyal Yasal Etik Konular	12	25	3.53	0.81

Tablo 2’de yer alan değerler incelendiğinde Liderlik ve Vizyon alt boyutunda okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlara ait puanlar 11 ile 25 arasında değiştiği görülmektedir ($\bar{X} = 3.67$). Ayrıca, Öğrenme ve Öğretim alt boyutunda okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlara ait puanlar 9 ile 29 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 3.59$), Destek Hizmetler ve Yönetim alt boyutunda okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlara ait puanlar 13 ile 30 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 3.59$), Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlara ait puanlar 10 ile 25 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 3.63$) ve son olarak Sosyal, Yasal ve Etik Konular alt boyutunda ise okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlara ait puanlar 12 ile 25 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 3.63$),

Tabloda görüldüğü üzere teknolojik liderlik alt boyutlarında, müdürlerin “önemli oranda” seviyesinde yeterli sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

4.3. Teknolojik Liderlik ile Bazı Demografik Özellikler Arasındaki İlişkinlerin Belirlenmesi

Tablo 3: Teknolojik Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t test Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Liderlik ve Vizyon	Kadın	52	3,66	0,63	-0,02	148	0,983
	Erkek	98	3,67	1,13			
Öğrenme ve Öğretim	Kadın	52	3,65	0,7	0,688	148	0,493
	Erkek	98	3,56	0,71			
Destek Hizm. ve Yönetim	Kadın	52	3,7	0,68	1,383	148	0,169
	Erkek	98	3,54	0,67			
Ölçme ve Değ.	Kadın	52	3,66	0,75	0,414	148	0,680
	Erkek	98	3,61	0,74			
Sosyal Yasal Etik Konular	Kadın	52	3,73	0,62	2,29	148	0,023*
	Erkek	98	3,43	0,84			

Teknolojik Liderlik Ölçeği alt boyut puanlarının kadın ve erkek okul yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaşp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için gerçekleştirilen t testi analiz sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır. Tablo 3’de de görüldüğü üzere Sosyal, yasal ve etik konular alt boyutunda kadın ve erkek yöneticilerin elde ettikleri puanlar anlamlı seviyede farklılaşmaktadır

($p < 0.05$). Gözlenen bu farklılaşma kadın yöneticiler lehinedir. Diğer alt boyut puanlarında ise kadın ve erkek okul yöneticilerin elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu bulgular göstermiştir ki, sosyal, yasal ve etik konularda kadın yöneticiler daha fazla liderlik özelliklerine sahiptirler fakat diğer alt boyutlar için cinsiyet bir etkiye sahip değildir.

Tablo 4: Teknolojik Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t test Sonuçları

Boyut	Öğrenim	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Liderlik ve Vizyon	Lisans ve Altı	112	3,63	1,07	-0,75	148	0,453
	Y. L. Üstü	38	3,77	0,64			
Öğrenme ve Öğretim	Lisans ve Altı	112	3,62	0,65	0,735	148	0,463
	Y. L. ve Üstü	38	3,52	0,87			
Destek Hizm. ve Yönetim	Lisans ve Altı	112	3,55	0,67	-1,29	148	0,200
	Y. L. Üstü	38	3,72	0,7			
Ölçme ve Değ.	Lisans ve Altı	112	3,63	0,76	0,192	148	0,848
	Y. L. Üstü	38	3,61	0,69			
Sosyal Yasal Etik K.	Lisans ve Altı	112	3,47	0,72	-1,68	148	0,094
	Y. L. Üstü	38	3,72	0,92			

Teknolojik Liderlik Ölçeği alt boyut puanlarının eğitim durumu lisans ve altında olan okul yöneticileri ile yüksek lisans ve üzeri olanlar arasında anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için gerçekleştirilen t testi analiz sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır. Tablo 4'de de görüldüğü üzere, alt boyut puanlarının tamamında kadın ve erkek okul yöneticilerin elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Lisans üstü eğitim seviyesinin altında ve üzerinde bulunan yöneticilerin sayı olarak karşılaştırıldığında birbirine yakın değerler olmadığı görülmektedir. Bu sebeple gözlenen bu farklılaşma durumu grup sayılarının oldukça farklı olması ile ilişkili de olabilir. Bu sebeple bu analiz daha yakın alt gruplar için tekrarlanmasında fayda olacaktır.

Tablo 5: Teknolojik Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Liderlik/Yöneticilik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre t test Sonuçları

Boyut	Eğitim	N	\bar{X}	Ss	t	sd	P
Liderlik ve Vizyon	Var	68	3,79	0,59	1,36	148	0,180
	Yok	82	3,57	1,2			
Öğrenme ve Öğretim	Var	68	3,71	0,69	1,84	148	0,070
	Yok	82	3,5	0,72			
Destek Hizm. ve Yönetim	Var	68	3,8	0,61	3,46	148	0,001*
	Yok	82	3,43	0,69			
Ölçme ve Değ.	Var	68	3,78	0,71	2,35	148	0,020*
	Yok	82	3,5	0,75			
Sosyal Yasal Etik Konular	Var	68	3,69	0,85	2,24	148	0,027*
	Yok	82	3,41	0,7			

Teknolojik Liderlik Ölçeği alt boyut puanlarının Liderlik/Yöneticilik hizmet içi eğitim alan ve almayan okul yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için gerçekleştirilen t testi analiz sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere Destek Hizmetler ve Yönetim, Ölçme ve Değerlendirme ve Sosyal Yasal Etik Konular alt boyut puanları hizmet içi eğitim alan okul yöneticileri lehine istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir

($p < 0.05$). Diğer alt boyut puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna göre, hizmet içi eğitim almak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik seviyelerinde bazı alt boyutlar için olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 6: Teknolojik Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kişisel Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre t test Sonuçları

Boyut	Kişisel B.	N	\bar{X}	ss	t	Sd	P
Liderlik ve Vizyon	Var	123	3,68	0,65	0,39	148	0,697
	Yok	27	3,6	1,89			
Öğrenme ve Öğretim	Var	123	3,61	0,72	0,72	148	0,474
	Yok	27	3,51	0,69			
Destek Hizm. ve Yönetim	Var	123	3,61	0,66	0,4	148	0,692
	Yok	27	3,54	0,76			
Ölçme ve Değ.	Var	123	3,66	0,73	1,26	148	0,209
	Yok	27	3,46	0,81			
Sosyal Yasal Etik Konular	Var	123	3,57	0,79	1,35	148	0,179
	Yok	27	3,35	0,72			

Teknolojik Liderlik Ölçeği alt boyut puanlarının kişisel bir bilgisayara sahip olan ve olmayan okul yöneticileri arasında anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için gerçekleştirilen t testi analiz sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere alt boyut puanlarının tamamında kişisel bilgisayara sahip olan ve olmayan yöneticilerin elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Buna göre kişisel bilgisayar sahibi olmak ya da olmamak bir okul yöneticisinin teknoloji liderlik seviyesi üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 7: Teknolojik Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bilişim Teknolojileri Formatör Öğretmene Sahip Olma Durumuna Göre t test Sonuçları

Boyut	Formatör	N	\bar{X}	ss	t	sd	P
Liderlik ve Vizyon	Var	61	22,61	6,8	1,44	148	0,152
	Yok	89	21,19	4,21			
Öğrenme ve Öğretim	Var	61	21,82	4,21	0,852	148	0,395
	Yok	89	21,21	4,37			
Destek Hizm. ve Yönetim	Var	61	21,48	4,18	-0,35	148	0,727
	Yok	89	21,72	3,97			
Ölçme ve Değ.	Var	61	18,34	3,75	0,727	148	0,468
	Yok	89	17,88	3,71			
Sosyal Yasal Etik Konular	Var	61	24,84	5,93	0,205	148	0,838
	Yok	89	24,65	4,78			

Teknolojik Liderlik Ölçeği alt boyut puanlarının yöneticilerin okullarında Bilişim Teknolojileri formatör öğretmeninin olup olmaması durumuna göre anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için gerçekleştirilen t testi analiz sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere alt boyut puanlarının tamamında çalıştıkları okulda Bilişim Teknolojileri formatör öğretmen olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği gözlemlenmiştir ($p > 0.05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular içerisinden araştırmacı tarafından önemli görülenler özetlenecek, ilgili alan yazın ışığında tartışılacak ve bir takım öneriler getirilecektir.

5.1. Sonuç

Elde edilen bulgular göstermiştir ki genel olarak okul yöneticileri yüksek düzeyde teknolojik liderlik yeterliklerine sahip oldukları görünmektedir. Ayrıca alt boyutlara daha detaylı bakacak olursak “liderlik ve vizyon” alt boyutunda yöneticilerin en yüksek teknolojik liderlik yeterliğine sahip oldukları görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise göreceli olarak daha düşük yeterlik gösterilmiş olsa da yine de yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre kadın ve erkek yöneticilerin teknolojik liderlik yeterlik algıları birbirine yakın seviyededir.

Ayrıca, ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algılarının bulunduğu yaş aralığına göre değişmediği görülmüştür. Buna göre farklı yaş aralıklarında yer alan okul yöneticileri benzer seviyelerde teknoloji liderliğine sahiptirler.

Kişisel bilgisayara sahip olma ile olmama değişkenine göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik algılarının değişmediği görülmüştür.

Araştırmada, ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin eğitim durumları, teknoloji liderliği yeterlik algılarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna varmıştır. Elde edilen bu bulgunun olası bir sebebi okul yöneticilerinin öğretim düzeyi olarak homojen bir yapıda olması olabilir. Bu homojenlik gerçekte bulunma ihtimali olan bir ilişkinin istatistiksel olarak bulunamamasına sebep olmuş olabilir.

Elde edilen bulgular göstermiştir ki okul yöneticilerinin çalıştıkları okullarda formatör öğretmen olup olmaması onların teknolojik liderlik seviyeleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Buna göre okullarında formatör öğretmen olan ve olmayan okul yöneticilerinin benzer seviyede teknolojik liderlik seviyelerine sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algılarının bilişim teknolojileri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin hizmet içi eğitim durumlarının, teknoloji liderliği yeterlik algılarında anlamlı bir ilişkiye yol açtığı göstermektedir. Başka bir anlatımla, yöneticilerin aldıkları bilişim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim onların teknoloji liderliği yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

5.2. Tartışma

Yeterli seviyede teknolojik liderliğe sahip olma bulgusuna göre Okul yöneticilerinin okullarında en son gerçekleştirilen teknoloji planlama sürecine önemli oranda katıldıkları, okullarının teknoloji planları ve uygulama faaliyetleri hakkında okul paydaşlarına önemli oranda bilgi verdikleri, okullarının teknoloji planlama sürecine katılmaları için okul paydaşlarını önemli oranda teşvik ettikleri, okul geliştirme veya ilçe strateji planı benzeri eğitim planlarıyla, okullarının teknoloji planlarını önemli oranda karşılaştırdıkları ve düzenledikleri, okul geliştirme planlarına, teknolojik araştırma etkinliklerinin dâhil edilmesini önemli oranda destekledikleri ve son olarak teknoloji kullanımındaki en iyi uygulamaları belirlemeye yönelik faaliyetlerle önemli oranda ilgilendikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgular diğer alt boyutlar için de genellemesi mümkündür. Elde edilen

bu bulgular Weber (2006), Seay 2006) ve Bostancı (2010) tarafından elde edilen bulgular ile de paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, Hacıfazlıoğlu ve arkadaşları (2011) ile Turan ve Şişman (2000)'in araştırmasında da benzer şekilde okul yöneticilerinin önemli oranda teknoloji liderliği sergiledikleri saptanmıştır.

Cinsiyet değişkeninde gözlenen farklılaşma ile ilgili elde edilen bulgu Sincar(2009)'ın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada, ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algılarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin yaşları, teknoloji liderliği yeterlik algılarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algı düzeyleri yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır. Öneriler iki başlık altında sunulmuştur. Birincisi uygulamalara yönelik öneriler, ikincisi ise araştırmacılara yönelik öneriler şeklindedir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik seviyelerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın okul içerisindeki öğretmen, öğrenci ve veli-ailelerin görüşlerinin de alınmasını sağlayacak şekilde genişletilmesi ve elde edilen sonuçlar birbirleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi, benzer olan ve olmayan bulguların ve olası gerekçelerinin incelenmesi gerekmektedir.
- Araştırmada öğretmenlerin, yöneticilerinin teknoloji liderliği hakkındaki görüşleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Farklı değişkenler kullanılarak araştırma tekrarlanabilir. Örneğin okuldaki öğretmen ve öğrenci mevcudu değişkenler arasına alınabilir.
- Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkiye dair çelişkilerin çözümlenmesi amacıyla, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları yerine okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerini ölçümleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Türkiye'deki okulların, yöneticilerin ve öğretmenlerin kendine özgü özellikleri göz önünde bulundurularak, ülkemizin gereklerine uygun bir teknoloji liderliği modeli geliştirilebilir. Bu bağlamda hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin teknoloji liderliğine ilişkin rol ve sorumlulukları belirlenebilir.
- Araştırma farklı il ve ilçelerde çalışan okul yöneticilerinin görüşleri alınarak tekrarlanabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara yönelik şu öneriler sunulabilir;

- Okul yöneticilerinin araştırma yayın takip etme miktarları ile teknolojik liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu sebeple okul yöneticilerinin daha fazla araştırma yayın takip etmeye özendirilmelidir.
- Okul yöneticilerinin günlük yaşamda yoğun olarak bilgisayar kullanmaları ile teknolojik liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu

sebeple okul yöneticilerinin teknolojiyi günlük yaşamlarında daha fazla kullanmaları için teşvik edilmeleri önerilmektedir.

- Yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi olacağı düşünülürse, teknoloji liderliği konusunda okul yöneticilerinden beklenen rollerin neler olabileceği belirlenebilir.
- Okul yöneticilerinin sorumluluğunda teknoloji entegrasyon komitesi oluşturulabilir ve oluşturulan bu komitenin teknolojilerin eğitim öğretim süreçlerinde daha yoğun olarak kullanılması için çalışmalar yürütülebilir.
- Bu çalışma da hizmet için eğitimin teknolojik liderlik algılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu sebeple yöneticilere verilecek hizmet öncesi eğitim ve hizmet-içi eğitimleri planlanırken, liderlik, yönetim ve teknolojinin okullarda uygulanmasına yönelik ihtiyaçlar dikkate alınabilir.
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine ait çalışmalarının yer alacağı ve aynı zamanda okulda gerçekleştirilen etkinliklerin de takip edilebileceği bir web sitesinin yapılmasını sağlanması faydalı olabilir.
- Okulun tüm üyelerinin birbirleriyle e-posta yoluyla iletişim kurmasını, bilgi ve tecrübelerini paylaşmasını sağlayacak fırsatlar oluşturulabilir.
- Teknolojik liderliğin ekonomik olanaklarla ilintili olduğu bilinmektedir. Bu sebeple eğitim öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımının planlanması, entegrasyonu ve uygulanması sürecinde farklı ihtiyaçlar için gerekli olan bütçeler detaylı olarak hazırlanabilir.
- Eğitim öğretim süreçlerinde teknolojiden hangi alt başlıklarda hangi kıstaslara bağlı olarak faydalanılacağı, yeni teknoloji alımı veya kullanılan teknolojinin geliştirilmesinde dikkat edilecek hususlar, teknolojinin okul eğitim ortamında nasıl kullanılacağı, okul için ihtiyaç olan teknolojinin alımı ve kullanımı ile ilgili esaslar çerçevesinde yasal ve etik kodların oluşturulmasında fayda olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooki, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 235-248.
- Akbaba, S. (2002), "Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Yıl:27, Sayı:286, s.9-14.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda Liderlik Arayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Akkoyunlu, B., Altun, M. Y. Soylu (2008), *Öğretim Tasarımı*, 1. Baskı, Maya Yayıncılık, Ankara.
- Altun, A. (2005), *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*, 1.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- İnan N. U.,(2009). "Eğitim Bilimine Giriş" Ed: Prof. Dr. Ayla OKTAY, Pegem A Yayıncılık, Ankara,134,135,144-149.
- Altun, A.S. (2008). *Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler*. (Editör:Deniz Deryakulu). Ankara: Maya Akademi.
- Anderson R. E ve Dexter, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence and Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82.
- Argun, T. (2001). *Değişimin Liderleri*. M. Arat (Editör). İstanbul: Mavi Tanıtım ve Paz. Ltd. Şti.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aziz, A. (1994). *Araştırma Yöntemleri-Teknikleri ve İletişim*, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Baltaş, A. (2005). *Ekip Çalışması ve Liderlik*, (6), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Banoğlu, K., (2010). "Okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeterlikleri", 5.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi-Bildiri ID:45, Antalya.
- Benedetto, R. (2006). *How Do Independent School Leaders Build the Educational Technology Leadership Capacity of the School?* Unpublished Doctoral Dissertation, Drexel University.
- Bilimoria, D. (1999). Emerging Information Technologies and Management Education. *Journal of Management Education*, 23 (3), 229–232.
- Blase, J. (1999). Principal's Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Bostancı, H. (2010). *Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü. Ankara.
- Buluç, B. (1998). Bilgi Çağı ve Örgütsel Liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4 (20), 1205 – 1213.
- Bursalioğlu, Z.(2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calhoun, K.J. (2004). *Superintendent Change Leadership Strategies Associated With Successful Technology Integration in Public School Districts*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of La Verne.
- Can, N. (2007). "Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi ", Erciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:22, s.263-288,

- Can, S. (2002). *Resmi ve özel okullardaki okul yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışı yönünden karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 2 (3), 94-107.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 73-112.
- Çakmaz, B. (2010) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çelik, V.(2005).Liderlik. Y.Özden(Ed.).Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı içinde.(s.s 188–213).Ankara: PegemAYayıncılık
- Çelik, V., (2003). Eğitimsel Liderlik, 3 Baskı, Pegema Yayınları, Ankara.
- Çetin, C. (2008). *Yöneticilerin Liderlik Stilleri, Değişim Yönetimi ve Ekip Çalışması Arasındaki İlişkilerin Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi*, (15), Entegre Matbaacılık, İstanbul.
- Çınar, O. (2010). Okul Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 267 – 276.
- Demirel, Ö. ve Esed Yağcı, (2007), “Eğitim, Öğretim Teknolojisi ve İletişim”, Editörler: Demirel, Ö. ve E. Altun, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 1.Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, s.1-27.
- Doll, R. (1972). *Leadership to Improve Schools*. Worthington, Ohio: CA Jones Publishing.
- Dönmez, B. ve Sincar, M. (2008). Avrupa Birliği Sürecinde Yükselen Ağ Toplumu ve Eğitim Yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 1–19.
- Erdoğan, İ., (1997). *İşletmelerde Davranış*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Erdoğan, İ., (2004). *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul,
- Eren, E. (1993). *Yönetim ve Organizasyon* (2), Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Ergisi, K. (2005). *Bilgi Teknolojilerinin Okulda Etkin Kullanımı ile İlgili Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliliklerinin Belirlenmesi*. Kırıkkale: Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertmer, P.A., Bai, H., Dong, C., Khalil, M., Park, S.H. and Wang, L. (2002). Online Professional Development: Building Administrators’ Capacity for Technology Leadership. *Paper presented at the National Educational Computing Conference Proceedings*, San Antonio, the United States.
- Genç, N., (2007). *Yönetim ve Organizasyon-Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Glennan, Thomas K. ve Melmed A. (1996), “Fostering the use of educational technology: Elements of a national strategy”,
- Gökyer, N. (2005). *Öğretim Liderliği*. İstanbul: Yesevi Yayıncılık.

- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood ve P. Hallinger (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (653–696) Dordrecht: Kluwer Academic
- Güney, S., (2012). *Liderlik*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 537-577.
- Helvacı, M.A. (2008). Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 115-133.
- International Society for Technology in Education. (2009). National Educational Technology Standards for Administrators. Web: <http://www.iste.org/standards/nets-for-administrators/nets-for-administratorssandards.aspx> adresinden 2 Haziran 2014’de alınmıştır.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 123 – 149.
- Kara, M. A. (2003), *İşletme becerisi Grup Çalışması*, Yönetici ve İşadamı El Kitabı, 1.Baskı, Dilara Yayınevi, Rize.
- Kaya, Y. K. (1991), *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*, 4.Baskı, Set Ofset Matbaacılık, Ankara.
- Keçecioglu, T. (2003). *Değişim Yolunda İyi Bir Öğrenci ve İyi Bir Öğretmen: Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri.
- Kiper, A. (2008), *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojilerini Derslerde Kullanım Durumları Ve Bilgi Teknolojileri İle İlgili Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitimler Hakkındaki Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçel, T., (2010). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayınları, 12. Baskı, Ankara.
- Kozloski, K.C. (2006). *Principal Leadership for Technology Integration: A Study of Principal Technology Leadership*. Unpublished Doctoral Dissertation, Drexel University.
- Langran, E. (2006). *Technology Leadership: How Principals, Technology Coordinators, and Technology Interact in K-12 Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Virginia.
- Mainstone, L. E. ve Schroeder, D. M. (1999). Management Education in the Information Age. *Journal of Management Education*, 23(6), 630-634
- Marulcu, İ. (2010). *Eğitimsel Liderlik Ve Teknoloji Kullanımı*. Isparta: Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Matthews, A.W. (2002). *Technology Leadership at a Junior High School: A Qualitative Case Study*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nevada.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2003). *Bilgi ve İletişim Teknolojisi Araçları ve Ortamlarının Eğitim Etkinliklerinde Kullanımı Hakkında Yönerge*. Tebliğler Dergisi, 11837.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *Bilişim Teknolojileri Hizmetleri Hakkında Genelge*, 37.

- Mirra, D. (2004). *The Role of the School Superintendent as a Technology Leader: A Delphi Study*. Unpublished Doctoral Dissertation. Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Mulford, B., Sillins, H. ve Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organizational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Nalbant, E. (1997). Liderlik Nitelikleri ve İş Gören Performansı Üzerine Etkileri, *21. YY'da Liderlik Sempozyumu*, Bildiriler Kitabı Cilt-1, Deniz Harp Okulu Komutanlığı 18.
- Özden, Y., (2010). *Eğitimde Yeni Değerler*, Pegema Yayınları, 8. Baskı, Ankara.
- ÖzeL, M. (1997). *Stratejik Yönetim ve Liderlik*, (1), İz Yayıncılık, İstanbul.
- Persaud, B. (2006). *School Administrators' Perspective on their Leadership Role in Technology Integration*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University.
- Püsküllüoğlu, A., (2012). *Türkçe Sözlük*, Arkadaş Yayınevi, Ankara,
- Scott, G. (2005). *Educator Perceptions of Principal Technology Leadership Competencies*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oklahoma.
- Scott, G. (2005). *Educator Perceptions of Principal Technology Leadership Competencies*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oklahoma.
- Seay, D. A., (2004) “Teksas'daki lise okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin bir çalışma”, Doktora Tezi, Kuzey Teksas Üniversitesi.
- Sezgin, F. (2007). Okul yöneticisi ve liderlik. İçinde: S. Özdemir (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sincar, M.(2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Bir İnceleme*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Stoll, L., Bolam, R. ve Collarbone, P. (2002). Leading for Change: Building Capacity for Change. In K. Leithwood and P. Hallinger (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (41-74) Dordrecht: Kluwer Academic.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: PegemA.
- Töremen, F. ve Hozatlı, M. (2006). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin, İlköğretim Denetçilerinin Kurum Denetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri*. Milli Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı, 170, 202 – 216.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Okul Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(30), 271–281.
- Turan, S. (2006). Avrupa Birliği Sürecinde Eğitim ve Okulun İşlevini Yeniden Düşünmek. *Eğitime Bakış Dergisi*, 2(7), 3-9.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). *Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (4), 68 – 87.
- Uçkan, S. (2010). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Teknoloji Liderlerinin Belirlenmesi (Sakarya Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Valdez, G., (2004). “*Critical issue:Technology leadership: Enhancing positive educational change.*” North Central Regional Educational Laboratory, 6, 7, 12
- Watts, C.D.(2009). *Teknoloji Liderliği, Okul İklimi ve Teknoloji Entegrasyonu: Devlet İlköğretim Okullarında İlişki Çalışması*. Doktora Tezi. Tuscaloosa: Alabama Üniversitesi, Eğitimsel Liderlik, Politika ve Teknoloji Çalışmaları.
- Weber, M. J. (2006). *A Study of Computer Technology Use and Technology Leadership of Texas Elementary Public School Principals*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of North Texas
- Yalın, H. İ.(2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 19. Baskı.
- Yalın, H.İ. (2008), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 20.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yoho, J.K. (2006). *Technology Leadership, Technology Integration, and School Performance in Reading and Math: A Correlation Study in K-12 Public Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University.
- Yu, C. ve Durrington, V.A. (2006). *Technology Standards for School Administrators: An Analysis of Practicing and Aspiring Administrators' Perceived Ability to Perform the Standards*. NASSP Bulletin, 90 (4), 301–317.
- Zel, U., (2001). *Kişilik ve Liderlik, (Evrensel Boyutlarıyla Yönetmel Açından Araştırmalar, Teoriler ve Yorumlar)*,Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisinin İkibinli Yıllarda Yapılandırılması*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2007) *Eğitimde Bilgisayar Kullanımı. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Geter, K.L. (2005). *Leadership Behaviors of Principals in Integrating Technology into Teaching*. Unpublished doctoral dissertation, South Carolina State University, the United States.
- Varol, N. (2002). *Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Kurumlarında Kullanımları ve Eğitimcilerin Rolü*. Akademik Bilişim Konferansları, 6–8 Şubat, Selçuk Üniversitesi, Konya.



Pedagojik Formasyon Eğitimi Uygulama Dersinin (Staj) Öğretmen Adaylarının Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Mehmet Şahin⁴¹,

Öz

Günümüzde niteliği sıkça tartışılan fen edebiyat fakültelerince verilen pedagojik formasyon eğitimi kapsamındaki uygulama dersinin (staj) öğretmen adaylarının görüşleri açısından değerlendirilmesine ve elde edilen veriler ışığında geliştirilmesine yönelik önerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına mesleki beceri kazandırmayı amaçlayan uygulama dersinin değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi kapsamındaki uygulama dersinin programını öğretmen adaylarının görüşleri açısından değerlendirmektir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015 yılında Karatekin Üniversitesi pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda toplam 450 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın verileri anketle toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, uygulama programının planlanması, programın içeriği, programın uygulanması, uygulama öğretim elemanı, sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili konularda bazı yetersizlikler ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenlerinin uygulama programı ile ilgili görüşleri cinsiyet ve alan (branş) değişkeni yönünden anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmen adaylarının uygulama programının içeriği ve programın uygulanmasına yönelik görüşleri, uygulama yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon, uygulama, uygulama okulu, uygulama öğretmeni

⁴¹ İzmir Maarif Müfettişi, yurdaguleres@gmail.com

GİRİŞ

Öğretmen eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Öğretmenin önemini hisseden toplumlarda öğretmenlik mesleğine önem verilmiş, öğretmen eğitiminde nicelik ve nitelik sorunu öncelikli konular arasında yerini almıştır. Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü nitelikli bir eğitimi nitelikli öğretmenler yapar. Bundan dolayı, “Bir okul, ancak, içindeki öğretmenler kadar iyidir” denilebilir (Kavcar 2002). Eğitim ve öğretim etkinliklerinde en önemli konu nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Bugünkü eğitim sistemimizde öğretmenin görev ve sorumluluklarını, başarısını, kalitesini tanımlamak hem çok boyutlu hem de çok karmaşık bir işlemdir. Bundan dolayı iyi ve başarılı bir öğretmenin niteliklerini kesin olarak belirlemek çok zordur (Morgil ve Ayhan, 1999).

Bilindiği gibi iyi bir öğretmenin hem mesleki hem de kişisel özelliklere sahip olması gerekir. Mesleki özellikler, genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisidir. Kişisel özellikler, kişinin mesleğe yatkınlığı, öğretmenliğin gerektirdiği örnek olma, model olma niteliklerini içerir (Kavcar 2002). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde, “Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” hükmü yer almaktadır (Resmi Gazete, 1973). Günümüzde öğretmen, eskiden olduğu gibi öğretimi organize eden, yöneten, denetleyen ve kendi bildiklerini öğrencilere aktaran değil, bilgi kaynaklarından yararlanma yolları gösteren, kolaylaştırıcı olan kısaca öğrenmeyi öğreten bir rehber olma özelliği kazanmıştır (Karaca, 2008)

Türk eğitim sistemi öğretmen yetiştirme konusunda oldukça deneyimli olmasına karşın zaman zaman birçok sorun yaşadığı görülmektedir. 1848 yılından beri öğretmen yetiştirme programlarında çok sık değişiklikler yapılmıştır (Küçükahmet, 2007). Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlik mesleği, öğretmenin önemi, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin rolleri hemen tüm toplumlarda güncelliğini koruyan konu ve kavramlardır. Son yıllarda, ABD başta olmak üzere pek çok gelişmiş ülke, öğretmenliği ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden sorgulamaya başlamış, reform hamlelerine girişmiştir (Başkan, 2001). Küreselleşen dünyada bilgi üretimi ve kullanımı giderek yoğunlaştığı için kişilerin yaşam boyu öğrenme ihtiyacı artmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sürecinin niteliği ve işlevi yeni boyutlar kazanmaktadır. Eğitim sistemimizin temel sorunlarından biri, toplumsal gereksinimler ve beklentiler doğrultusunda öğretmen yetiştirilmemesidir (Okçabol, 2004). Öğretmenlik özel bir hizmet öncesi eğitimi gerektiren ve sürekliliği olan bir meslektir. Ancak zaman içinde öğrenci sayısındaki patlamalar, öğretmen açığının değişik kaynaklardan sağlanmasını zorunlu kılmış, öğretmenin toplumdaki statü ve niteliği geriletilmiştir. Bu ise eğitim seviyesinin düşmesine neden olmuştur (Yılmaz, 2007). Öğretmenlik mesleğinin niteliği ile ilgili önemli bir sorun da eğitim sisteminde salt bilgi öğretimine gereğinden fazla ağırlık verilmesi ve okul eğitiminin tek amacı haline gelmiş olmasıdır (Doğan, 2005).

Ülkemizde öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere izlenen politikalar ve uygulamalar öğretmen açığını gideremediği için farklı dönemlerde eğitim fakültesi mezunu olmayanlar için çeşitli sertifika programları açılmıştır (Şahin, 2013). Günümüzde pedagojik formasyon, eğitim fakültelerinde lisan eğitimi sürecinde verilmektedir. Ayrıca öğretmen ihtiyacına göre farklı kaynaklardan oluşan lisan mezunlarına da pedagojik formasyon sertifika programları düzenlenmektedir. Bu programlar Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) belirlediği ilkeler çerçevesinde eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakültelerince verilmektedir (YÖK, 2014). YÖK tarafından verilen izinle eğitim fakültesi mezunu

olmayan lisan mezunlarına pedagojik formasyon sertifika programı düzenlenmesi ve öğretmenlik formasyonu olmayan bir adayın mesleğe atanması öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunların devam ettiğini göstermektedir (Özkan, 2012).

Eğitim sisteminin etkili olabilmesi için, süreçle ilgili değişkenlerin (öğretmen, öğrenci, çevre) bir hedefe yönelik biçimde etkileşim içinde olması gerekir. Bunlardan öğretmenin, programın hem uygulanması aşamasında yer alması hem de öğrencileri ile sürekli etkileşim içerisinde bulunması sebebiyle hizmet öncesinde yetiştirilmesi süreci önemli bir noktayı oluşturmaktadır (Kıran, 1995). Öğretmen yetiştirme programları “öğretmenlik mesleği” kazandıran programlardır. Bu nedenle “öğretmenlik meslek bilgisi” dersleri titizlikle belirlenmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda programın en önemli boyutu uygulama faaliyetleridir. Öğretmenlik uygulamasını bile alan bilgisi sayan öğretmenlik lisans programları vardır (Küçükahmet, 2007). Ülkemizde öğretmenlik kavram ve yetiştirme modeli olarak hep tartışma konusu olmuştur. Bir türlü gerçek yerine oturtulamamış ve siyasi yapıdan kurtarılamamıştır. Değişmeyen tek şey sürekli övülmesi olmuştur (Alkan, 1993).

Ülkemizde öğretmen açığının nicel olarak kapatılabilmesi için yapılan öğretmenlik sertifika programları oldukça eleştirilmiştir (Yüksel, 2004). Özellikle fen- edebiyat fakültelerinin öğretmen eğitimindeki yeri sürekli tartışılmaktadır. Fen- edebiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirmesi eğitim bilimciler tarafından yoğun bir biçimde eleştirildiği gibi fen- edebiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirme kendi içinde de eleştirilmiştir. Yüksel (2011) yaptığı çalışmada öğretim üyeleri çoğunlukla fakültelerinin bilim adamı ve öğretmen yetiştirmek işlevinin olduğu, ortaöğretime fen-edebiyat fakültelerince öğretmen yetiştirilmesi gerektiği, pedagojik formasyon derslerinin alınmasının gerekli olduğu ve bu derslerin lisans esnasında alınması gerektiği görüşünde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlik formasyonu çok önemlidir, bunu almayan kimselerin öğretmen olmaması gerekir" demek güzel ve doğrudur. Ama bu öneride bulunanların, iki aylık paralı bir kurs ile öğretmenlik sertifikası verdiğini düşünürsek inandırıcılığı yoktur (Alkan, 1993). Öğretmenlik bilgi ve becerisi sadece kuramsal bilgilerle öğretilmez, Bu bilgilerin bir uygulama okulunda kullanılması gerekir. Bunun için pedagojik formasyon eğitimi programında altı saatlik uygulama dersi yer almaktadır (YÖK, 2014).

Öğretmenlik uygulaması” dersi kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüşmesini sağlayan önemli bir derstir. Bu ders öğretmen adayının uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik yeterliliklerini geliştirebilme, alanının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme, uygulama sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşmasını amaçlamaktadır (YÖK, 1998). Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının edindiği kuramsal bilgileri kullanabilme becerisini göstereceği derslerden birisidir. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile kuramsal bilgiler edinen adaylar bu bilgileri ancak uygulama dersleri ile yaşama geçirme fırsatı bulurlar. Ancak yapılan araştırmalar uygulama sürecinin yetersizliğini göstermektedir (Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008). Öğretmenlik uygulamaları için ayrılan zaman yeterli olmakla birlikte öğretmen adayları çeşitli nedenlerle uygulamada kendilerini geliştirecek yeterli fırsatlar bulamamaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Eğitim fakülteleri ile fen edebiyat fakültelerinde uygulana pedagojik formasyon eğitimi programı incelendiğinde derslerin kuramsal ağırlıklı olduğu, öğretmen eğitiminin kalbi olarak nitelenen okullardaki uygulamaya ayrılan zamanın dünyadaki gelişmelerin tersine olarak % 7 gibi çok az bir zaman ayıldığı görülmektedir. Artık, uygulamaya aktarılmayan eğitim kuramları çalışmak en az on yıldan beri geçerliğini kaybetmiştir. Öğretmen eğitimi yapan kurumlar da kuram ve uygulamayı bütünleştirmek için çaba harcamak zorundadır (Senemoğlu, 1992). Pedagojik formasyon eğitimi kapsamında öğretmen adayları uygulama yapmak üzere okullara gönderilmektedir. Ancak birçok nedenden dolayı aday öğretmenler pratik yapacak fazla şans bulamamaktadır. Bununla birlikte

öğretmen adayını izleyen öğretim elemanının yoğunluğu ve birden fazla öğrenci ile ilgilenme zorunda olması okul deneyiminde yaşanan zorlukları artırmaktadır (Çakır, 2000).

Uygulama çalışmalarının amacı fakülte ile uygulama okulu arasında işbirliği yaparak öğretmen adaylarına okul deneyimi kazandırmaktır. Bu bağlamda öğretmen adayları uygulama sonucunda okul kültürünü tanıma, okuldaki etkinliklere katılma, teorik olarak öğrenilen bilgileri pratiğe dönüştürme gibi kazanımlar elde edebilirler. Öğretmenlik mesleği ile ilgili uygulamaların genel amacı, öğretmen adaylarına, alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon derslerinde kazandıkları bilgi, beceri ve değerlerin mesleki ortamda etkili ve verimli kullanılmasını sağlayarak onların bireysel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktır (Yapıcı ve Yapıcı, 2004). Ancak, fakülteler ile uygulama okullar arasındaki işbirliğinin zayıf olması nedeniyle, öğretmen yetiştirme sürecinde kuram-uygulama dengesi kuram lehine aşırı derecede bozulmuştur (Başkan, 2001) Öğretmen adayları ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olmaktadır. Halen görevde bulunan birçok öğretmenin bıraktığı öğretmen adayı olarak iyi bir eğitim almış olmasını, öğretmen yetiştiren bir kurumdan bile mezun olmadıkları görülmektedir. Bu durum mesleki eğitim ihtiyacını daha belirgin olarak ortaya koymaktadır. Öğretmenin mesleki açıdan yetişmişlik düzeyi sunacağı eğitimin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebilir (Seferoğlu, 2004).

Öğretmen adaylarının eğitime başlarken buldukları ortam ve bilgi düzeyleri çok farklıdır. Bu durumda aynı eğitimi alarak aynı nitelikli birer öğretmen olmalarının beklenmesi zor görünmektedir (Alkan, 1993). Ayrıca, öğretmen yetiştirme konusunda üniversiteler ile öğretmenlerin işvereni durumundaki Bakanlık arasında koordinasyon eksikliği vardır (Ergün, 1987) Diğer yandan aday öğretmenlerin eğitiminde genelde öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve önemi gibi teorik bilgiler öğretilmekte fakat bunların kullanımı öğretilmemektedir. (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Bu durum kuramsal bilgiler öğretilmiş olsa bile bunların uygulamaya dönüştürülmediğini göstermektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının mesleğe bakış açıları önemli bir yer tutmaktadır. Adayların öğretmenlik mesleğine karşı düşüncelerinin oluşmasında ise öğretmen yetiştirme programlarının rolü büyüktür. (Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi eğitim başarısı birçok değişkene bağlı olmakla birlikte en önemli değişkenin öğretmen olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenin başarısı eğitimin başarısı demektir. Başarılı bir öğretmen mesleki bilgi ve becerilere sahip olan ve bunları gerekli yerlerde etkili bir şekilde kullanan kişilerdir. Bunun için öğretmenin başarısı kuramsal ve uygulama sürecinde beklenen niteliklere uygun bir şekilde yetişmiş olmasına bağlıdır. Özellikle günümüzde niteliği sıkça tartışılan fen edebiyat fakültelerince verilen pedagojik formasyon eğitimi kapsamında yer alan uygulama dersinin öğretmen adaylarının görüşleri açısından değerlendirilmesi ve elde edilen veriler ışığında geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmasına önemli derecede ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına mesleki beceri kazandırmayı amaçlayan uygulama dersinin değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi kapsamında yer alan uygulama dersinin programını öğretmen adaylarının görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının uygulama programının planlanması, içeriği, uygulanması, uygulama öğretim elemanı ile sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adayların kişisel bilgileri ile uygulama programı ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma pedagojik formasyon eğitimi kapsamında yer alan uygulama dersinin programını öğretmen adaylarının görüşleri açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bir çalışmadır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015 yılında Karatekin Üniversitesi pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda toplam 450 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamına veri toplama aracı dağıtılmış ancak toplam 297 veri toplama aracı veri işlemeye uygun bir biçimde dönmüştür. Bu büyüklükteki bir çalışma evreni kuramsal örneklem büyüklükleri tablosuna göre 0.95 güvenirlilik düzeyinde 217 öğrencinin temsil edeceği varsayılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla iki bölümden oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgileri kapsayan cinsiyet, bölüm ve uygulama yapılan okul ile ilgili çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise uygulama dersi programının planlanması, programın içeriği, programın uygulanması, uygulama öğretim elamanı ile uygulama okulunda sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili 33 maddelik likert tipi ölçek yer almaktadır. Öğrencilerin uygulama programı ile ilgili görüşleri hiçbir zaman (1), çok az (2), ara sıra (3), sıkça (4), her zaman (5) seçenekleriyle ölçülmüştür.

Veri toplama aracını geliştirmek için ilgili literatür taranmıştır. Ayrıca veri toplama aracının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla eğitim bilimleri alanında öğretim üyesi olan ve uygulama çalışmasında görev alan beş uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler sonucunda sorular ve seçeneklerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların tamamı veri toplama aracındaki tüm sorulara “uygun/geçerli” görüşünü verdikten sonra veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve İşlem

Veri toplama aracı çalışma grubunu oluşturan öğrencilere isteğe bağlı olarak cevaplanması sağlanmıştır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan uygulama programının planlanması, programın içeriği, programın uygulanması, uygulama öğretim elamanı ile uygulama okulunda sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili veri toplama aracı için güvenirlilik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Veri toplama aracının, geçerlik ve güvenirlilik çalışması sonucunda faktörlere göre elde edilen KMO, BKT, maddelerin faktör yükleri (MFY), açıklanan kümülatif varyans (AKV), maddelerin ayırt edicilik indeksleri (MAİ) ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (CAK) değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Veri toplama aracına ilişkin Güvenirlilik ve Faktör Analizi Değerleri (p=0.00)

FAKTÖRLER	KMO	BKT	AKV	MFY	MAİ	CAK
Programının Planlanması (PP)	0.85	824.37	46,18	0,32-0,59	0,39-0,53	0,85
Programının İçeriği (Pİ)	0.89	985.72	60.01	0,52-0,63	0,56-0,71	0,89
Programının Uygulanması (PU)	0.88	847.86	55,61	0,42-0,56	0,47-0,68	0,88
Uygulama Öğretim Elamanı (UÖE)	0.91	1599.52	60.87	0,54-0,71	0,53-0,71	0,92
Sunulan İmkânlar ve Okul İklimi (SİOI)	0.84	894.19	48.06	0,40-0,61	0,39-0,60	0,86

Tablo 1’deki bulgulara göre veri toplama aracında yer alan faktörlere ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi (BKT) sonuçları açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda her bir faktörü oluşturan alt grupların tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Bu faktörler için hesaplanan varyans değerleri PP, 46,18; Pİ, 60,01; PU, 55,61; UÖE, 60,87 ve SİOI; 48,06 olarak bulunmuştur. Kline’ye (2005) göre, tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansı açıklama düzeyinin 0.30’un üzerinde olmasını yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir. Tüm faktörlerde toplam varyansı açıklama düzeyinin 0.30’un üzerinde olduğu, madde faktör yüklerinin 0,32 - 0,71 arasında, madde ayırt edicilik

indekslerinin ise 0,39 - 0,71 arasında değiştiği görülmektedir. Veri toplama aracının güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı faktörlere göre 0,85 - 0,92 arasında hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre veri toplama aracının mevcut araştırma kapsamında kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilirken veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik oran hesaplamaları yapılmıştır. Veri toplama aracının ikinci bölümündeki her bir maddenin ağırlıklı ortalaması hesaplanırken $(5-1) \cdot \frac{4}{5} = 0,8$ formülü uygulanmış her bir seçeneğin puan aralığı 0,8 olarak bulunmuştur. Böylece “hiçbir zaman” seçeneğinin puan aralığı 1.00-1.80, “çokaz” seçeneğinin puan aralığı 1.81-2.60, “ara sıra” seçeneğinin puan aralığı 2.61-3.40, “sıkça” seçeneğinin puan aralığı 3.41-4.20, “her zaman” seçeneğinin puan aralığı ise 4.21-5.00 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular buna göre yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının veri toplama aracında yer alan maddelere verdikleri yanıtların cinsiyet ve uygulama yapılan okul değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi, eğitim aldığı alanlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise anova testi uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde hata payı üst sınırı 0.05 kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları; katılımcıların kişisel bilgileri ile uygulama programı ile ilgili görüşleri cinsiyet, bölüm ve uygulama okulu değişkenleri açısından analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin kişisel bilgilerle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Kişisel Bilgilere Göre Dağılımları (Yüzde ve Frekans)

Değişkenler	Gruplar	f	%	
Cinsiyet	Kadın	211	71	
	Erkek	86	29	
	TOPLAM	297	100	
Bölüm	Sosyal	40	13,5	
	Bilimler	Tarih	25	8,4
		Coğrafya	67	22,6
		Türk Dili ve Edebiyatı	43	14,5
	Felsefe	20	6,7	
	Grubu ve	Felsefe	8	2,7
		Ekonomi	70	23,6
	Fen Bilimleri	Matematik	11	3,7
		Fizik, Kimya, Biyoloji	13	4,4
		Sağlık Bilgisi	13	4,4
TOPLAM		297	100	
Akademik	Lise	36	12,1	
	Lise	Anadolu Lisesi	121	40,7
		Fen Lisesi	4	1,3
Uygulama Okulu	Mesleki	Endüstri Meslek Lisesi	89	30
		Ticaret Meslek Lisesi	25	8,4
	Lise	Sağlık Meslek Lisesi	13	4,5
		İmam Hatip Lisesi	9	3
		TOPLAM	297	100

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan 297 öğrencinin 211'i (%71) kadın 86'sı (%29) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 132'si (%44,5) sosyal bilimler, 71'i (%23,9) felsefe grubu ve ekonomi, 94'ü (%31,7) ise fen bilimleri alanında eğitim almışlardır. 161 öğrenci (54,1) akademik liselerde, 136 öğrenci ise (%45,8) meslek liselerinde uygulama çalışmasına katılmışlardır. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerden cinsiyet yönünden kadın, bölüm yönünden sosyal bilimler, uygulama okulu yönünden akademik liselerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler alanında Türk dili ve edebiyatı, felsefe grubu ve ekonomi alanında i sosyoloji, fen bilimleri alanında ise matematik bölümünden daha fazla öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Öğrenciler akademik lise olarak öğrenciler en çok anadolu lisesinde, meslek lisesi olarak en çok endüstri meslek lisesinde uygulamaya katılmışlardır. Öğretmen adaylarının uygulama programının planlanmasına yönelik görüşleri ile ilgili bulgular Tablo'3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Uygulama Programının Planlanmasına Yönelik Bulgular

	Programın Planlanması ile İlgili Maddeler	X	SS
1	Program ilgili öğretmen adayının önceden bilgilendirilmesi	3,81	1,23
2	Öğretmen adayının alanına uygun uygulama öğretmeni görevlendirilmesi	3,65	1,31
3	Programındaki etkinliklerin açık ve anlaşılır olması	3,62	1,21
4	Günlük/ haftalık çalışma sürecinin isteğe uygun planlanması	3,54	1,24
5	Öğretmen adayının alanına uygun öğretim elemanı görevlendirilmesi	3,37	1,39
6	Öğretmen adayının alanına uygun uygulama okulunun seçilmesi	3,17	1,36
7	Programıyla ilgili öğretmen adayının görüşlerinin alınması	3,07	1,55

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, uygulama programı ile ilgili önceden bilgilendirilmesi, alanlara uygun uygulama öğretmeni görevlendirilmesi, programdaki etkinliklerin açık ve anlaşılır olması ile günlük/ haftalık çalışma sürecinin isteğe uygun planlanması sıkça yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının alanlarına uygun öğretim elemanı görevlendirilmesi, alanlara uygun uygulama okulunun seçilmesi ve uygulama programıyla ilgili öğretmen adayının görüşlerinin alınması ise ara sıra yapılmıştır. Bu bulgulara göre, uygulama programı planlanırken öğretmen adaylarının görüşlerinden yeterince yararlanılmadığı, dolayısıyla uygulama okulunun ve öğretim elemanının seçiminde alanların dikkate alınmadığı söylenebilir. Buna karşın uygulama öğretmenin alanlara uygun seçilmesi ve uygulama ile ilgili önceden bilgi verilmesi konusunda önemli bir sorun olmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulama programının içeriğine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Uygulama Programının İçeriğine Yönelik Bulgular

	Programın İçeriği ile İlgili Maddeler	x	ss
1	Öğretmenlik mesleğini sevdirici bir tavır geliştirmesi	3,84	1,10
2	Mesleki bilgi ve becerileri kazandırıcı nitelik taşıması	3,70	1,10
3	Öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçlarına cevap vermesi	3,70	1,14
4	İçeriğin uygulanabilir nitelikte hazırlanması	3,68	1,22
5	Öğretmenlik mesleğini çok yönlü tanıma fırsatı vermesi	3,67	1,15
6	Aday öğretmenin alanına uygunluk göstermesi	3,50	1,15

Öğretmen adaylarına göre uygulama programının içeriği ile ilgili tüm maddelerin gerçekleşme düzeyinin sıkça olduğunu belirtmişlerdir. Programının içeriğini oluşturan maddelerin aritmetik ortalamasının kendi içinde sıralandığında en yüksek değer, öğretmenlik mesleğini sevindirici bir tavır geliştirmesi (3,8), en düşük değer ise içeriğin aday öğretmenin alanına uygunluk göstermesi (3,5) olduğu görülmektedir. Bu bulgular uygulama programının içeriğine dair önemli bir sorun olmadığını

göstermektedir. Öğretmen adaylarının uygulama dersi programının uygulanmasına yönelik görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Uygulama Dersi Programının Uygulanmasına Yönelik Bulgular

	Programın Uygulanması İle İlgili Maddeler	x	ss
1	Uygulama öğretmenin istekli olarak rehberlik yapması	3,64	1,12
2	Okul yönetiminin aday öğretmenin sorunlarıyla ilgilenmesi	3,61	1,16
3	Planlanan tüm etkinliklerin uygulama sürecinde uygulanması	3,58	1,17
4	Öğretmen adayının başarısının objektif biçimde değerlendirilmesi	3,36	1,11
5	Uygulama sürecinde öngörülen zamanın etkili kullanılması	3,33	1,28
6	Kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüşme fırsatı bulunması	3,20	1,22

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, uygulama öğretmenin istekli olarak rehberlik yapması, uygulama okulu yönetiminin aday öğretmenin sorunlarıyla ilgilenmesi ve planlanan tüm etkinliklerin uygulama sürecinde uygulanması sıkça gerçekleşmiştir. Öğretmen adayının başarısının objektif biçimde değerlendirilmesi, uygulama sürecinde öngörülen zamanın etkili kullanılması ve uygulama çalışmasında kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüşme fırsatının bulunması ara sıra yapılmıştır. Bu bulgulara göre uygulama okul yönetimi ile uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarını etkin olarak yerine getirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra uygulama döneminde öğretmen adaylarının başarısının objektif olarak değerlendirilmediği, zaman yetersizliğinden dolayı yeterince uygulama yapma fırsatı bulamadıkları ve kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüşemediği söylenebilir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanına yönelik görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Uygulama Öğretim Elemanına Yönelik Bulgular

	Öğretim elemanı ile ilgili Maddeler	x	ss
1	Öğretmen adayının uygulamada yaşadığı sorunlarla ilgilenmesi	3,76	1,15
2	Mesleki konularda öğretmen adayının öğretmenlere rol model olması	3,75	1,18
3	Öğretmen adayının ihtiyacı olduğunda rahatlıkla ulaşabilmesi	3,72	1,14
4	Programa uygun olarak öğretmen adayının öğretmeni yönlendirmesi	3,70	1,23
5	Öğretmen adayına rehberlik yapacak bilgi ve deneyime sahip olması	3,60	1,18
6	Öğretmen adayını gözlerken farklı etkinlikleri dikkate alması	3,57	1,22
7	Lise, üniversite ve öğretmen adayı arasında koordine sağlaması	3,54	1,26
8	Uygulama sürecinde öğretmen adayını meslektaş gibi görmesi	3,47	1,19

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretim elemanı ile ilgili tüm maddelerin gerçekleşme düzeyinin sıkça olduğu görülmektedir. Uygulama öğretim elemanları ile ilgili maddelerin aritmetik ortalamasının kendi içinde sıralandığında uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının uygulamada yaşadığı sorunlarla ilgilenmesi (3,76) en yüksek değer olarak ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra uygulama öğretim elemanlarının uygulama sürecinde öğretmen adaylarını meslektaş gibi görmesi (3,47) ise en düşük değer olarak görülmektedir. Bu bulgulara uygulama sürecinde görevli uygulama öğretim elemanına dair önemli bir sorun olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının sunulan imkânlar ve okul iklimine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. Sunulan İmkânlar ve Okul İklimi Yönelik Bulgular

	Sunulan İmkânlar ve Okul İklimi ile İlgili Maddeler	x	ss
1	Öğretmen adaylarının okuldaki eğitsel etkinliklere katılabilmesi	3,80	1,16
2	Öğretmen adaylarının okuldaki yemek, çay vb. imkânlardan yararlanması	3,63	1,23
3	Öğretmen adaylarının uygulamada asıl öğretmen gibi görülmesi	3,63	1,25
4	Öğretmen adaylarına uygulamada öğrencilerin saygılı davranması	3,54	1,30
5	Öğretmen adaylarına bilgisayar, internet, vb. hizmetlerin sunulması	3,46	1,19
6	Öğretmen adaylarının öğretmenler odasını rahatlıkla kullanabilmesi	3,45	1,22
7	Öğretmen adaylarının okulun her bölümünü tanıma fırsatı bulması	3,23	1,30

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, aday öğretmenin okulun her bölümünü tanıma fırsatı bulmasının ara sıra gerçekleştiği, buna karşın öğretmen adaylarına sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili tüm maddelerin sıkça gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu bulgulara göre uygulama sürecinde öğretmen adaylarının okulun tüm etkinliklerini ya da bölümlerini yeterli oranda tanıma fırsatı bulamadıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının uygulama okulun fiziki imkânlarından önemli ölçüde yararlandıkları ve okuldaki sosyal ilişkileri yeterli görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulama programına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Uygulama Programına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Uygulama programı	Grup	N	\bar{X}	SS	t testi		
					t	sd	p
Programının planlanması	Kadın	211	24,86	6,68	0,05	295	0,9*
	Erkek	86	24,90	6,40			
Programının içeriği	Kadın	211	22,15	5,71	0,64	295	0,5*
	Erkek	86	21,68	5,53			
Programının uygulanması	Kadın	211	21,02	5,90	0,43	295	0,6*
	Erkek	86	20,70	5,02			
Uygulama öğretim elemanı	Kadın	211	29,43	7,76	0,60	295	0,5*
	Erkek	86	28,83	7,64			
Sunulan imkânlar ve okul iklimi	Kadın	211	24,80	6,46	0,18	295	0,8*
	Erkek	86	24,65	6,39			

*P> 0.05

Öğretmen adaylarının uygulama programının planlanması, programının içeriği, programının uygulanması, uygulama öğretim elemanı, sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili görüşleri cinsiyet değişkenleri yönünden anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının cinsiyeti uygulama programı ile ilgili görüşlerini anlamlı olacak biçimde etkilememektedir. Öğretmen adaylarının uygulama programına yönelik görüşlerinin uygulama okulu türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Uygulama Programına Yönelik Görüşlerinin Uygulama Okulu Türüne Göre Dağılımı

Uyguma Programı	Grup	N	\bar{X}	SS	t testi		
					t	sd	p
Programının planlanması	Akademik Lise	161	25,32	6,96	1,25	295	0,2*
	Meslek Lisesi	136	24,35	6,10			
Programının içeriği	Akademik Lise	161	22,81	5,58	2,65	295	0,0**
	Meslek Lisesi	136	21,08	5,62			
Programının uygulanması	Akademik Lise	161	21,43	5,58	1,66	295	0,0**
	Meslek Lisesi	136	20,33	5,71			
Uygulama öğretim elemanı	Akademik Lise	161	29,77	7,92	1,24	295	0,2*
	Meslek Lisesi	136	28,65	7,46			
Sunulan imkânlar ve okul iklimi	Akademik Lise	161	24,77	6,91	0,05	295	0,9*
	Meslek Lisesi	136	24,73	5,84			

*P> 0.05 **P< 0.05

Öğretmen adaylarının uygulama programının planlanması, uygulama öğretim elemanı, sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili görüşleri uygulama yapılan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmen adaylarının uygulama programının içeriği ve programının uygulanmasına yönelik görüşleri, uygulama yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Akademik liselerde uygulama yapan öğretmen adayları programının içeriğini ve uygulamasını meslek lisesinde uygulama yapan öğretmen adaylarına göre daha çok yeterli gördükleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulama programına yönelik görüşlerinin alanlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için anova testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Uygulama Programına Yönelik Görüşlerinin Alanlara Göre Dağılımı

Uygulama Programı	Grup	N	\bar{X}	SS	VAK	K	F	P
Programının planlanması	Sosyal bilimler	132	25,56	6,78	GA	126,1	2,94	0,05*
	Felsefe grubu ve ekonomi	71	23,26	7,20				
	Fen bilimleri	94	25,11	5,61	Gi	42,88		
	Toplam	297	24,87	6,59				
Programının içeriği	Sosyal bilimleri	132	22,81	5,22	GA	76,27	2,40	0,09*
	Felsefe grubu ve ekonomi	71	21,28	6,15				
	Fen bilimleri	94	21,45	5,76	Gi	31,69		
	Toplam	297	22,02	5,65				
Programının uygulanması	Sosyal bilimler	132	21,32	5,12	GA	20,81	0,64	0,52*
	Felsefe grubu ve ekonomi	71	20,81	6,72				
	Fen bilimleri	94	20,46	5,53	Gi	32,14		
	Toplam	297	20,93	5,66				
Uygulama öğretim elemanı	Sosyal bilimler	132	29,99	7,10	GA	144,7	2,44	0,08*
	Felsefe grubu ve ekonomi	71	27,53	9,41				
	Fen bilimleri	94	29,54	7,00	Gi	59,10		
	Toplam	297	29,26	7,72				
Sunulan imkânlar ve okul iklimi	Sosyal bilimler	132	24,75	6,23	GA	22,63	0,54	0,58*
	Felsefe grubu ve ekonomi	71	24,15	7,80				
	Fen bilimleri	94	25,21	5,53	Gi	41,51		
	Toplam	297	24,75	6,43				

*P> 0.05

Öğretmen adaylarının uygulama programının planlanması, programının içeriği, programının uygulanması, uygulama öğretim elemanı, sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili görüşleri alan değişkenleri yönünden anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının alanları uygulama programı ile ilgili görüşlerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

TARTIŞMA

Bu araştırma, pedagojik formasyon eğitimi kapsamında yer alan uygulama dersinin programını öğretmen adaylarının görüşleri açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre uygulama programı planlanırken öğretmen adaylarının görüşlerinden yeterli olarak yararlanılmadığı, alanlara uygun uygulama okulu seçilmediği ve uygulama öğretim elemanı seçiminde alanlara dikkat edilmediği söylenebilir. Ancak alanlara uygun uygulama okulu seçilmemesi ile ilgili görüşler düşündürücüdür. Çünkü aday öğretmenler temel lise ve meslek liselerinde uygulama katılmışlardır. Hiçbir öğretmen adayı alanı ile ilgili ders olmayan bir okula gönderilmemiştir. Bu durum öğretmen adaylarının sorunun içeriğini tam olarak anlamadıklarını düşündürmektedir.

Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere yönelik düzenlenen pedagojik formasyon eğitimi ile ilgili geçmiş uygulamalara bakıldığında bir çok sorun yaşandığı görülmektedir. Bu sorunların genellikle toplam ders sayısı, uygulama dersi süresi, formasyon süresi ve görevli öğretim elemanları konusunda yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusunda genellikle nitelik sorununun göz ardı edildiği, nicel sorunların ise daha önemli görüldüğü söylenebilir (Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Şahin, 2014). Öğretmenlik sertifika programlarıyla nicelik yönünden öğretmen ihtiyacı giderilmeye çalışılmış, ancak öğretmen adayının nitelik sorunu tartışılmaktadır (Yüksel, 2004). Bu yönüyle bakıldığında özellikle fen edebiyat fakültelerinde düzenlenen pedagojik formasyon uygulamaları sürekli olarak eleştirilmiş ve bir çok konuda çekinceler dile getirilmiştir (Yüksel, 2011).

Öğretmen yetiştirmede sıkça gündeme gelen değişik uygulamalar bu alandaki standartlaşmanın önünde de bir engel olmuştur (Seferoğlu, 2004). Sıkça yaşanan bu değişiklikler nitelik konusunun gözardı edildiğini göstermektedir. Kavcar (1998) pedagojik formasyon sertifika programlarını ağır bir biçimde eleştirerek “öğretmen olmayı önceden hiç düşünmeyenlerin, öğretmenlikle ilgili hiçbir ders almayanların ya da salt ticaret amacı güden paralı formasyon sertifikası alanların yapacakları meslek olmadığını belirtmiştir (Yüksel, 2004). Kavcar (2002), üniversite mezunu olan herkes öğretmenlik yapamayacağı, herkesin öğretmen olması halinde öğretmenliğin bir meslek sayılmayacağını belirtilmektedir. Goodman (1986) ve Lanier (1986) yaptıkları araştırmada öğretmenlik deneyiminin edinilmesinde sadece öğretmen adayının okullara gönderilmesinin çok fazla katkısının olmadığını, aksine bu çeşit uygulamaların negatif etki yaratabileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle öğretmenin kalitesini artırmak için risksiz bir ortamda deneme yanılma yoluyla öğretmenlik becerilerini öğreten mikro-öğretim tekniğinden yararlanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Akt. Çakır, 2000).

Uygulama dersi programı hazırlanırken öğretmen adayı sayısı, uygulama okulu sayısı, bunlara rehberlik edilmesi ve takibi niteliği artırıcı önemli değişkenlerdir. Mevcut uygulamalara bakıldığında olayın eğitsel boyutundan çok diğer boyutlarına öncelik verildiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre adayların alanlarına uygun okul seçilmemesi ve öğretim elemanı görevlendirilmemesi ile ilgili sorun, imkânların sınırlılığını ve bu konuya yeterli özenin gösterilmediğini ortaya çıkarmaktadır. Örneğin, öğretmenlik uygulamaları için “anlaşılmalı okullara” gönderilen öğrenciler gittikleri okullarda bir üvey evlat olarak görülmekte, geleceğin öğretmenleri olarak görülmemektedirler. Bir başka önemli sorun ise öğretmen adaylarının belli bir okula çok sayıda gönderilmeleridir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmen adaylarının uygulama programının içeriğini genel olarak yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu durum uygulama programının planlanması konusunda bazı etkinliklerin yetersiz görülmesiyle tutarsızlık yaratmaktadır. Bu sonuç katılımcıların soruların içeriğini tam anlamadıklarını düşündürebilir. Bunun yanı sıra uygulama etkinliği statü değişikliği açısından üniversite son sınıf ya da mezun durumunda olan öğrencileri etkilemiş olabilir. Nitekim benzer araştırmalarda da farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik tutumları ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda öğretmenlik sertifika programına katılan öğrencilerin bir kısmı öğretmenlik mesleğine olumlu tutum gösterdikleri, bir kısmının ise olumsuz tutum gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2004).

Öğretmenlik uygulamasının mesleği sevdirci bir tavır geliştirmesi ile ilgili görüşün en yüksek düzeyde kabul görmesi oldukça dikkat çekicidir. Bu sonuç uygulama programının öğretmen adaylarını mesleği sevdirdiğini başka bir ifadeyle mesleğe karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermektedir. Pedagojik formasyon eğitime katılan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin genellikle iş bulma seçeneklerini artırma ve öğretmen olma gibi hedeflerinin olduğu söylenebilir. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarına mesleği sevdirebilmek için gösterilen çabaların olumlu sonuç verdiği ve yapılan uygulamanın etkili olduğu söylenebilir. Güney ve Taşkın (2010) eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleği algılama durumlarını incelemiştir. Araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki algılarının fen edebiyat fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programı öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Şişman ve Acat (2003) yaptıkları araştırmada öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili algılarını anlamlı ölçüde farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Özkılıç, Bilgin ve Kartal 2008). Bu sonuç ile yapılan araştırma sonucu arasında bir tutarlılık görülmektedir.

Öğretmen adaylarının uygulama dersi programının kuramsal bilgileri uygulamaya dönüşmesi, öngörülen zamanın etkili kullanılması, öğretmen adayının başarısının objektif olarak değerlendirilmesi konusunda yeterli bulmadıkları görülmektedir. Uygulama sürecinin etkili olabilmesi, öncelikle zamanın yeterli olması, kuramsal bilgilerin önkoşul olarak kazanılmış olması, okulun tüm imkânlarının sunulması, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının iyi seçilmesine bağlıdır. Üniversiteler sınırlı eğitici kadrolarıyla kendi ve bulunduğu ilin imkânlarını aşan sayıda öğrenciye eğitim vermesi uygulamada yaşanan sorunları artırmaktadır. Özellikle bazı fakültelerde her öğretim elamanına görev verilmesi anlayışı uygulama dersinin olumlu etkisini azaltmaktadır. Nitekim araştırmanın bulguları da bu noktaya işaret etmektedir. Karaca (2008) yaptığı araştırmada pedagojik formasyon eğitiminin teoride iyi ama uygulamada yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü gibi sorunun kökeni önceki yıllara dayanmaktadır. Öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmalarda öğretmenlik uygulaması dersinin saatlerinin artırılması hedeflenmiştir (Başkan, 2001). Aşan'a (2002) göre öğretmen adayları öğretimde teknolojinin kullanılması konusunda sınırlı bilgiyle mezun oldukları için öğretmen olduklarında öğretim teknolojilerini kullanma ve materyal geliştirmede sorun yaşamaktadırlar (Akt. Gündüz ve Odabaşı, 2004).

Öğretmen adaylarının kendilerinin objektif olarak değerlendirilmediği görüşünde olması oldukça düşündürücüdür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamına yakın kısmı uygulama dersinden başarılı olmuşlardır. Bu bulgunun iki gerekçesi olabilir. İlki uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının verdiği notların yetersiz görülmesi, ikincisi ise uygulama sürecinde aktif olarak yer almayan öğretim elemanlarının adil bir not veremeyeceği düşüncesinin ağır basmasıdır. Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) benzer bir konuda yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka önemli sonuç ise öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin istekli olarak rehberlik yaptıkları görüşünde birleşmesidir. Bazı araştırma sonuçlarının bu araştırma sonucunu doğrulayıcı nitelikte olmadığı görülmektedir. Kiraz'ın (2002) yaptığı araştırmada, öğretim elemanlarının uygulama sırasında öğretmen adaylarına derslerinin

planlanması, sınıf yönetimi, öğretim modeli ve materyal seçimi konularında yeterince rehberlik yapmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Akt. Özkılıç, Bilgin ve Kartal 2008).

Öğretmen adayları uygulama sürecinde görevli öğretim elemanlarını yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının kendilerini meslektaş gibi görmeleri ile ilgili görüşleri diğer maddelere göre daha düşük düzeydedir. Diğer yandan öğretim elemanlarının aday öğretmenin sorunlarıyla ilgilenmesi ise daha yüksek düzeyde görülmüştür. Uygulama dersinde öğretim elemanlarının rolü önemlidir. Çağdaş eğitim ve öğretim ilkelerine göre görev yapmaya çalışan bir öğretmen sadece ders veren bir kişi değildir, o aynı zamanda iyi bir yönetici, rehber, izleyici, organizatör ve değerlendircidir (Morgil ve Yılmaz,1999). Yapıcı ve Yapıcı (2004) yaptıkları araştırmada okul fakülte işbirliğinin güçlendirilmesi, okullardaki uygulama öğretmenlerinin özenle seçilmesi, uygulama dersini yürüten öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyimi olanlara öncelik verilmesi sonunca varmışlardır. Görüldüğü gibi benzer birçok araştırmada uygulama öğretim elemanının iyi seçilmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

Bu araştırma sonuçlarının aksine birçok araştırma sonucuna göre üniversite öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasında yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır. Azar (2003) yaptığı araştırmada fakülte öğretim elemanı, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarına göre okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu derslerin daha sağlıklı yapılması için tarafların daha fazla eşgüdümlü çalışmaları ve bunun için bir seminer düzenlenmesi önerilmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmen adayları ise fakülte öğretim elemanlarından yeterli ilgi görmediklerini, uygulama dosyalarını incelemedikleri ve uygulama öğretmenlerin okul yönetimine yakın kişilerden seçildiklerini belirtmişlerdir. Karamustafaoglu ve Akdeniz (2002) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının model olma, laboratuardan yararlanma, basit araç gereç geliştirme, bir öğretim dokümanı seçip değerlendirme gibi davranışları uygulama sürecine yansıtamadıkları sonuna ulaşmıştır. Gökçe ve Demirhan (2005) yaptıkları araştırmada öğretmen adayları, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı arasında yeterli düzeyde işbirliğinin olmadığı, uygulama öğretmenlerinin öğretim materyali geliştirilmesinde yeterli desteği vermedikleri ve uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri arasında uygulama öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adayları uygulama okulunda kendilerine sunulan fiziki imkânları ve okuldaki sosyal ortamı genellikle yeterli görmüşlerdir. Bunun yanı sıra uygulama yaptıkları okulun bölümlerini yeterli ölçüde tanıma fırsatı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum gerek zaman yetersizliğinden gerekse okul yönetiminin ilgisizliğinden kaynaklanmış olabilir. Bir başka neden ise uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elemanlarının temel görevinin öğretmen adaylarının dersini dinleme olarak algılanması olabilir. Bu konuyla ilgili yapılan benzer araştırmalarda öğretmen adaylarının okulun fiziki imkânlarından yeterince yararlanamadıkları ortaya çıkmıştır. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının uygulamaya gittikleri okullarda belli bir oda ya da bölüm tahsis edilmediği, öğretmenler odasından yararlandırılmadığı, ders aralarında dinlenme ve arkadaşlarıyla tartışma ortamı bulamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca izlemek için dersine giren öğretmenlerin öğretmen adaylarına gereken ilgi ve rehberlik hizmetlerini göstermedikleri ortaya çıkmıştır. King (2006) nitelikli öğretmenlik uygulamasının fakülte-okul işbirliğini güçlendireceğini, öğrenciler arasındaki işbirliğini arttıracığını, etkin öğrenmeyi geliştireceğini, geribildirim sağlayacağını, zamanında iş yapma becerisi kazandıracağını, beklentileri yükselteceğini ve öğrencilerin farklı öğrenme yollarını görmelerini sağlayacağını öne sürmüştür (Özkılıç, Bilgin ve Kartal 2008).

Öğretmen adaylarının uygulama programının planlanması, programının içeriği, programının uygulanması, uygulama öğretim elemanı, sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili görüşleri cinsiyet

ve alan değişkenleri yönünden anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının uygulama programının planlanması, uygulama öğretim elemanı, sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili görüşleri uygulama yapılan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmen adaylarının uygulama programının içeriği ve programının uygulanmasına yönelik görüşleri, uygulama yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu kapsamda uygulama programının planlanması ile ilgili konuda erkek adayların, diğer faktörlerde ise bayan adayların görüşleri daha olumludur. Uygulama yapılan okul türü yönünden incelendiğinde anadolu liselerinde uygulama çalışmasına katılan öğretmen adaylarının uygulama programına ilişkin görüşleri meslek lisesinde katılanlara göre daha olumludur. Aday öğretmenlerin alanları yönünden bakıldığında fen bilimleri bölümünde okuyan ya da mezun olan adayların diğer alandakilere göre sunulan imkânlar ve okul kültürü ile ilgili görüşleri daha olumludur. Diğer faktörlerle ilgili olarak alanı sosyal bilimler kapsamına giren öğretmen adaylarının görüşleri daha olumludur. Yapılan araştırmalarda bu sonuçları doğrulayan bulgular elde edildiği gibi bunlarla tutarlı olmayan bulgular da elde edilmiştir.

Güney ve Taşkın (2010) yaptığı araştırmada öğretim adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, adayların mesleğe ilişkin tutumları ile bağlı buldukları anabilim dalı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarını doğrularken başka bir araştırmada farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Eraslan ve Çakıcı (2011) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları arasında cinsiyet, öğrenim görülen/mezun olunan bölüm ve üniversite tercihinde eğitim fakültesi yer alıp almaması değişkenleri yönünden farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca söz konusu araştırmanın sonucuna göre erkek öğrencilerin mesleğe yönelik tutumu kız öğrencilerden daha olumludur. Kimya ve matematik bölümü formasyon öğrencileri Türk dili edebiyatı bölümü formasyon öğrencilerinden, kimya bölümü formasyon öğrencileri ise tarih ve fizik bölümü formasyon öğrencilerinden daha olumlu tutuma sahiptir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre, uygulama programı planlanırken aday öğretmenlerin görüş ve önerilerinden yeterli olarak yararlanılmadığı, alanlara uygun uygulama okulu seçilmediği ve uygulama öğretim elemanı seçiminde alanlara dikkat edilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Uygulama programının içeriğini genel olarak yeterli görüldüğü ve uygulamanın öğretmenlik mesleğini sevdirici bir tavır geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, uygulama programı kapsamında kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüşmesi, öngörülen zamanın etkili kullanılması, öğretmen adayının başarısının objektif olarak değerlendirilmesi hususunda yeterli olmadığı görüşünde birleşmektedirler. Öğretmen adayları uygulama sürecinde görevli öğretim elemanlarını yeterli bulmuşlar, ancak öğretim elemanlarının uygulama sürecinde öğretmen adaylarını meslektaş gibi görmelerini diğer maddelere oranla daha düşük düzeyde yeterli bulmuşlardır. Öğretmen adayları uygulama okulunda kendilerine sunulan fiziki imkânları ve okuldaki sosyal ortamı genellikle yeterli görmüşlerdir. Bunun yanı sıra uygulama yaptıkları okulun bölümlerini yeterli ölçüde tanıma fırsatı bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının, uygulama dersi programının planlanması, içeriği, uygulanması, öğretim elemanı, sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili görüşleri cinsiyet ve alan değişkenleri yönünden anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının uygulama programının planlanması, öğretim elemanı, sunulan imkânlar ve okul iklimi ile ilgili görüşleri uygulama yapılan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Pedagojik formasyon eğitimi kapsamında uygulama dersi programının planlanması, içeriğinin belirlenmesi, uygulama okulu, öğretmeni ve öğretim elemanı seçimi başta aday öğretmenler olmak üzere uygulama okulu ve fakültenin tüm ilgililerinin katılımıyla yapılmalıdır. Öğretmen adaylarının uygulama okulundaki tüm etkinliklere katılması, öğretim elemanlarınca planlanan zaman içinde

gerekli rehberliğin yapılması ve kuramsal bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi için yeterli önemler alınmalıdır. Öğretmen adayları uygulama okulundaki tüm imkânlardan yararlanmalı ve okul içindeki sosyal ilişkilerde meslektaş gibi karşılanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alkan, Hüseyin (1993). Fen Bilimlerinde Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Modeli. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 115-124
- Azar, Ali (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları. Milli Eğitim Dergisi, Yaz (159). <http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/MilliEgitimDergisi/159/azar.htm>. 08.07.2015.
- Başkan, Gülsün Atanur (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20, 16 - 25
- Çakır, Özlem Sıla (2000). Öğretmen Yetiştirmede Teoriyi Pratiğe Bağlayan Mikro Öğretimin Türkiye'deki Üç Üniversitede Durumu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18, 62 - 68
- Çelikten Mustafa, Şanal Mustafa ve Yeni Yeliz (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 19 (2), 207-237
- Doğan Cihangir (2005). Türkiyede Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. Bilig, 35, 133-149
- Ergün, Mustafa (1987). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2, 10-18
- Gökçe, Erten ve Demirhan, Canay. (2005). Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım mı Yoksa Geleneksel Bir Anlayış mı? Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38 (2), 187-195
- Gündüz Şemseddin ve Odabaşı Ferhan (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 1 Article 7 43-48
- Hacıömeroğlu, Güney ve Çiğdem Şahin Taşkın (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları (OFMA) Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (11) 1, 77– 90
- Karaca Erol (2008) Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 21, 61-77
- Karamustafaoğlu, Orhan ve Akdeniz, Ali Rıza (2002). Fizik Öğretmen Adaylarının Kazanımları Beklenen Davranışları Uygulama Okullarında Yansıtılabilir Olanakları, *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Cilt: I, 456-769
- Kavcar, Cahit (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35 (1-2), 1-14
- Kıran, Ayşe (Eziler) (1995). Fransız Öğretim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11: 163-169

- Kline, R.B.(2005).Principles and practice of structural equation modeling (2.Edition).New York:The Guilford Press
- Küçükahmet, Leyla (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 5(2), 203-218
- Morgil, F. İnci ve Yılmaz, Ayhan (1999). FEN Öğretmeninin Görevleri Ve Nitelikleri, FEN Öğretmeni Yetiştirilmesine Yönelik Öneriler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15, 181-186
- Özkan, H.H. (2012). Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SDÜ Örneği). Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 13 (2), 29-48
- Özkılıç Rüçhan, Bilgin Asude ve Kartal Hülya (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Elementary Education Online, 7(3), 726-737
- Resmi Gazete (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Tarih: 24.6.1973, Sayı: 14574
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58, 40-45.
- Senemoğlu, Nuray (1992). İngiltere'de "İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle karşılaştırılması -Türkiye'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirilmesinin 'Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler. Türkiyede İlköğretim Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi.
- Şahin, Mehmet (2013). The Opinions Of The Teacher Candidates Who Attended The Pedagogical Formation Certificate Programme For The Professional Competency Of İnstructors. Educational Research and Reviews. 8(18), 1663-1683
- Şahin M. (2014). Öğretmen Yetiştirmede Pedagojik Formasyon Çıkmazı. Eğitimin Sesi Dergisi. 47, 49-52
- Yapıcı Şenay ve Yapıcı Mehmet. (2004). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri. İlköğretim Online, (3) 2 54-59
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Detay Yayıncılık
- Yılmaz, Muammer (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 155-167
- YÖK. (2014). 26.06.2014 tarih ve 4235 sayılı yazı.
- YÖK (1998). Fakülte-Okul İşbirliği YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- Yüksel, Sedat (2004). Tezsiz Yüksek Lisans Programının Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi, Eğitim Fakültesi Dergisi 17(2), 355-379

Yüksel, Sedat (2011). Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Örneği). Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(1) , 179-198