



E-ISBN : 978-975-2490-21-5

EYFOR 8



EYFOR-8

"TÜBİTAK 2223-B Programı kapsamında desteklenmektedir"

BİLDİRİ KİTABI

ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

www.eyfor.org



19-21 Ekim 2017
ANKARA



EYFOR - 8 ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Adem ŞAHİN - TOBB ETÜ Rektörü

DÜZENLEME KURULU BAŐKANLARI

Prof. Dr. Serdar SAYAN - TOBB ETÜ SPM Direktörü

Dr. Adem ÇİLEK - EYUDER Başkanı

Nihat BÜYÜKBAŐ - Başbakanlık ATAM BaŐkan Yardımcısı

EYFOR-8 AKADEMİK DANIŞMANI

Prof. Dr. Feyzi ULUŐ - TODAİE Öğretim Üyesi

GENEL SEKRETER

Murat KOÇALI - EYUDER Genel Sekreteri

DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

Doç. Dr. ABDULLAH AYDIN	AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. ASİYE TOKER GÖKÇE	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. AYCAN ÇİÇEK SAĞLAM	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. AYNUR BOSTANCI BOZKURT	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. CELAL TAYYAR UŐURLU	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. ÇAĞATAY KILINÇ	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. EMİNE BABAOĞLAN	BOZOK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. HABİB ÖZGAN	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. HATİCE BEKİR	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. HÜSEYİN YOLCU	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. İLKNUR MAYA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. MAHMUT SAĞIR	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. MEHMET METİN ARSLAN	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. MEHMET TURAN	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. MURAT ÖZDEMİR	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. ONUR KÖKSAL	KONYA GIDA VE TARIM ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. FERİDUN SEZGİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. RAZİYE ÇAKICIOĞLU OBAN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. SELDA POLAT	BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. SEYFİ ÖZGÜZEL	ANTALYA ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. SIDIKA GİZİR	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. SÜLEYMAN GÖKSOY	DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. ŐENAY SEZGİN NARTGÜN	ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. TURAN AKMAN ERKILIÇ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr. TURKAY TOK	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. ARSLAN BAYRAM	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. ESEF HAKAN TOYTOK	SIİRT ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. ADEM BAYAR	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Yrd. Doç. Dr. ALPARSLAN GÖZLER	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

Yrd.Doç. Dr. AYTEN DÜZKANTAR ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. CEMİLE DOĞAN NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. ÇETİN TAN FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. DUYGU TÜRKOĞLU AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. EMEL TÜZEL GOP ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. ERKAN KIRAL AYDIN ADNAN MENDERS ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. ERTUĞ CAN KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. GÜLSÜN ŞAHAN BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. HAKAN TOYTOK SİİRT ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. HAYDAR ATEŞ THK ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. HÜSEYİN ARSLAN ONDOKUZMAYIS ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. MEHMET ÖZCAN NEVŞEHİR HACI BEKTAŞI VELİ ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. MEHMET OKUTAN KATÜ
Yrd.Doç. Dr. MEHMET ŞAHİN ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. MUKADDES ÖRS AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. MURAT POLAT MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. NAZİFE KARADAĞ ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. ÖZNUR TOLUNAY ATEŞ MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. PINAR AKSOY GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. SERVET HALİ MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. SEVİLAY ŞAHİN GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. ŞENYURT YEŞİLPINAR ORDU ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. TARIK SOYDAN ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. VİCDAN ALTINOK GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. YÜKSEL GÜNDÜZ ONDOKUZMAYIS ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. ZEKİ ÖĞDEM AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. ZEYNEP EREN UĞURLU SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Yrd.Doç. Dr. BAŞAK YAVÇAN TOBB ETÜ
Yrd.Doç. Dr. NART BEDİN ATALAY TOBB ETÜ
Yrd.Doç. Dr. HAKAN ÖVÜNÇ ONGUR TOBB ETÜ
Seda Damla BÜK YÜCEL TOBB ETÜ
Dr. ÇİĞDEM ŞAHİN ADANA BİLİM VE SANAT MERKEZİ
Dr. ESRA TÖRE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Dr. FERAH GÜÇLÜ YILMAZ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Dr. MUSTAFA AYRAL MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Dr. NEDİM ÖZDEMİR MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Dr. NİLAY NEYİŞÇİ HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Dr. NURAY KISA HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Dr. PINAR KIZILHAN ANKARA ÜNİVERSİTESİ
KÖKSAL BANOĞLU MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

BİLİM KURULU ÜYELERİ

Prof. Dr. Abdurrahman	TANRIÖĞEN	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	DEMİRBOLAT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşen	BAKİOĞLU	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Aytaç	AÇIKALIN	Emekli
Prof. Dr. Burhanettin	DÖNMEZ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Carlos	ORNELAS	The Metropolitan Autonomous University-Mexico
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. Esergöl	BALCI	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Esmahan	AĞAOĞLU	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Fatoş	SİLMAN	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Feyzi	ULUĞ	TODAİE
Prof. Dr. Fred	JACOBS	American University
Prof. Dr. Gönül	AKÇAMETE	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hamide	ERTEPINAR	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. Hikmet	ALİZADE	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin	BAŞAR	Emekli (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail	BİRCAN	Atılım Üniversitesi
Prof. Dr. Kamil Ufuk	BİLGİN	TODAİE
Prof. Dr. M. Engin	DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Durdu	KARSLI	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet	KORKMAZ	Gazi 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. Nergiz	BULUT SERİN	Lefke Avrupa 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. Oğuz	SERİN	Lefke Avrupa 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. Todd Alan	PRICE	ABD National Louis University
Prof. Dr. Ülker	AKKUTAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü	CANDAN	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki	KAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zülküf	ALTAN	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Alejandro J.	GALLARD	Southern Georgia University, US
Doç. Dr. Bilgehan	GÜLCAN	Kyrgyz Turkish Manas University
Prof. Dr. Hasan	ARSLAN	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Peter	LITCHKA	Loyola University
Doç. Dr. Rifkat	NABİYEV	Russia Ufa State University
Doç. Dr. Rifkat	NABİYEV	Rusya Ufa State University
Doç. Dr. Wolter	POLKA	Niegara University
Doç. Dr. Yagut	ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi
Dr. Jose R. Baca	PUMAREJO	The Autonomous University of Tamaulipas

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. Oğuz	SERİN	Lefke Avrupa 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. Todd Alan	PRICE	ABD National Louis University
Prof. Dr. Ülker	AKKUTAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü	CANDAN	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki	KAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zülküf	ALTAN	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Alejandro J.	GALLARD	Southern Georgia University, US
Doç. Dr. Bilgehan	GÜLCAN	Kyrgyz Turkish Manas University
Prof. Dr. Hasan	ARSLAN	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Peter	LITCHKA	Loyola University
Doç. Dr. Rifkat	NABİYEV	Russia Ufa State University
Doç. Dr. Rifkat	NABİYEV	Rusya Ufa State University
Doç. Dr. Wolter	POLKA	Niegara University
Doç. Dr. Yagut	ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi
Dr. Jose R. Baca	PUMAREJO	The Autonomous University of Tamaulipas

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	1
TAM METİNLER.....	5
ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKULLARIN YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ.....	6
Atıla YILDIRIM, Ali YALÇIN,	
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI: SANAT UYGULAMALARINDA BİLİŞSEL VE YARATICI TAKTİKLER.....	15
Aygül AYKUT,	
ZEKA OYUNLARININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME MOTİVASYONLARINI SAĞLAMADAKİ KATKISI : “AKLINI OYNAT ZEKANI PARLAT” PROJE UYGULAMASI	23
Bahattin AYDIN, Özcan TURAN	
ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKULLARINDA FARKLILIKLARIN YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	30
Bahri AYDIN, Eray KARA, Esra YILDIZ	
TEMEL TASARIM DERSİNDE KAĞIT İŞLER “RÖLYEF” VE UYGULAMA ÖRNEĞİ.....	41
Berna İSTİFOĞLU ORHON,	
ÖRGÜTSEL KÜLTÜR KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER.....	47
Cemalettin İPEK,	
ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ÖRGÜTSEL SAĞLIK VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....	66
Suriye TAN, H.İsmail ARSLANTAŞ	
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OBADER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ.....	79
Emine YILMAZ BOLAT,	
KADIN YÖNETİCİLERDE CAM TAVAN SENDROMU.....	89
FeYZa PARLAK,	
AZERBAJYAN FELSEFESİ TARİHİNİN ÖĞRETİMİ METOTLARI ÜZERİNE	104
GEMER MÜRŞÜDLÜ,	
LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	109
GÜLNIHAL YILDIRIM, NEZAHAT GÜÇLÜ,	
21 YÜZYILDA KIZ ÇOCUKLARININ OKULA GÖNDERİLMEME NEDENLERİ: ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ.....	123
H. HÜSEYİN TAŞAR,	
İNSAN SERMAYESİ GELİŞİMİNDE EĞİTİMİN ROLÜ.....	127
HÖRMET CAVADOVA, KEMALE CAVADOVA,	
İLK VE ORTAOKULLARIN FİNANSMAN SORUNLARI	131
İ.BAKIR ARABACI, İBRAHİM GÜL,	
DEZAVANTAJLI BÖLGELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SOSYAL SORUNLAR.....	141
İ.BAKIR ARABACI, İBRAHİM GÜL	
FARKLI LİSELERDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ARAŞTIRILMASI	148
KADİR PEPE, RABİA ÖZKURT,	
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL MEDYA KULLANIM DÜZEYLERİ VE AMAÇLARININ İNCELENMESİ	160
KADİR PEPE,	

TARİH DERSLERİNİN OYUN VE YARIŞMA TEKNİĞİ İLE İŞLENMESİ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ “CEVABI BENDE OYUNU ÖRNEĞİ”	173
KAMURAN ÖZDEMİR,	
ÖĞRETMENLERİN ORTAOKULLARDA OKUTULAN DERS VE KAYNAK KİTAPLARI İLE KULLANILAN DERS ARAÇ-GEREÇLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	184
KEMAL KAYIKÇI, İREM BUDAK, İREM GİZEM ŞAHİN,	
ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ)	191
KEMAL KAYIKÇI, GAMZE ATEŞ,	
TÜİK RAPORLARI VE ILO/IPEC PROJELERİ BAĞLAMINDA BİR DEĞERLENDİRME: TÜRKİYE’DEKİ ÇOCUK İŞÇİLER VE TEMEL EĞİTİM SORUNLARI	198
KÜBRA ADA, MURAT GÜRKAN GÜLCAN	
SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARI İLE İLGİLİ YAPILAN MAKALE ÇALIŞMALARININ İÇERİK ANALİZİ	210
SEVİL BÜYÜKALAN FİLİZ, MELEK AYYAYLA PÜSKÜLLÜ,	
POZİTİF DEĞERLER ÖLÇEĞİ (PDÖ) TÜRKÇE FORMU: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI	234
AHMET AKIN, ESRA ECE ATEŞDAĞLI, MERVE TUNCA,	
YAKIN İLİŞKİ DOYUM ÖLÇEĞİ (YİDÖ) TÜRKÇE FORMU: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI	238
AHMET AKIN, ESRA ECE ATEŞDAĞLI, MERVE TUNCA,	
YAKIN İLİŞKİLERDE KİŞİSEL SORUMLULUK ÖLÇEĞİ (YİKSÖ) TÜRKÇE FORMU: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI	242
AHMET AKIN, ESRA ECE ATEŞDAĞLI, MERVE TUNCA	
NETİKET	246
MURAT ÇELİK, İBRAHİM KOCABAŞ, MAHMUT BOYRAZ,	
PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN SINIF YÖNETİMİ KONUSUNDAKİ ÖZYETERLİKLERİ .	255
MUSTAFA ÖZMUSUL,	
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ALGILARININ OKUL İKLİMİ ALGILARINA GÖRE YORDANMASI 258	
MUSTAFA ÖZMUSUL,	
TÜRKİYEDE MESLEKİ YÖNLENDİRME SORUNU VE MESLEKİ YÖNLENDİRMEİN ETKİN OLDUĞU BİR MESLEKİ EĞİTİM MODELİ OLARAK OSEP(OKUL SANAYİ EĞİTİM PROJESİ)	263
MUSTAFA AYDIN, SELAHATTİN POLAT, İLKER ERKMEN	
NÜFUSUN EĞİTİM PLANLAMASI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	271
NURAY ÖZGE SAĞBAŞ,	
YENİLİKÇİ EĞİTİM	274
ORHAN YILMAZ,	
ÇANAKKALE SOKAĞI’NDA TARİHE YOLCULUK	277
ORHAN YILMAZ,	
ÖĞRETMENLERİN SOSYAL SERMAYE'YE BAKIŞI	281
OSMAN SARI, ELİFE DOĞAN KILIÇ	
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI/BAŞARISIZLIKLARINA YÜKLEDİKLERİ ANLAMLAR AÇISINDAN ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ	287
RAHMAN ÇAKIR, CUMA KESME,	
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL DESTEK VE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	292
RAMAZAN ERTÜRK, KAYA YILDIZ, TUNCAY ÖZDEMİR,	

ADAM SMİTH'İN "GÖRÜNMEZ EL İLKESİ" VE TEOG SINAV BAŞARISINDA SOSYO-EKONOMİK ARKA PLANA ANALİTİK BİR BAKIŞ: GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ	298
M. SEMİH SUMMAK, SAİD KÖKOCAK	
ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN HİZMETLERİN TAKASININ UYGULANMASI BAĞLAMINDAKİ İLİŞKİLERİ	303
SABRİ ÇELİK, ÜMT PEHLİVAN,	
ÖĞRETMENİN PEDAGOJİK İLETİŞİM KÜLTÜRÜ VE ONUN OLUŞMASI KOŞULLARI	311
MEHBARE GULİYEVA, NEZAKET İMAMVERDİYEVA, AFET BAYRAMOVA,	
XXI YÜZYILIN KÜRESEL ÇAĞRILARI VE İNTERDİSİPLİNER YÜKSEK EĞİTİMİN DİDAKTİK PARADİGMALARI	317
LAZİFA KASIMOVA, SEVİNÇ ALİYEVA,	
KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA TERSİNE BİR BAKIŞ TERS KAYNAŞTIRMA	323
SABRİ ÇELİK, YEŞİM AKYURT,	
ÖĞRETMENLERİN OLUŞTURDUKLARI OKUL METAFORLARI	336
YÜKSEL KAHRAMAN	
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DERS DIŞI EGZERSİZ KAPSAMINDA KATILDIKLARI "MODEL UÇAK KURSU"NA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	343
ZEYNEP TEZEL, GÜLDENİZ ARBAŞ,	
TÜRK HALK MÜZİĞİ FONETİK NOTASYON SİSTEMİ SESBİLGİSİ ŞEKİLBİLGİSİ ORTAK ÖLÇÜTLERİ/THMFNS SBŞB OÖ: URFA/KERKÜK/TALÂFFER AĞIZLARI/UKTA ÖRNEKLEMİ	351
GONCA DEMİR	
KÜRESELLEŞMEYLE SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YENİ BOYUTLAR; YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN ÖNEMİ	367
SEYFİ ÖZGÜZEL,	
DOKUZUNCU VE ONUNCU KALKINMA PLANLARINDA EĞİTİMLE İLGİLİ HEDEFLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ ...	381
ZEKİ DAĞLI, EMİNE KILIÇ,	
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDA STRATEJİK PLANLAMA UYGULAMALARI İLE ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ	395
MACİT YEŞİLYURT, NEŞE SONGÜR,	
DEMOKRATİK İLKELERİN UYGULANMASINDA OKULUN ROLÜ	411
ASLI ZENCİR , MURAT GÜRKAN GÜLCAN	
VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN IRAQ	414
RAJHA M. SHEHAB , YOUSİF M. SHIHAB	
ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ GELİŞİMLERİNDE OKULDA ÜNİVERSİTE MODELİNİN ETKİSİ	422
ŞULE GÖL, ŞULE GÜNEŞ	
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ZORUNLU EĞİTİM KAPSAMINA ALINMASI İLE İLGİLİ YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	429
MEHMET METİN ARSLAN	
ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNDE ÖRGÜTSEL STRES: HUZURSUZLUK	433
ALİ RIZA ERDEM HALİT ULUSOY	
TÜRK HALK MÜZİĞİ FONETİK NOTASYON SİSTEMİ/THMFNS'NİN EĞİTSEL/ÖĞRETİSEL UYGULAMALARA AKTARIM/ADAPTASYON SÜREÇLERİNDE KULLANILMASI ÖNGÖRÜLEN MODELLER: GOOGLE PLAY STORE: AV PHONETİCS (INTERACTIVE PHONETİCS-AN AUDIOVISUAL IPA REFERENCE)	433
GONCA DEMİR	

EYFOR 8



EYFOR 8

TAM METİNLER

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKULLARIN YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

TO DEFINE LEVEL OF INNOVATIVENESS OF SCHOOLS ACCORDING TO PERCEPTIONS OF TEACHERS

Atila YILDIRIM¹, Ali YALÇIN²,

Özet

Tüm dünyada gelişmenin, değişimin, farklılaşmanın ve yaratıcılığın sağlanmasında en önemli güç yenilikçiliktir. Yenilikçilik, örgütler ve toplumlararası rekabette üstünlük sağlayabilmenin en etkili yoludur. Bu alanı iyi kullanabilen örgütler, sürekli kendini güncelleyerek geleceğe daha sağlam adımlarla ilerleyebilecektir. Bilim ve teknolojideki hızlı değişimle birlikte örgütlerin de bu değişime uyum sağlaması devamlılığı için hayati önem arz etmektedir. Değişime ayak uyduramayan ve bu doğrultuda yenilik yapamayan örgütler ise zayıflayacak ve belki de yaşamlarını sürdüremeyeceklerdir. Eğitim örgütlerinin de çağın gerektirdiği değişimi ve gelişimi yaşaması kaçınılmazdır. Günümüzde okulların geleneksel yöntemlerle donatılması ve yönetilmesi mümkün görünmemektedir. Son yıllarda yenilikçi okullarla ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okulların yenilikçilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Altınekin ilçesindeki ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 150 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik teknikleri frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma, t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada Aslan ve Kesik (2016) tarafından geliştirilen “Yenilikçi Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 19 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, yönetsel destek, yenilikçi atmosfer, örgütsel engeller olarak adlandırılmış ve bu üç boyutun açıkladığı toplam varyans %62.70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.85’dir (Aslan ve Kesik, 2016). Araştırmadan elde edilen verilerin ışığında öğretmenlerin yenilikçi okul algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçilik, yenilikçi okul, öğretmenler.

Abstract

In the whole world, the most important power for ensuring progress, change, differentiate and creativeness is innovativeness. It is the most effective way for being superior in the rivalry between societies and organizations. Organizations which can use this area effectively, update themselves continually and walk to the future steadily. With the fast changes in science and technology, accommodating to these changes is very important for the organizations to be permanent. Those organizations which can't keep up with the change and do any novelty on this direction will be weaker and may not maintain their lives. To have the change and progress that time brings is unavoidable for educational organizations too. Today it's impossible to manage and equip schools with traditional methods. In recent years, there are many researches about innovative school. The aim of this study is analyzing the level of schools' innovativeness according to teachers' perception, in terms of different variable. Study group of the research consists of 150 teachers who works in primary, secondary and high schools in Altınekin, Konya. For analyzing the data, descriptive statistic techniques like frequency, percentage, average and standard deviation, t test and ANOVA used. “Innovative School Scale” which was developed by research Aslan and Kesik (2016) was used. Scale consists of 19 materials and 3 lower dimensions. These lower dimensions were named as managerial support, innovative atmosphere and organizational handicaps, and total variance that these three lower

¹ Doç.Dr., KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ, yildirimtrkon@gmail.com

² Lisansüstü Öğrencisi vd., ALTINEKİN ORTAOKULU, aliyalcin0@yahoo.com.tr

dimensions state was found as %62.70. Reliability coefficient of scale is 0.85 (Aslan and Kesik, 2016). In the light of the data obtained from the research, it can be concluded that teachers' innovative school perceptions are high.

Key words: Innovativeness, innovative school, teachers.

Giriş

Dünyayı şekillendiren çevresel ve kültürel öğelerin başında; hızla gelişen teknoloji, sürekli artan rekabet, ulusal gelenekleri aşan uluslararası ve etkileşimli kültür gelmektedir. Bilgi toplumlarında, stratejik öneme sahip olan bilgi, bilgi teknolojilerinin sağladığı olanaklarla üretilmekte, erişilebilirliğini sağlamakta, toplumsal ve kurumsal sorunlarımızın çözümünde kullanılabilir (Öğüt ve diğ., 2007: 414). Bilginin çok hızlı işlendiği böyle bir dünyada, bilginin yenilikçiliğe dönüşümü daha da kolaylaşmış ve hızlanmıştır.

Örgütsel başarı ve alanında lider olmanın yolu, tutarlı şekilde yenilikleri takip edip uygulamakla mümkün olmaktadır. Yenilikçilik, bir taraftan iç ve dış üyelerinin memnuniyetine yönelik örgütsel davranış tarzlarına işlerlik kazandırmakta, diğer taraftan da örgütün sürekliliğini sağlama görevini yerine getirmektedir.

Yenilik, değişen koşullara uyabilmek için toplumsal, kültürel ve yönetsel ortamlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2014). Bir örgütteki yenileşme; teknolojiye, örgütün yapısında ve en önemlisi çalışanlardaki yenileşme hareketiyle meydana gelmektedir. Örgütü oluşturan öğelerden birinde yapılan bir değişikliğin diğerlerinin de değişimine yol açacağı görülmektedir. Örgütler sürekli olarak öğeleri arasında denge, dengesizlik ve yeniden denge kurmak durumundadırlar. Çağdaş örgütler birer açık sistem olarak görülmekte ve bunların sürekli olarak çevreyle etkileşim içinde gelişim gösterdiği kabul edilmektedir (Eren,1993). Hayatta kalmak isteyen örgütler, çevrelerinden insan gücü, para, bilgi, teknoloji vb. girdiler almak zorundadırlar. Bu girdilerdeki nicel ve nitel herhangi bir değişiklik, örgütteki dengeyi altüst etmekte, örgütün yeniden dengeye gelebilmesi için de aynı oranda yenileşmesi zorunlu hale gelmektedir. (Açıkalin,1996)

Örgütlerde çalışanları yenileşme girişimlerine dahil etmeye ya da desteklemeye ikna ederseniz başarılı olma ihtimaliniz yüksek demektir. Bu nedenle yenileşme sürecinde örgüt iç üyelerinin yeniliği kabul düzeyini oluşturup, benimsetmek oldukça önemlidir. Özellikle örgüt ile doğrudan veya dolaylı olarak çevresinde ilişkisi bulunan diğer sistemlerce desteklenmesi de gerekmektedir. Kozlu'nun(Kozlu,1994) da belirttiği gibi, reformcuların müttefiklere ihtiyacı vardır. Eğitimle yetişmiş insan kaynağını kullanan iş dünyası bu dayanışmanın en önemli bölümünü oluşturabilir(Özdemir,1995). Paydaşlar ve üyeler tarafından oluşturulacak örgüt zincirindeki her halka üzerinde önemle durulması yeniliğin başarıyla gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

Yenileşme sürecinde örgüt yapısını, yapı içindeki unsurları, değer yargılarını, çalışma şartlarını ve örgütün amaçlarını değiştirmek zorunda kalabilir. Bu, örgütteki tüm unsurlara bakış açısının değişmesidir. Çünkü yenileşme sadece bir düşünce veya kavram değil aynı zamanda bunun uygulanmasıdır ve salt değişmiş olmak uğruna uygulanmayıp, etkililiği artırmak için uygulanmaktadır (Tezcan,1984).

Yeniliklerin sistemin tamamında ve devamlılık arz eden şekilde olması önemlidir. Örgütte yenilik girişiminin tamamlanması diye bir şey söz konusu değildir. Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için sürekli yeniliklere ayak uydurmak zorundadırlar.

Eğitimin başlıca amacı üretken, kendine yeten, yaşadığı çevreye karşı duyarlı, başarılı, toplumla uyumlu ve nihayetinde mutlu bireyler yetiştirmektir. Devletlerin en mühim ve vazgeçilmez kaynağı insandır, bu nedenle insana yapılan yatırım en değerli olanıdır. Ülkenin geleceği ve gelişimi için birincil unsur olan insan, eğitimle şekillenirken eğitim kurumları da bu gelişimin sağlıklı şekilde

gerçekleşmesinde büyük rol oynamaktadır. Örgün eğitim ve öğretim ile eğitim kurumları bireyleri doğrudan şekillendirirken, dolaylı olarak toplumu şekillendirmekte ve neticede üzerinde önemle durulması gereken kurumlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi, çevresindeki değişimlerden ve yeniliklerden etkilenir. Fakat, eğitim örgütlerini diğerlerinden farklı kılan temel özelliklerin başında, eğitim örgütlerinin, yeniliği ve değişimi başlatma sorumluluğunun bulunması gelmektedir. Bursalıoğlu “Siyasî, ekonomik, toplumsal sistemlerle etkileşim içinde olan eğitim sisteminin, bir ulusun sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan devamını sağlama görevini, eğitim örgütleri aracılığıyla gerçekleştireceğini ileri sürmekte ve okulun çocukların sosyalleşmesini gerçekleştirme, onlara toplumun kültürünü aktarma, nitelikli insan gücünü yetiştirme gibi işlevleri gerçekleştirmekle yükümlü olan özel bir konuma sahip olduğunu” belirtmektedir. Eğitim örgütlerinin, kendi yapısal özelliklerine, içinde bulunduğu çevrenin, öğretmen, veli ve öğrencilerin beklentilerine uygun, yenileşme uygulamaları yapmaları, amaçları ve işlevleri açısından zorunlu hâle gelmektedir. Etkili bir yenileşme hareketi örgütün için iç ve dış faktörlerin birlikte ele alınması gerekmektedir.

Eğitim sistemini, toplumsal sistemden ve ihtiyaçlarından ayrı düşünmek mümkün değildir. Bütün devletler değişen modern üretim tarzlarına cevap verecek şekilde okul ve eğitim sistemini yenilemek zorundadır. Günümüzde ekonomi, sosyal ve teknoloji alanlarındaki hızlı değişim toplumsal kurumları etkilemekte bu nedenle eğitim sistemlerinin yenilikleri takip etme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütleri de diğer sosyal örgütler gibi toplumun ihtiyaçlarına cevap verdikleri sürece ayakta kalabilmişler, bu fonksiyonu yerine getiremedikleri zaman önemlerini yitirmişlerdir.

Eğitim kurumlarımız, günümüzde toplum tarafından dayatılan rekabet ortamında rekabet edebilecek gücünü, faaliyetlerini ve verimliliğini artırma yollarını aramaktadır. Bu sebeple okullar etrafındaki değişimleri yakından takip etmeli ve bu değişimlere ayak uydurmalıdır. Bunun tek yolu ise eğitim kurumlarımızın geleneksel eğitim-öğretim anlayışından sıyrılarak çağımızın yeniklerini takip eden yenilikçi örgütlere dönüşmeleridir. Yenilikçi okullar, çevresinde gelişen süreçleri takip eder, amaçlarını geliştirir, elverişli bir öğretme ve öğrenme ortamı oluşturur, risk alma ve girişimcilik konusunda üyelerini cesaretlendirir, eğitim öğretimi etkileyen tüm alanlarda sürekli analizler yapar ve okulun gelişiminin devamlılığını sağlamak için yeni imkanlar oluşturur

Eğitimde yenileşme uygulamalarında başarılı olmak için en önemli faktörlerden birisi de okuldaki örgütsel davranış biçimidir. Eğitim yöneticileri, kanunlardan aldığı yetkilerini kullanarak öğretmenlere kararları benimsetmeye çalışabilirler. Bu duruma her öğretmen aynı tepkiyi vermeyecektir. Çünkü, her öğretmenin okul içindeki konumu, informal gruplarla ilişkisi, meslekî algısı değer ve inançları birbirinden oldukça farklıdır. Bu sebeple yenileşme hareketine öğretmeni dahil etmek ve başarıya ulaşmak için öğretmenlerin de karara dahil edilmesi gerekmektedir.

Eğitimde, yenilikleri kültürel ve manevi değerlere uygun bir biçimde aktarabilmek, var olan yaklaşımları değiştirmek ve bu değişimi hızlandırmak, yenilikçi fikirleri uygulamaya koymak oldukça önemlidir. Eğitimde yenilikçilik öğretmenlerin, öğrencilerin, ebeveynlerin ve yöneticilerin tutumlarında bir takım değişiklik yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Yeniliğin başarıya ulaşabilmesi için paydaşların eski tutumlarının değiştirilmesi gerekir. Eğitimde yenilik sadece belli durumlarla da sınırlı değildir, yenilik sorunlara yaklaşım, yeni bir ruh hali olarak da düşünülmelidir. Öğretmen dayanışmasında, işbirliğinde, eğitim organizasyonlarında ve okullarda yenilikçilik havası hâkim atmosfer olmalıdır. Sınıf düzeyinde ise öğretmenler, özgün öğretim modellerini, takım öğrenmesini geliştiren ve öğrenci merkezli öğretim ortamları kuranlar olmalıdır.

Eğitimdeki yenilik bilgi ve eğitim teknolojilerinin kullanılması açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin yenilikler doğrultusunda öğrenme öğretme süreçlerinde başarılı birer rehber olabilmesi için teknolojiyi nasıl kullanacaklarını bilmeleri oldukça önemlidir. Bu açıdan eğitim öğretim esnasında kullanılan bilgi teknolojileri ve materyaller amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı araç olurken, her gün teknolojideki gelişmeleri takip edebilmek ve iş hayatında kullanabilmek yenilikçilik adına öğretmenlerin kazanması gereken önemli bir beceri olmuştur.

Ülkemizde eğitimde yenileşmeyi sağlamaya yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen merkezli bir müfredattan öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir müfredata geçilmesi, iş hayatıyla bağlantıların artırılması ve bu kapsamda “Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi – MEGEP- ” projesi, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin tüm derslerde ve okullarda eğitime dâhil edilmesine olanak tanıyan “Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi –FATİH” projesi, zorunlu eğitim süresini 8 yıldan 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkartılması, mesleki ve teknik eğitim programlarının mesleki standartlara uyarlanması, ülkemizde yenileşme–inovasyon adına atılan önemli adımlar olarak gösterilebilir (Kurtuluş, 2012). 2012 yılından bu yana her yıl Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığınca yenilikçi uygulamaların eğitim sistemimize kazandırılması, öğrenci ve öğretmenlerimize daha iyi eğitim ve öğretim imkânlarının sunulması amacıyla yürütülen başarılı çalışmalara "Eğitim ve Öğretimde Yenilikçilik Ödülleri" verilmek suretiyle yenilikçilik desteklenmektedir. Tüm bu yenileşme çalışmalarının başarılı olabilmesi okullarda yenilikçi örgüt atmosferi oluşturulmasıyla mümkündür. Her okulu yenilikçi bir örgüte dönüştürmek için bunu destekleyici bir çalışma ortamı, kaynakların temin edilmesi için personele gerekli teknik desteği verecek yönetim, süreçte ortaya çıkabilecek sorunlara karşı isteksizliği yenmek için motivasyon, yenileşmeye teşvik eden bir kültür oluşturmada önemli rol oynayan paylaşılan liderlik biçimi, yenileşme için birlikte oluşturulmuş bir vizyon ve bütün çalışanların yenileşme sürecine katılımının sağlanması gibi koşullarla mümkündür. Okullarda yenilik/yenileşme, yenilikçi bireyler, yenilikçi bir kültür, iklim, yapı ve süreç ve liderlikle sağlanabilir ve yenilikçi bir okuldaki insan kaynakları yapısının yaratıcılığı, sürekli gelişim becerilerini, uygulama becerilerini, risk alma kapasitesini ve ilişki kurma becerilerini içermesi gerekmektedir (Watt, 2002).

Bu araştırma öğretmenlerin algılarına göre okulların yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıda sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin algılarına göre okullar ne kadar yenilikçidir.
2. Öğretmenlerin yenilikçi okul algıları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırma mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayan tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli uygulanarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını veya değişimin derecesini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma modelidir (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Karasar, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ili Altınekin ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan 150 öğretmen tarafından oluşmaktadır. Öğretmenlerin, cinsiyet, medeni durum, kıdem ve branş değişkenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Verileri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	82	54,7
	Erkek	68	45,3
Medeni Durum	Bekâr	103	68,7
	Evli	47	31,3

Kıdem	0-5 yıl	50	33,3
	6-10 yıl	61	40,7
	11-15 yıl	27	18
	16-20 yıl	9	6
	21 yıl ve üstü	3	2
Branş	Okul Öncesi Öğr	6	4
	Sınıf Öğretmeni	50	33,3
	Branş Öğretmeni	94	62,7

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,7'sini kadınlar, % 45,3'ünü erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 31,3'ü evli, % 68,7'si bekârdır. Katılımcıların % 4'ünü okul öncesi öğretmenleri, % 33,3'ünü sınıf öğretmenleri, % 62,7'sini branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri % 33,3'ü "0-5 yıl", % 40,7'si "6-10 yıl", % 18'i "11-15 yıl", % 6'si "16-20 yıl" ve %2'si "21 yıl ve üstü" şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Yenilikçi Okul Ölçeği

Yenilikçi Okul ölçeği Aslan ve Kesik (2016) tarafından 5'li likert olarak geliştirilmiştir. Ölçek 19 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, yönetsel destek, yenilikçi atmosfer, örgütsel engeller olarak adlandırılmış ve bu üç boyutun açıkladığı toplam varyans %62.70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.85'dir. (Aslan ve Kesik, 2016).

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin demografik özelliklere göre yenilikçi okul alt puan ortalaması arasındaki farkın önem kontrolü bağımsız t testi ve one-way anova ile sınanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Yenilikçi Okul Anketinin Boyutlarına Verdiği Cevaplara İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Yenilikçi Okul Alt Boyutları	N	Ortalama	SS
Yenilikçi Atmosfer	150	3,80	0,70
Yönetsel Destek	150	3,65	0,74
Örgütsel Engeller	150	3,17	0,83

Yenilikçi okulun yenilikçi atmosfer boyutunda tüm katılımcıların puan ortalamaları 3,80 standart sapması ise 0,70 olarak hesaplanmıştır. Yönetsel destek boyutunda puan ortalaması 3,65 standart sapması 0,74 olarak bulunmuştur. Örgütsel engeller boyutunda katılımcıların puan ortalamaları 3,17 standart sapması 0,83 olarak hesaplanmaktadır.

Tablo3: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yenilikçi Okulun Alt Boyutlar Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular

Yenilikçi Okul Alt Boyutları	Cinsiyet	N		ss	t	p
Yenilikçi Atmosfer	Kadın	82	3,75	0,71	-1,00	0,75
	Erkek	68	3,87	0,68		
Yönetmel Destek	Kadın	82	3,60	0,79	-1,00	0,37
	Erkek	68	3,72	0,67		
Örgütsel Engeller	Kadın	82	3,26	0,89	1,48	0,04
	Erkek	68	3,06	0,75		

Yenilikçi okulun yenilikçi atmosfer boyutunda kadınların puan ortalaması 3,75; erkeklerin ise 3,87 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -1,00 olarak hesaplanmıştır. Yönetmel destek alt boyutunda kadınların puan ortalaması 3,60; erkeklerin ise 3,72 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -1,00 olarak hesaplanmıştır. Örgütsel engeller alt boyutunda kadınların puan ortalaması 3,26; erkeklerin ise 3,06 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 1,48 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; yenilikçi okulun boyutlarından örgütsel engeller boyutunda kadınlar (ort:3,26) ve erkekler (ort:3,06) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken ($p < 0,05$); yenilikçi atmosfer ile yönetmel destek boyutlarında erkeklerin puan ortalamaları ile kadınların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. ($p > 0,05$).

Tablo 4: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yenilikçi Okulun Alt Boyutlar Arasındaki T-Testi Bulguları

Yenilikçi Okul Alt Boyutları	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	t	p
Yenilikçi Atmosfer	Evli	103	3,86	0,64	1,61	0,12
	Bekâr	47	3,67	0,81		
Yönetmel Destek	Evli	103	3,70	0,69	1,18	0,30
	Bekâr	47	3,55	0,82		
Örgütsel Engeller	Evli	103	3,15	0,83	0,33	0,91
	Bekâr	47	3,20	0,85		

Yenilikçi okulun yenilikçi atmosfer boyutunda evli öğretmenin puan ortalaması 3,86; bekârların ise 3,67 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 1,61 olarak hesaplanmıştır. Yönetmel destek alt boyutunda evli öğretmenlerin puan ortalaması 3,70; bekârların ise 3,55 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 1,18 olarak hesaplanmıştır. Örgütsel engeller alt boyutunda evli öğretmenlerin puan ortalaması 3,15; bekârların ise 3,20 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 0,33 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin medeni durum değişkenlerine göre; yenilikçi okulun alt boyutlarında bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ile evli öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 5: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yenilikçi Okulun Alt Boyutlar Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

Yenilikçi Okul Alt Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Yenilikçi	1-5	50	3,75	0,72	1,40	0,23	

Atmosfer	6-10	61	3,89	0,63			
	11-15	27	3,76	0,82			
	16-20	9	3,44	0,52			
	21 Yıl ve üzeri	3	4,33	0,60			
Yönetmel Destek	1-5	50	3,63	0,72	1,42	0,22	
	6-10	61	3,72	0,73			
	11-15	27	3,61	0,82			
	16-20	9	3,23	0,57			
	21 Yıl ve üzeri	3	4,28	0,24			
Örgütsel Engeller	1-5	50	3,48	0,70	4,00	0,00	1-2 1-4
	6-10	61	3,04	0,87			
	11-15	27	3,06	0,86			
	16-20	9	2,50	0,61			
	21 Yıl ve üzeri	3	3,5	0,60			

Tablo 4 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenlerine göre, yenilikçi okulun yenilikçi atmosfer alt boyut puan ortalamaları; “1-5 yıl” 3,75; “6-10 yıl” 3,89, “11-15 yıl” 3,76, “16-20 yıl” 3,44, “21 yıl ve üzeri” 4,33 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 0,23 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre mesleki kıdem değişkenine göre yenilikçi atmosfer boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. ($p>0.05$)

Yönetmel destek alt boyut puan ortalamaları; “1-5 yıl” 3,63; “6-10 yıl” 3,72, “11-15 yıl” 43,61, “16-20 yıl” 3,23, “21 yıl ve üzeri” 4,28 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1,42 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre mesleki kıdem değişkenine göre yenilikçi atmosfer boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. ($p>0.05$)

Örgütsel engeller boyut puan ortalamaları “1-5 yıl” 3,48; “6-10 yıl” 3,04, “11-15 yıl” 3,06, “16-20 yıl” 2,50, “21 yıl ve üzeri” 3,50 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 4,00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel engeller boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda “1-5 yıl” grubunun; örgütsel engeller puan ortalamalarının “6-10 yıl” ve “16-20 yıl” grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

Yenilikçi Okulun Alt Boyutları		N	\bar{X}	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Yenilikçi Atmosfer	Okul öncesi ögrt.	53	3,98	0,73	3,54	0,03	1-3
	Sınıf ögrt.	58	3,79	0,61			
	Branş ögrt.	39	3,59	0,74			
Yönetmel Destek	Okul öncesi ögrt.	53	3,84	0,81	2,78	0,06	
	Sınıf ögrt.	58	3,59	0,64			
	Branş ögrt.	39	3,50	0,73			

Örgütsel Engeller	Okul öncesi öğrt.	53	3,24	0,89	4,72	0,01	1-3 2-3
	Sınıf öğrt.	58	3,33	0,67			
	Branş öğrt.	39	2,83	0,89			

Tablo 5 incelendiğinde branş değişkenlerine göre, yenilikçi okulun yenilikçi atmosfer alt boyut puan ortalamaları; okul öncesi öğretmenlerinin 3,98; sınıf öğretmenlerinin 3,79 ve branş öğretmenlerinin 3,59 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3,54 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre mesleki kıdem değişğine göre örgütsel engeller boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. ($p < 0,05$) Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda okul öncesi öğretmenlerin; yenilikçi atmosfer puan ortalamalarının branş öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Yöneltsel destek alt boyut puan ortalamaları; okul öncesi öğretmenlerinin 3,84; sınıf öğretmenlerinin 3,59 ve branş öğretmenlerinin 3,50 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,78 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre branş değişğine göre yenilikçi atmosfer boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. ($p > 0,05$)

Örgütsel engeller boyut puan ortalamaları okul öncesi öğretmenlerinin 3,24; sınıf öğretmenlerinin 3,33 ve branş öğretmenlerinin 3,83 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 4,72 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre branş değişğine göre örgütsel engeller boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda Öğretmenlerin branş değişkenlerine göre; yenilikçi atmosfer boyutunda okul öncesi öğretmenler (ort:3,98) ile branş öğretmenleri (ort:3,59) arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir ($p < 0,05$). Öğretmenlerin branş değişkenlerine göre; yenilikçi okulun boyutlarından örgütsel engeller boyutunda branş öğretmenleri (ort:2,83) ile okul öncesi (ort:3,24) ve sınıf öğretmenleri (ort:3,33) arasında farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmaktadır. Elde edilen verilerin ışığında öğretmenlerin yenilikçi okul algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın bulgularına göre bayan öğretmenlerin, erkeklere kıyasla okulda daha fazla örgütsel engelle karşılaştığı görüşü ortaya çıkmaktadır. Yenilikçi atmosfer ve yöneltsel destek boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülememiştir. Yani okulların yenilikçi atmosfer ve yöneltsel destek boyutunda hem kadınların hem erkeklerin aynı görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılabiliriz.

Yenilikçi okulun yenilikçi atmosfer, yöneltsel destek ve örgütsel engeller boyutunda öğretmenlerin medeni durumları açısından önemli derecede farklılık görülmemektedir Farklılaşmanın bulunamamış olması medeni durumun öğretmenler arasında yenilikçiliği etkileyen önemli bir faktör olmadığına işaret etmektedir.

Yenilikçi okulun örgütsel engeller boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık manidar bulunmuştur. İkili karşılaştırmalara bakıldığında “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin “6-10 yıl” ve “16-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okulda daha fazla örgütsel engelle karşılaştığı sonucuna ulaşılabiliriz. Yenilikçi atmosfer ve yöneltsel destek boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bundan hareketle mesleki kıdem farklılıkları öğretmenlerin yenilikçi okulun yenilikçi atmosfer ve yöneltsel destek algılarını etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılabiliriz.

Yenilikçi okulun yenilikçi atmosfer boyutunda branş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. İkili karşılaştırmalara baktığımızda okul öncesi öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla yenilikçi atmosfer algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabiliriz. Örgütsel engeller boyutunda branşa göre farklılık anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. İkili karşılaştırmalara bakıldığında okul

öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha fazla örgütsel engelle karşılaştığı görülmektedir. Yönetmel destek boyutunda öğretmenlerin branşları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Yani okulların yönetmel destek boyutunda okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenlerinin hemen hemen aynı görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşabiliriz.

“Öğretmenlerin algılarına göre okulların yenilikçilik düzeyinin belirlenmesi” konulu araştırmanın sonucuna göre geliştirilen öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1.Okullardaki yenileşmeyi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin önündeki bürokratik ve örgütsel engellerin en aza indirilmesi hatta kaldırılması gerekmektedir.

2.Okulların bütün paydaşlarının görüşlerini alarak ortak kendine özgü bir vizyon oluşturması oldukça önemlidir.

3.Öğretmenler eğitim alanındaki yenilikleri takip edip sürekli kendini güncellemeli ve bu yenilikleri okulda uygulayabilmeli.

Kaynakça

AÇIKALIN, A. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegan A Yayınları.

Aslan, H. (2016). Yenilikçi Okul Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 463-482.

Cohen, L. M. (2007). *Research methods in education*. (6th ed). New York: Routledge.

EREN, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları 4. Basım.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

KOZLU, C. (1994). *Türkiye Mucizesi için Vizyon Arayışları ve Asya Modelleri*. Türkiye İş Bankası Yayınları.

Kurtuluş, M. F. (2012). *Eğitimde inovasyon: öğretmen ve öğrencilerin inovasyona bakışı ve yeterliliğinin sorgulanması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gebze: Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü.

Öğüt, A., Aygen, S., & Tahir., D. M. (2007). Personel Güçlendirme İnovasyonu. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 414.

Özdemir, S. (1995). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Nobel.

TDK. (2014). *Türk dil kurumu sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve Kültürel Değişme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Watt, D. (2002). *How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research project*. Retrieved from <http://www.bishops.k12.nf.ca/poster2004/fourpillars.pdf>.

BİR EYLEM ARAŞTIRMASI: SANAT UYGULAMALARINDA BİLİŞSEL VE YARATICI TAKTİKLER

AN ACTION RESEARCH: COGNITIVE AND CREATIVE STRATEGIES IN ART PRACTICES

Aygül AYKUT³,

Özet

Çağdaş postmodern düşünceci sanat eğitimi ile uyumlanma süreci sanat eğitimcilerine bazı imkanlar sunabilir. Özellikle bu konudaki alanyazında bilişsel kuramlar ve metafor kuramının işe koşulduğu görülmektedir. Aynı zamanda çağdaş sanat eğitimi anlayışında öğrenme ve yaratıcılığın bir bütün olarak ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda somut bir uyumlanmanın eğitimciler için nasıl ve hangi yollarla gerçekleştirilebileceği değer kazanmaktadır. Bu nedenle zihinsel süreçleri ortaya çıkaran ve kavramsal iç dinamikler yoluyla anlam ve anlayış yaratan 'kolaj' gibi teknikler sanat eğitimciler için yeniden keşfedilmeyi bekleyen bir eğitim strateji haline gelebilmektedir. Bu teknikler öğrencinin üst-bilişini harekete geçirir ve eğitimcilere biliş ve yaratıcı süreci sanat uygulamaları ile birleştirme olanağı sunar (Bknz Marshall, 2005, Bransford, ve ark. 2000).

Bu araştırmanın amacı postmodernist paradigma ışığında görsel kültür çatısı altında meydana gelen bazı sanatsal tavırların içerik, bağlam ve kapsamını yine postmodern eğitimin olanaklarıyla uyumlamak adına sanat lisans öğrencileri için bir uygulama örneğini hayata geçirmektir. Çalışma dahilinde konuyla ilgili alan yazın ve referanslara dayalı olarak geliştirilen bir eylem araştırması 14 haftalık sanat uygulamaları I ders süreci için yapılandırılmıştır. Araştırma 6 hafta sürmüştür. Bu sürece ilişkin bulgulara, video kayıtlarının içerik analizinden ulaşılmıştır. Araştırma bulgularının analizinde karma yöntemler kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Bilişsel Stratejiler, Kolaj, Metafor ve Kavramlar.

Abstract

The Contemporary postmodern philosopher's process of adapting to art education can offer some possibilities for art educators. Especially in the field, cognitive theories and the metaphor theory are seen to work. At the same time, it is seen that learning and creativity are taken as a whole in the understanding of an artwork. In this context, you can appreciate how and in what ways concrete concordance can be achieved for trainers. For such reasons, it may become an educational strategy that is waiting for the art educators to be rediscovered by techniques such as conceptual internal dynamics and 'collage' which creates meaning and understanding. These techniques enable learners to transcend the metacognition and combine it with the cognition and creative process artistic practices of the educators.

The aim of this research is to imagine an example of an application for art undergraduate students to adapt the content, context and content of some artistic attitudes that have come to fruition under the framework of visual culture in the light of the postmodernist paradigm, again with the possibilities of postmodern education. A study of action developed in the study based on the relevant field type and references is structured for 14 weeks of art practice I course work. The study lasted 6 weeks. Findings related to this process were obtained from the content analysis of video recordings. Mixed methods have been used in the analysis of research findings.

Keywords: Art Education, Cognitive Strategies, Collage, Metaphors and Concepts.

Giriş

³ Doç.Dr., Erciyes Üniversitesi, Güzel sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Talas, Kayseri, aygul.aykut@gmail.com

Alanyazında biliş ve bilişüstü bilişsel bilimin özünde tekrarlayan ilişki bir konudur. Nöral ağ kuramı, 1982 de Hopfield tarafından ilk olarak bilişin ağ yapılarına benzer konfigürasyonlarında gelişigüzel olarak beyinin nöral nodları aktive edildiğinde meydana geldiğini ortaya atmıştır. (Martindale, 19952den akt. Marshall, 2005, s.229). Bilişsel kuramcılar bu fiziksel süreci PDP, yani paralel dağıtım süreci, ya da “bağlantısallık” olarak adlandırlar (Solso, 1994). Beyinde bulunan sinirsel bağlantılar sırayla belirginleşen sinirsel yapıyı taklit ederek zihnin kavramsal yapısıyla bağlantılı kurar. Lakoff ve Jahnson (1999) fiziksellik ve kavramsallık arasındaki bu önemli ilişkiyi Bilişsel dilbilim açısından açıklarlar (s.20).

Öğrenme ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye gelince, bu konuda pek çok değerli tartışmanın alanyazında belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Yaratıcılık çoğunlukla öğrenme gibidir, çünkü kökenini ilişki kurmaktan ve bulmaktan alır. Recognition (farkına varma-tanıma)’ın ise yaratıcılık ve öğrenme arasındaki ilişkine yerini alması oldukça yenidir. Koestler (1990) da yaratıcı fikirlerin bir çeşit “biociation” (ikiye bölünme) ya da “juxtaposition” (dizeleme) yoluyla üretildiğine inanıyordu. Bu ikiye bölünen parçalar beklenmedik şekilde sıklıkla uyumsuzdu ve onların uyumsuzlukları onları hayali bir yolla bir köprü oluşturmak zorunda bırakıyordu (akt.Marshall, 2005, s.230). Aynı zamanda bu görüşler metafor kuramının da yolunu açmış gözüküyordu. Analogy (benzeşim) aslında tahmin için bir temel oluşturuyor, bu doğrultuda zihnin yeniden kavramsallaştırma yapabilmesinin olanakları görünür kılınıbiliyordu (Hummel ve Holyoak, 2002, Lakoff ve Johnson, 1980, akt. Marshall, 2010).

Böylece bilişsel kuramın bu yeni versiyonu sanat eğitimcilerine öğrenme yöntemleri hakkında yeni kavrama olanakları sunabilmiştir. Öğrenme ve yaratıcılık, öğrenme ve biliş arasındaki ilişkiler ise yine biz sanat eğitimcilerine “farklı şekilde görmek” ya da “anlamanın” yollarını gösterirken, sanat eğitiminde faydalanabileceğimiz yeni taktiklerinde yolunu açmış gözüküyor. İşte bu araştırma ile bu yeni yollar sorgulanmakta ve uygulama pratiklerinde sınanmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı postmodernist paradigma ışığında görsel kültür çatısı altında meydana gelen bazı sanatsal tavırların içerik, bağlam ve kapsamını yine postmodern eğitimin olanaklarıyla uyumlamak adına sanat lisans öğrencileri için bir uygulama örneğini hayata geçirmektir.

Bu bağlamda araştırma sanat öğrencilerinin sanatsal yaratma sürecinde bilişsel taktiklerden faydalanma yollarını sınamak amacıyla şu sorulara yanıt aramaktadır.

1. Lisans düzeyinde sanat öğrencilerinin uygulamalarında bilişsel öğrenme hangi yollarla ve nasıl sağlanabilir?
2. Öğrencilerin uygulamalarında bilişsel taktikleri kullanma yolları nasıldır?
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel taktikleri kullanma konusundaki görüşleri nelerdir.

Yöntem

Çalışma dahilinde konuyla ilgili alan yazın ve referanslara dayalı olarak geliştirilen bir eylem araştırması 14 haftalık sanat uygulamaları I ders süreci için yapılandırılmıştır. Araştırmaya konu olan uygulama derslerin 6 (altı) haftasındadır. Bu eylem araştırmasında yapılandırıcılık, eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin taktikleri sınanırken öğrencilerin kolaj uygulama sürecindeki grup tartışması, öğrenci görüşmelerinden elde edinilmiştir. Söz konusu eylem araştırmasına fakültemiz 1. Sınıf sanat uygulamaları dersi 1’i alan (haftada 4 saat) 20 öğrenci katılmıştır. Araştırma 6 hafta sürmüştür. Bu sürece ilişkin bulgulara, video kayıtlarının içerik analizinden ulaşılmıştır. Araştırma bulgularının analizinde karma yöntemler kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik tanımı, nicel araştırmalardan biraz farklı olarak yapılmaktadır. Güvenirlik, nitel araştırmanın ürettiği bilgilerin, doğru, tekrarlanabilir ve test edilebilir olması demektir. Bir araştırmada elde edilen sonuçların, farklı zamanlarda aynı araştırmacı ya da başka araştırmacılar tarafından aynısının veya benzerinin tekrar elde edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Nitel araştırmada veri kalitesini ve güvenilirliği artırabilmek için pek çok güvenilirlik ölçütü vardır.

Araştırma alanında uzun süre zaman geçirme bu tür bir araştırmanın güvenilirliği için önemli bir ölçüttür. Bu çalışmada araştırılan alan içinde yeterince zaman geçirmek gerekliliği şartı yerine getirildiği ve araştırma konusunun derinlemesine anlaşılması için sürecin gözlenmesi analiz edilmesi ile konunun özelliğine uygun olarak araştırma alanında yeterince kalınması koşullarını yerine getirdiği için güvenilirlik şartı da yerine getirmiştir. Niteliksel araştırmacının yaptığı uzun süreli katılımlı gözlemleri araştırılan konunun derinlemesine anlaşılması ve açıklanması da mümkün hâle getirmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın kavramsal çerçevesinde tartışılan olgulara ilişkin belirlemeler yapabilmek için bazı kavramların tanımlanması gerekmektedir. Bunlardan ilki stratejidir. Hedefe ulaşabilmek için ön görülen en kestirme yoldur strateji. Stratejiler hedefe göre belirlenir yada geliştirilebilir. Yani strateji bir hedefe ulaşmak için belirlenen yol yada plandır. Her öğrenme aşlında stratejik düşünme ve davranmayı gerektirir. Strateji ile amaç arasında uygunluk bulunmalıdır. Strateji belirlenirken amaç kadar uygunlukta analiz edilmelidir.

“Bilişsel Stratejiler/Taktikler ise, birbiriyle ilişkili pek çok konuyu kapsar. Bilginin edinilmesi ve kullanılması ile ilgili zihinsel süreçlere dayanır. Bu nedenle bilişsel stratejiler öğrenme stratejileri olarak isimlendirilebilir. Ancak bazı öğrenme stratejileri bundan farklı olarak duyuşsal ve devinimsel boyutlara da sahiptir. Strateji bir dersin hedeflerine ulaşmasını sağlayan; yöntem, teknik ve araç-gereçlerin belirlenmesine yön veren yaklaşımdır. Her öğrenme görevi için farklı bilişsel strateji seçilebilir. Uygun stratejiyi seçmek yine bir stratejik düşünmeyi izlemeyi gerektirir. Araştırmalar birden fazla strateji kullanmanın başarıda etkili olduğunu göstermektedir. Kabaca öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenmek için yaptıkları olarak görülebilir”ⁱ.

“Bilişsel stratejiler için işlemsel kolaylaştırıcılar (Bereiter ve Scardamalia, 1987) ya da işlemsel ipuçları (Rosenshine, 1997) da denilmektedir. Bir diğer ilişkilendirilen kavram da“metabilis”tir. Bu kavram bir öğrencinin başarılı bir şekilde öğrenebilmesi için kendini yansıtmaya ya da kendi düşünmesi hakkında düşünmesi anlamına gelmektedir (Flavell, 1987). Bilişsel stratejiler, belirli bir görev, bir dizi adımları izleyerek tamamlandığında işe koşulan genel bir öğrenme yapısı sağlar. Ayrıca, bilişsel bir strateji, öğrencilerin zorlu bir görevin üstesinden gelebilmesi için içsel süreçler geliştirmelerini destekler. Örneğin, sanat pratiklerinin sunduğu önerileri anlama, bilişsel stratejilerin gerçekten önemli olduğu bir alandır. Kendi kendine sorgulama stratejisi, öğrencilerin bir sanat pratiğinin bileşenlerini, ilgili kültürel içerikle olan bağı ya da disiplinle olan ilişkiyi ve eserdeki sanat stratejisini geliştirme sürecini anlamalarına yardımcı olabilir”ⁱⁱ.

Öğrenciler stratejik düşünmeye başladıklarında- işlevsel stratejileri başarıyla kullandıklarında aşağıdaki kazanımları elde edebilirler.

- Kendi akıllarına güvenirler.
- Bir şeyi yapmanın birden çok yolu olduğunu görürler.
- Hatalarını anlar ve düzeltmeye çalışırlar.
- Kendi ürün ve davranışlarını değerlendirirler.
- Bellekleri zenginleşir.
- Öğrenme düzeyleri yükselir.
- Öz saygıları artar.
- Kendilerini güçlü hissederler.
- Sorumluluk duyguları gelişir.
- İş tamamlama ve doğru yapma oranında artış olur.
- Çaba göstermeyi öğrenirler.

Kolaj Uygulamasında Bilişsel Taktiklerin İşletilmesi

Sanat Pratiklerinde Kolaja işlerlik kazandırma süreci ders sürecinde şöyle yapılandırılmıştır.

1. Aşama: Kolaj uygulamasında strateji tanımlanması, sanat pratiklerindeki temel varsayımları, sanatçıların kolaj pratiklerinde yaşadıkları üstünlük ve sınırlıklar, hangi malzeme, teknik ve bilgileri (etkinlikleri/çalışmaları) öngördüğü, niçin önemli olduğu, nasıl kullanılacağı ve sanat uygulamaları üzerinde ne tür etkiler yaratabileceğini örnekler üzerinde açıklanmıştır.
2. Aşama: Kolaj Stratejilerinin kullanımını modellemek: Eğitimci önce kolajın sanat pratiklerinde sanatçılar tarafından bir strateji olarak nasıl modellenebileceğini gösterir ve öğrencilerine nasıl uygulanacağını gösterir.

Bunu yaparken, hem sözel açıklamalarda bulunur, hem de sanat pratikleri örneklerinde strateji kullanımını en ideal biçimiyle örnekler. Bu aşamada, özellikle nelerin yapılmaması gerektiği, olası tüm sonuçlarıyla birlikte açıklanmalıdır.

Bu aşamada eğitimci öğrencilerin uygulamalarını izler video kayıtları tutarak , saptadığı ortak sorunların çözümüne yönelik açıklamalar yaparak, ipuçları vermiş, herkesin katılımını özendirilmiş ve elde edilen sonuçlar hakkında işlevsel geribildirim sunmuştur.

Stratejilere yönelik kullanım modeli şöyle tasarlanmıştır.

Kolajın sanat pratiklerinde kullanma yolları dört kategoride sınıflanarak örneklendirilmiştir.

Bunlar özetle;

- Fotoğrafın metamorfozu (Kompozisyonlarda fotoğrafın kullanımı ise, hali hazırda üretilmiş olan fotoğraf imgesinin içeriğinin ve anlamının değiştirilmesi).
- Kolaj-fotomontaj (Picasso ve George Braque).
- Parçalardan oluşan melez imgeler (Dada ve Politik İroni)
- Foto form ve anlamdır.

Yaratıcı stratejiler ve öğrenme arasındaki ilişkinin modellenmesi

Strateji	Öğrenme Yolu	Öğrenme Durumu
Tasvir (Depiction)	Gözlem/Yorum	Uygulama yoluyla
Tahmin (Projection)	Hayal etmek/Gözünde canlandırmak	Kurgu/Hayal Gücü Yoluyla
Yeniden Biçimlendirmek (Reformatting)	Yeni bağlam kurma	Görsel biçimlerin anlamlarının dönüştürülmesi yoluyla
Taklitçilik (Mimicry)	Kopyalama/aynını yapma	Çeşitli sorgulama yöntemleri yoluyla
Metafor (Metaphor)	Karşılaştırma/Tanımlama	Metaforlar yoluyla nasıl anlam üretilebilir sınamak.

Marshall, 2010b

Tasvir (Depiction)	Tahmin (Projection)	Yeniden Biçimlendirmek (Reformatting)	Taklitçilik (Mimicry)	Metafor (Metaphor)
Fotoğraflar (Form)	Fotoğrafın metamorfozu	Fotomontaj	Melez imgeler yaratmak-Disiplinlerarasılık	Foto form ve çifte anlam yaratmak
Postmodern Kavramlarla İlgiler: (hermeneutik) yorum bilgisini daha kuramsal bağlamda ele alırsak, çift kodlama (double coding), parodi, pastiş, şizofreni, ironi, eğretileme (metaphor), düz değişmece (metonymy), yapı çözücülük (deconstruction), çoğulculuk (pluralizm), melezleştirme (hybridisation) ve insansızlaştırma (de-humanisation)				

İncelenen Sanatçı Örnekleri

Kurt Schwitters (1887-1948)

Elieen Agar (1899-1991)

Nancy Spero (1926-2009)

John Stezaker (1949-...)

Jesse Treece (?)

John Stezaker (1949-...)

Annegret Soltau (1946-..)

Lynn Skordal

Bilişsel strateji öğretiminin uygulama aşamasında öğrenenlerin daha önceleri kullana geldikleri belli başlı stratejilerin olup olmadığını belirlemekle işe başlayabilirsiniz. Şayet öğrenciler önceki bilgilerinde bazı bilişsel stratejilerin kullanıldığı biliniyorsa, yeni sunacağınız stratejileri öncekiler ile karşılaştırılarak yeni stratejilerin getirileri konusunda bilgilendirme yapabilirsiniz. Daha önceden bir strateji kullanımı söz konusu değil ise, bu durum da sunulan ve uygulaması yaptırılmak istenen stratejiye ilişkin örnek durumlar hazırlayarak işe başlayabilirsiniz. Bu basamakta yapılması gereken ilk şey hangi yaklaşımın benimseneceğine karar verilmesidir. Seçeceğimiz yaklaşım birleştirici(embedded) ise stratejiyi konudan ayırıp açıklamak, kullanıldığı farklı yerler ile ilgili örnekler vererek bu stratejinin avantajlarını açıklamak ,öğrencilerden öğrendikleri bu stratejinin uygulanabileceği örnek durumlar istemek, stratejileri farklı yaşantılarda kullanabilecekleri durumları örneklendirmek ve bilişsel stratejilerin transferini sağlamak gerekmektedir.

Seçilen yaklaşım ayırıştırıcı(detached) ise stratejinin bir dış konu ile kaynaştırılması, öğrencilere kullanımla ilgili soru sormaları için olanak verilmesi, soruların yanıtlanması, strateji kullanımını kolaylaştıracak materyaller hazırlanması, strateji kullanımını gerektirecek yaşantılarla ilişkilendirilmesi ve transferinin sağlanması gerekmektedir. Görüldüğü gibi, seçilen yaklaşım ne olursa olsun her ikisinde de ortak olan stratejinin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve bilişsel stratejinin transferinin sağlanmasıdır.

- Öğrencilerin dikkatlerini çekin.
- Ne öğrenecekleri ile ilgili bilgi verin.
- Daha önceki bildikleri ile ilişki kurun,
- Bu derste öğreneceklerini sanatsal yaratıcı süreçte nasıl kullanacaklarına ilişkin yol gösterin.

Düşünme Becerileri

“Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğe göre düşünme, “Bir konu üzerinde akıl yürütmek, zihin yormak, muhakeme etmek, aklından geçirmek, hayal etmektir. ” Aristo'ya göre aklın bağımsız ve kendine özgü bir eylemi olan düşünme, karşılaştırma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama becerisidir. John Dewey, düşünmenin hissedilen bir güçlkle başladığını söylemekte ve bilimsel düşünmenin aşamalarını sıralamaktadır. Nickerson'a göre “Düşünme, içinde bulunulan durumu anlamak amacıyla aktif, amaca yönelik ve düzenli olarak yürütülen zihinsel işlem ve

süreçlerdir. ” Bu süreçte genellikle analiz, sentez, karşılaştırma, genelleme, soyutlama gibi işlemler yapılmaktadır. Bu işlemler sonucu ortaya çıkan zihinsel ürünlere de “düşünce ”denilmektedirⁱⁱⁱ.

Kullanılan Düşünme Türleri

“Tümdengelim Düşünme (la pensée déductive): Bu düşünme, bütünden parçaya doğru giden ve zihnimizin genel yargılardan özel sonuçlar çıkarma işlemlerini kapsayan bir düşünmedir. Örneğin ‘Bütün madenler ısınınca genleşir. ’ “Demir madendir. ” "O halde, demir ısınınca genleşir. ”

Tümevarım Düşünme (la pensée inductive): Parçadan bütüne doğru giden zihinsel işlemleri içermektedir. Zihnin tek tek olgularla ilgili yargılardan hareket ederek genel sonuçlara ulaşma işlemleridir. Örneğin "Ali ile Ayşe insandır ve ölümlüdür. " "O halde bütün insanlar, ölümlüdür. "

Analojik Düşünme (la pensée analogique): Bu tip düşünmede iki alan arasındaki benzerliklerden hareketle ilişkiler kurulur. Bu ilişkilendirmeyle yeni bir karşılaştırma ve açıklayıcı bir anlam doğar (Gagnon 2012) Bir başka ifadeyle iki olaydaki benzerliklerden yararlanarak, birinde var olan özellik diğerinde de var sayılır. Analojik düşünmede zihnimiz özelden özele sonuç çıkarır, bilinen bir kavramdan hareketle bilinmeyen öğrenilmeye çalışılır.

Analitik Düşünme (la pensée analytique): Bütünün parçalarına ayrılması, onların yeniden tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik işlemleri kapsamaktadır. Çözümlemeye dayalı bir düşünme biçimidir. Doğası gereği somut sorunları küçük parçalara ayırır ve parçaların özelliklerinden hareketle bilgiler toplar (mantıksal işlevsel vs. bağlantılarla) bütüne varmaya çalışır. Bilgi ve olaylar arasında bağ kurar. Aralarındaki temel ilişkileri tanımlar, karmaşık ilişkileri inceler.

Yaratıcı Düşünme (la pensée créative): Buluşçu, yenilikçi, sorunlara yeni ve farklı çözümler üreten, özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimidir. Yani esnek, akıcı, özgün, alışılmışın dışında düşünmedir. Yeni fikirler ve olasılıklar üretmeye, birden fazla doğru yanıtla ulaşmaya olanak tanır. Yeni düşünce üretilmesinde 4 temel aşama söz konusudur. Bunlar hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme olmak üzere sıralanır. Bunların ilk ikisi oluşum, son ikisi de uygulamayı içerir. Oluşum aşamasında yeni fikirler oluşturulur ve düzenlenir. Buna yaratıcı düşünme denilmektedir. Uygulama aşamasında fikirler değerlendirilir ve yürürlüğe konur. Buna da aşama eleştirel düşünme adı verilmektedir.

Eleştirel düşünme (la pensée critique): Eleştirel düşünme bir düşünceyi geliştirmek amacıyla inceleme ve değerlendirme sanatıdır. Bilgileri değerlendiren bir düşünmedir Herkes düşünür. Düşünme doğal bir durumdur. Ancak çoğu düşüncemiz kendi haline bırakılmış, amaçtan uzak, kısmi ve bozulmuş, basit düzeyde ve yeterli bilgiden uzaktır. Eleştirel düşünme sorgulayıcı bir yaklaşımla olayları ve durumları ele alan, değerlendirme, yorum yapma ve karar verme becerilerini içeren bir düşünme türüdür Eleştirel düşünme bireyin kendini yönetme, kendini disipline etme, kendini kontrol etme, kendini düzeltme işlemlerini kapsar.

Etkileşimsel düşünme, karşılıklı etkileşme, kullanılan dil, amaç ve niyetleri belirleme ve birleştirmeyi içeren düşünmedir.

Süreçsel düşünme, olayların akısına ve aşamalara göre düşünme. Örneğin bir olayın akısına göre düşünme, olayın giriş, gelişme ve sonucu gibi.

Koşulsal düşünme, şimdiki verilerden hareketle kişinin gelecekteki durumunu tahmin etmeyi içeren düşünmedir. Süreçsel ve etkileşimsel düşünmeyle birlikte başarılı olmakta ve deneyim gerektirmektedir.

Öyküsel düşünme, kişinin geçmişine, yaşadıklarına, hikayesini anlatmasına, çevresindekileri ve sosyal durumunu tanımaya dayalı düşünmedir. Yukarıdaki üç düşünme biçimini de kapsamaktadır.

Üst Düzey Düşünme (la pensée métacognitive): Bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması, bunları izlemesi, düşünme süreçlerini kontrol etmesi ve iyileştirmesini içeren düşünme türüdür. Düşünme üzerine düşünme, nasıl düşündüğünü izleme işlemlerini kapsar. Bireyin kendi zihinsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlayarak bu süreçleri denetim altına alması ve daha nitelikli bir

öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili bir biçimde kullanabilmesini amaçlamaktadır^{iv}.

Düşünme becerilerinin bilişsel stratejilerle yapılandırılması

Tasvir (Depiction)	Tahmin (Projection)	Yeniden Biçimlendirmek (Reformatting)	Taklitçilik (Mimicry)	Metafor (Metaphor)
Tümevarım, Tümdengelim Eleştirel ve Analojik Düşünme	Süreçsel, Koşulsal Öyküsel ve Analojik Düşünme düşünme,	Analitik, Etkileşimsel ve Analojik Düşünme	Eleştirel ve Analojik Düşünme	Yaratıcı Düşünme Ve Analojik Düşünme

Sonuçlar

Araştırmanın kapsamında kolajın sanatsal yaratım sürecinde sanatçılar tarafından bir anlatım diline dönüşme sürecine yoğunlaşmasında konu tabanlı sanat eğitimi anlayışının dışına çıkılarak, buna alternatif olan çağdaş sanat eğitimi yapılandırabilecek sosyal, politik ve kültürel temele yönelik bir anlayışın öğrencilerin bilişsel potansiyellerini nasıl harekete geçirdiği tartışılmıştır. En önemlisi görsel kültür kuramı ve postmodern düşünceden temel alan bu yaklaşım ile öğrencilerin bilişsel düzeyleri ile bireysel, bağlamsal, deneyimsel, duygusal ve yüksek düzeyde düzenleme becerisi gibi anlam yaratma taktiklerinin öğrenme olanağına çevrilmesinin yolları ortaya konmuş, öğrenme yaklaşımlarına ilişkin yeni bakış açıları kazanılmıştır. Bu anlamda araştırmanın öğrenmenin anlam yaratma sürecinde bilişsel öğrenme kuramı çerçevesinde kültürel olarak yeniden yapılandıran bir epistemolojiye yönelmesinin de önünün açması umulmaktadır.

Araştırmanın bazı sonuçları şöyle özetlenebilir;

- Sanat lisans eğitiminde kullanılan bilişsel stratejiler çağdaş sanat stratejileri ile harmanlanarak gerek kavramsal düzeyde kültürel, sosyal ve politik olarak, gerekse mantıksal ve duygusal düşüncenin yapılandırılması mümkün olabilmektedir,
- Enformasyondan kavramaya doğru bilginin işleme sokularak sanat pratiklerinde harekete geçirilmesi sağlanmıştır.
- Bu anlayış Görsel kültürü kavrama ve yeni anlam yaratma dinamiklerini ortaya çıkaracak gücü verebilir.
- Lisans sanat öğrencilerinin kolaj tekniğini kullanarak görsel stratejileri kullanma ve bilişsel stratejilerle yeniden anlam yaratma yolunda güçlükler (düşünme analizi) yaşadıkları görülmüştür.
- Öğrenciler uygulamada yaşadıkları teknik sorunları aşmada fazla zorluk yaşamadıkları görüldü.
- Öğrenciler genellikle projelerinin başlangıcında projelerini sunarken sözel olarak doğrudan tasvir/ betimleme yolunu seçmişlerdir.
- Öğrencilerin kolaj tekniğinin bir sanat stratejisi olarak kullanılma olanaklarını görme, kendi anlamlarını yaratma ve bunu belirli bir öneride stratejilerine uygun hale getirmelerinde odak grup çalışması ve akran öğrenmesi etkili olmuştur.
- Araştırmaya katılan 20 öğrenciden 4 (dördü) uygulamalarında kolaj tekniğini formalist stratejileri temel alarak kullanırken, 16 öğrencinin modellenen diğer çağdaş sanat stratejilerini kullandıkları anlaşılmıştır.
- Öğrencilerden ikisi görsel kültür temasına uygun yaklaşımlar kullanmışlardır.
- 16 öğrenci sanat tarihsel süreçte kolaj tekniğinin farklı stratejilerle uygulama amaçlarını kavradığı anlaşılmıştır. Kavrama konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin (4 kişi) temel

- sanat eğitimi bilgisine ya da anlayışı içinde kaldıkları çağdaş sanatın kavramsal yapısını teşkil edecek ön bilgileri edinmede güçlükler yaşadıkları anlaşılmıştır.
- Öğrenciler uygulama süreçlerinde duydukları sanatsal kaygıları sözel olarak ifade ederken işin sürecinde başarıya ulaşmaktan kendilerinden şüphe duymuşlardır.
 - İşlerinin sonucunu gördüklerinde(sergileme) çalışmalarını konusunda öğrencilerin üçte ikisi olumlu görüş bildirmiştir.
 - Formalist anlayışı benimseyen öğrenciler işlerinde duydukları estetik kaygıyı kompozisyon ilke ve elemanlarına dayalı olarak açıklarken, işlerine bir mesaj yükleme çabasındaki öğrenciler, kullanacakları stratejilerin ne olduğuna ilişkin kavrama düzeyine temayı seçtikten sonra ulaşmışlardır.
 - Öğrencilerin seçtikleri temalar daha çok öznedir.
 - Öğrencilerin kullandıkları strateji/leri seçme ve bir araya getirirken yaşadıkları güçlüklerin kuramsal bilgi eksikliğinden olduğunu ifade etmişlerdir.

Kaynakça

- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council, National Academy Press.
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. In J.G. Knowles & A. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 2-12). Los Angeles, CA: Sage.
- Eisner, E. (2002). *Art and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University.
- Hummel, J., & Holyoak, K. (2002). Analogy and creativity: Schema induction in a structuresensitive connectionist model. In T. Dartnell, (Ed.), *Creativity, cognition and knowledge* (pp.181-210). Westport, CT: Praeger,
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Marshall, J. (2010a). Thinking outside and on the box: Creativity and inquiry in art practice. *Art Education*, 63(2), 16-23
- Marshall, Julia. (2010b). Five ways to integrate: using strategies from contemporary art. May 2010, Vol. 63 Issue 3, p13-19, 7p, Veritabanı: Education Source-<http://web.a.ebscohost.com>
- Marshall, I. (2007). Visible thinking: Using contemporary art to teach conceptual skills. *Art Education*, 6/(2). 38-43.
- Marshall, J. (2005). Connecting Art, Learning, and Creativity: A Case for Curriculum Integration. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 46(3),227-241. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2005.11650076>
- Solso, R. (1994). *Cognition and the visual arts*. Cambridge, MA: MIT Press.

ZEKA OYUNLARININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME MOTİVASYONLARINI SAĞLAMADAKİ KATKISI : “AKLINI OYNAT ZEKANI PARLAT” PROJE UYGULAMASI

Bahattin AYDIN⁴, Özcan TURAN⁵

Giriş

Değişen dünya düzeni bireylerin sahip olması gereken özellikleri de etkilemektedir. Günümüz dünyasının bireylerden beklentileri; yaşadıkları problemlere özgün ve farklı çözümler üretmeleri, ürettikleri çözümleri hızlıca uygulamaya koyabilmeleri ve bir güçlüğün üstesinden gelmeye yarayacak her türlü zihinsel yeterliğe sahip olmalarıdır. Söz konusu zihinsel yeterliklere bilişsel kapasite ile problem çözme ve akıl yürütme gibi beceriler örnek olarak verilebilir. Yapılan çalışmalar sonucunda bu kavramların geliştirilebilir olduğuna dair ulaşılan sonuçlar günümüz bireylerine verilmesi gereken eğitimin özelliklerini de belirlemektedir.

Çağın gereksinimlerini karşılayabilmek için eleştirel düşünmeyi, akıl yürütmeyi, sonuçlar çıkarmayı, ulaşılan sonuçları savunmayı, yargılamayı, hızlı ve pratik olmayı sağlayacak bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Modern dünya çocuğu ve çocukluğu taş duvarlar arasına hapsetti. Artık çocuklar çocukluğunu yaşayamıyor, yaratıcılıklarını geliştirecek ortam bulamıyorlar. Sosyal, fiziksel ve zihinsel anlamda bazı becerilerimizi kaybediyoruz. İletişim çağında iletişimsiz kalan aile ortamlarında yaşamaya başladık. Çocuklar anne-babalarıyla değil elektronik cihazlarla vakit geçiriyor. Bu durumun olumsuz sonuçları toplumumuzda gözlemlenmeye başladı bile.

Eğitimde kullanılacak farklı ders ve araçlar sayesinde bireyler ulaşılması hedeflenen özelliklere sahip olacaklardır. Genel anlamda oyun, özelde ise zeka oyunları bu amaca hizmet eden araçlardır.

Peki, biz ne yapmalıyız? Çocuklarımızın yaratıcılığını, kreatif düşünme becerilerini geliştirmek için, sosyal anlamda iletişimi kuvvetli hayata hazır bireyler yetiştirmek için biz ne yapmalıyız?

Son günlerde yükselen bir trend gösteren zeka oyunları bize bu konuda yardımcı olabilir aslında. Zekâ oyunları sadece planlama, organizasyon, dikkat, odaklanma, ayırt etme, öngörü vb. gibi zihinsel becerileri geliştirmekle kalmaz. Aynı zamanda başladığı işi sonuna kadar devam ettirme, azim, empati, direnme, mücadele etme gibi kişilik gelişimi ile ilgili faktörleri kazanmamızı da sağlar. Zekâ oyunları aile bireylerinin yalnızlaştığı çağımızda aile bağlarının kuvvetlenmesine de yardımcı olabilir. Ailecek oynanan zekâ oyunları ile aile fertleri birbiriyle daha fazla kaynaşacak ve sosyal zekâsı yüksek bireysel yetişecektir.

Berkeley üniversitesinde çalışan nörolog Dr. Silvia Bunge ve meslektaşları 2009 yılında oyunların çocukların zekalarını geliştirip geliştiremeyeceklerini anlamak için bir araştırma yaptılar. İlk olarak farklı zihinsel işlevler gerektiren piyasadaki kutu oyunları, kart oyunları ve video oyunlarını taradılar. Daha sonra bunların arasından bazı oyunları seçtiler. (Trafik /Rush Hour, Qwirkle, Big Brain Academy oyunları ve Chocolate Fix) Haftada iki kere, çocuklar bu oyunlarla 1 saat 15 dakika oynadılar. Sadece 8 hafta, toplam 20 saatlik oynama süresi sonunda Bunge'in ekibi çocukların zekalarını tekrar test etti. Özellikle çocukların mantıklı düşünme yeteneklerindeki gelişmeyi merak ediyorlardı. En fazla 3 – 6 puan arasında bir ilerleme görebileceğini düşünmüşlerdi. Fakat gelişme çok büyüktü. Çocukların mantıklı düşünme puanları, ortalama %32 artmıştı. Çocukların IQ su ortalama 13 puanlık bir artış göstermişti. Bu artışın değerini daha iyi algılamamız açısından şu bilgiyi vermemiz gerekir: bir çocuğun IQ su bütün bir okul yılı süresince normalde 12 puan artar. Bunge ve Mackey yalnızca 20 saatlik oyun oynama süresinde bu puanı geçti.

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, bahattinaydinstar@gmail.com

⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, ozcanturan2000@yahoo.com

And'ın Townshend'dan aktardığı gibi, bir toplumda kişilerde en fazla beğenilen ve örnek alınan niteliklerden yedisi zeka oyunlarında mevcuttur:

1. Kurnazlık: Oyunun stratejisini planlamak ve oyun kurallarını kendi çıkarları doğrultusunda kullanabilmek.
2. Uyanıklılık: Karşısındakinin kurnazlığına karşı savunma ve önlem.
3. Önceden görme: Hazırladığı oyun manevrasına karşı rakibinin tepkisini kestirebilme yeteneği.
4. Esneklik: Beklenmedik durumlarda hemen tepki gösterebilme yeteneği.
5. Direnme: Tüm şaşırtmalara karşın kendi planını sonuna dek sürdürebilme yeteneği.
6. Sağgörü: Rakibinden plan ve gücünü gizleyebilme yeteneği.
7. Bellek: Rakibinin sağgörüsüne karşın, onun durumunu ve gücünü ne denli saklarsa saklasın kestirebilme yeteneği.

Zeka oyunlarının stratejik düşünme, planlama, iletişim, sayılarla ilgili uygulama yapma, tartışma, grupça karar verme, veri işleme gibi becerilerin geliştirilmesinde; Bottino ve Ott (2007) zeka oyunlarının düşünme becerileri, mantıksal akıl yürütme ve stratejik düşünme gibi özelliklerin geliştirilmesinde son derece önemli olduğuna değinmişlerdir. Oyunun eğitimle ilgili yararlarının yanı sıra motivasyonu arttırma (Rosas, 2003), dikkat ve konsantrasyonu arttırma (Garris, Ahlers, Driskell, 2002), öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme (Lou, Abrami, D'Apollonia, 2001) gibi davranışa yönelik katkılarında da söz edilebilir. Ülkemizde öğrencilerin çeşitli oyunlar ve etkinliklerle zihinsel kapasitelerinin, becerilerinin geliştirilmesinde zekâ oyunlarının etkili bir araç olacağı öngörüsüyle hareket edilerek seçmeli bir ders içeriği ve programı hazırlamak konusunda bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaları 2012 yılında başlayan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zeka Oyunları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı 2013–2014 öğretim yılından itibaren yenilenerek 5. ve 6'ncı sınıflardan başlanarak kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Uygulanan programın içeriğinde Zeka Oyunları Eğitiminin Genel Amacı "Zekâ oyunları dersinde öğrencilerin zekâ potansiyellerini tanıması ve geliştirmesi, problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler geliştirmesi, hızlı ve doğru karar vermesi, sistematik bir düşünce yapısı geliştirmesi, zekâ oyunları kapsamında bireysel, takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmesi ve problem çözmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır" şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2013). Bu amaç doğrultusunda programın uygulanmasına ilişkin bazı açıklamalara da yer verilmiştir.

Bu bağlamda yeniden bir yapılandırma ile bu dersin kapsamı Anaokulu düzeyine kadar çekilebilir. İlkokul kademesinde yer alan oyun ve fiziksel etkinlikler dersi içinde zeka oyunlarına yer verilebilir. Benzer bir uygulamanın bazı ülkelerin eğitim sistemlerinde var olduğu bilinmektedir. Ülkemizde de zeka oyunları kapsamında bu tür uygulamaların anaokullarında ve ilkokullarda hayata geçirilmesinin çok yerinde olacağı düşünülmektedir. Zeka oyunlarının Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik gibi derslerin kazanımlarına entegre edilmiş bir şekilde ele alınmasının çok yararlı olabileceği söylenebilir.

Yukarıda açıklamaya çalıştığım gerçeklikler doğrultusunda "ZEKA OYUNLARININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME MOTİVASYONLARINI SAĞLAMADAKİ KATKISI : 'AKLINI OYNAT ZEKANI PARLAT' PROJE UYGULAMASI" Küçükçekmece Göktürk İlkokulunda başarılı bir şekilde uyguladı. Sonuç olarak somut birçok başarının elde edildiği görüldü.

Özet

Problem Durumu

Teknoloji günümüzün vazgeçilmezi, hayatımızı kolaylaştıran en önemli etkenlerden biridir. Bilhassa teknolojinin doğru kullanılması son derece önem arz etmektedir. Çocukların internet, bilgisayar ve televizyon karşısında verimsiz zaman geçirmeleri sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan sorunlar oluşturmaktadır. Özellikle sanal iletişim, gerçek hayattaki iletişimi engellediğinden çocuklar

iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Çocuklarımızın hayal gücünü, yaratıcılık becerilerini geliştirecek ve yönetecek zihinsel yeterliliklerinin artırılmasına destek olmak için tıpkı sanatsal ve sportif faaliyetlerinin yanında zihinsel aktivitelere de yönlendirilmesinin faydalı olacağı aşikardır. Zihinsel aktivitelerin erken yaşlarda başlatıldığında çocukların gelişimine önemli etkileri olacağı yadsınamaz bir gerçektir.

Günümüz dünyası bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak hızla değişiyor. Bugünün dünyasında değişimin nesnesi olmak yerine öznesi olmak, bireylerin yenilik ve çözüm üretme kapasitelerinin gelişme düzeyine bağlıdır. Değişime uyum sağlamanın ötesinde, içinde yaşadığımız dünyada sürdürülebilir bir rekabet gücü oluşturmak için üretken bir değişimi hayal edecek, tasarlayacak ve yönetecek zihinsel yeterliliklerin ve kapasitenin oluşturulması gerekmektedir. Günlük problemlere ya da amaçlı olarak kurgulanmış problemlere alışılmışın dışında, özgün ve farklı çözümler üretebilmek, bir sorunun birden fazla cevabının olabileceğini görmek ve alternatif cevaplar üretebilmek, günümüzde bireyin hem kendi yaşamı için hem de toplum için artı değer üretmesinin temelini oluşturmaktadır. İnsanlık için yaşamı kolaylaştıran, bir güçlüğün üstesinden gelmeyi sağlayan her türlü gelişme ve buluş, alışılmışın dışındaki zihinlerin ürünüdür. Farklı düşünebilmeyi ve farklı çözümler üretebilmeyi sağlayan zihnin, mantığın, bilişsel kapasitenin ve akıl yürütmenin insan hayatı boyunca geliştirilebilir nitelikler olduğu bilinmektedir.

Eğlenerek öğrenmeyi sağlayan zekâ oyunları çocukların zihinlerini açan ve yeni şeyler öğrenmelerini sağlayan oyunlardır. Çocukların yeteneklerini geliştiren ve yeni yetenekler kazanmasını sağlayan zekâ oyunları, hızlı karar verme, bir sonraki adımı düşünme ve olasılık hesaplama mantığını geliştiren oldukça faydalı oyunlardır. Karakter gelişimine de olumlu katkıları olan bu oyunlar, çocukların planlı hareket etme becerilerini geliştiren ve kötü alışkanlıkların önüne geçen eğlencelerdir. Zekâ oyunları ile bilgi ve becerisini arttıran çocukların kendine olan güveni artmakta, kendi sınırlarını tanıması sağlanmaktadır. Zekâ oyunları hem eğlendiriyor hem de zekâyı geliştiriyor. Yetenekleri yanında eksiklerini de gören çocuk, eksik yönlerini geliştirmek ve daha yetenekli hale gelmek için neler yapabileceğini araştırır. Konsantrasyon gerektiren zekâ oyunları, çocukların dikkatini toplama becerisi sağlayarak derslerine de olumlu katkılar sağlamaktadır. Zekâ oyunları oynayan çocukların ezberci değil araştırmacı ve meraklı olduğu gözlemlenmiştir. Sorgulayıcı bir tavır içinde olmaya başlayan çocuk, yeteneklerini ve yaratıcılığını geliştirmek için araştırmayı seven bir birey haline gelmektedir.

Çocuklar yanında yetişkinler tarafından da oynanan zekâ oyunları, hem zevkli hem de zihinsel aktiviteleri geliştiren faydalı oyunlardır. Eğitim yanında yetenek geliştirici özellikleri ile dikkat çeken zekâ oyunları, problem çözme ve analitik düşünme ile neden sonuç ilişkisi becerileri kazandırmaktadır.

Her yaş grubuna özel zekâ oyunları bulunmakta ve çocuklar yaşına uygun bu oyunlarla eğlenerek öğrenmektedir. Oyunlardaki stratejiler, taktikler öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmektedir. Çocuklar zekâ oyunları oynayarak daha hızlı düşünen ve daha çabuk karar verebilen bireyler olmaktadır. İlgi alanına giren zekâ oyunları ile vaktini en güzel şekilde değerlendiren çocuklar, bu oyunlar sayesinde teknolojinin olumsuz etkilerinden önemli ölçüde uzaklaşmakta, yeteneklerini ortaya çıkararak geliştirmekte ve yeni yetenekler edinmektedir.

Öğrencilerin çeşitli oyunlar ve etkinliklerle zihinsel kapasitelerinin, becerilerinin geliştirilmesinde zekâ oyunları etkili bir araç olarak kullanılabilir. Zekâ oyunları gerçek problemleri de kapsayan, her türlü problemin oyunlaştırılmış halidir. Bu yüzden problem çözmeyi öğretmek için kullanılacak iyi bir araçtır.

Anahtar Kelimeler: Zeka Oyunları, Okul, Öğrenme, Motivasyon, Başarı, Tasarım

Amaç

Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği 22. maddesinde "sosyal etkinlikler ve diğer ders faaliyetleri kapsamında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine, kendilerine güven duyabilmelerine, sosyal ilişkilerde anlayışlı ve saygılı olabilmelerine, bilimsel düşünce ve inceleme alışkanlığı kazanabilmelerine imkân sağlamak amacıyla çeşitli çalışmalar düzenlenir" denilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nca 2012-2013 öğretim yılı başında uygulamaya konan seçmeli derslerden bir tanesi de zekâ oyunları dersi. 5. Sınıftan 8. sınıfa kadar düzenlenen bir zekâ oyunları dersi öğretim programı mevcut. Hedeflenen düzeyde beklentileri karşılamamakla birlikte her geçen gün bu alana ilgi artmaktadır. 5. sınıftan itibaren değil de anaokullarında ve ilkokullarda da bu tür faaliyetlerin gerçekleştirilmesinin çok yerinde ve yararlı olacağı amaçlanmaktadır.

Zekâ oyunları, çocukların zihinsel gelişimine mutlaka katkı sağlamakta. Bu oyunlar aracılığıyla çocuklar hem eğlenmekte hem de bilişsel beceriler başta olmak üzere çocukların sosyal becerileri de geliştirilmektedir. Zekâ oyunlarının derslerle bütünleştirilmesinin derslerin etkisini daha da artıracığı amaçlanmıştır. Diğer derslerde elde edilen beceriler ile akıl oyunları dersindeki kazanımlar birleştirildiğinde daha etkili ve her öğrenciye hitap edebilecek farklılaştırılmış öğrenme süreçleri sağlanması amaçlanmıştır. Bu şekildeki bir yapılandırma ile bu dersin kapsamı Anaokulu düzeyine çekilebilir. İlkokul kademesinde yer alan oyun ve fiziksel etkinlikler dersi içinde akıl oyunlarına yer verilebilir. Bu şekildeki uygulamalar yurt dışındaki akıl oyunları uygulamalarında yapılmakta. Ülkemizde de akıl oyunları kapsamında bu tür uygulamalara yer verilmesi öğrenciyi kazanımlarla daha fazla yüz yüze getirecek ve farklı derslerde bu kazanımlara ilişkin becerileri daha da pekiştirebilecektir. Özellikle ilkokul kademesinde zeka oyunları dersi Matematik, Hayat bilgisi ve Türkçe derslerine entegre edilmiş bir şekilde ele alınmasının yararlı olabileceği söylenebilir. Ülkemizde bu şekilde entegrasyona dayalı uygulama yapan kurumlar yer almakta ve bu durumun çocukların motivasyonlarını arttırdığı, konuları pekiştirme şanslarını arttırdığı gözlenmiştir.

Bireylere kazandırdığı beceriler göz önünde bulundurulduğunda zekâ oyunlarının daha alt sınıflara kadar yaygınlaştırılması ve olabildiğince çok çocuğun bu oyunlara erişiminin sağlanması artık kaçınılmaz bir elzendir.

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesine yönelik oyunların uygulanmasında aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin bu uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları tam olarak anlamak için problemin doğasına ilişkin sorgulama becerileri gelişti mi?
- Farklı zekâ oyunları kullanılarak çeşitli problem çözme yöntem ve stratejilerinin geliştirilmesi sağlandı mı?
- Edinilen deneyimlerle öğrencilerin öz güvenlerinde gözle görülür değişiklikler gözlemlendi mi?
- Hızlı ve etkin karar verme becerileri gelişti mi?
- Problemlerin çözümünde sorgulayıcı, analitik düşünme ve sorgulayıcı bir yaklaşım kazandılar mı?
- Öğrencilerin bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerini tanımaları konusunda bir farkındalık oluştu mu?
- Öğrenciler oynadıkları zeka oyunlarını derslerle ne oranda ilişkilendirdiler?
- Bu projede hedef kitle olan öğrenciler akıl oyunlarını ne derece içselleştirdiler? Ne tür kazanımlar elde ettiler?

Yöntem

Zekâ oyunları dersinin ve etkinliklerinin temeli problem çözmedir. Öğrencilerin problemleri sadece sayılar ve şekillerle değil aynı zamanda gerçek hayat materyalleri ile kurgulamaları ve gerçek dünya sorunlarıyla ilişkilendirmeleri sağlanacaktır. Zekâ oyunlarında çözüme giden yol birçok farklı yöntem kullanmayı gerektirebilir. Bazı problemler çok basit ve pratik bir yöntemle çözülebilirken, bazıları için kapsamlı, daha sistemli bir çalışma ve araştırma gerekebilir. Bununla birlikte uygulamamızda daha çok şu yöntemler kullanıldı.

- Gösterip yaptırma
- Deneme, Yanılma
- Yaparak, uygulayarak öğrenme

- Görsel zekâ geliştirme teknikleri
- Sözel, dilsel zekâ geliştirme teknikleri
- Sayısal zekâ geliştirme teknikleri
- Sunuş yoluyla öğrenme
- Buluş yoluyla öğrenme
- İşbirliğine dayalı öğrenme
- Tartışma

Ölçme – Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme süreç temelli olarak ele alınmıştır. Ölçme ve değerlendirmede öğrencinin kendi içinde kaydettiği gelişmeyi gözlemlemek amaçlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin oyunları kurallara uygun oynama, oynarken zevk alma, akıl yürütme, strateji geliştirme ve mantıklı düşünme becerileri ile öz güvenlerinin ne kadar geliştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme ve grup değerlendirme araçları kullanılmıştır. Sınıf mevcudu, etkinliğin özelliği ve süresi göz önünde bulundurulmuştur. Ölçme ve değerlendirme aracının doğru yerde ve zamanda işlevsel olarak kullanılmasına dikkat edilmiştir.

Bulgular

- Akıl oyunları ile öğrenciler kendini tanımaya başladı. Eksikliklerinin farkında oldular. Örneğin ezber problemi olan çocuklara hafıza kartlarıyla beynini geliştirme fırsatı sunuldu.
- Bu oyunlar sayesinde dikkatleri arttı ve odaklanma süreleri uzadı.
- Zekâ oyunlarına ilgi arttı. Öğrenciler teneffüslerde okul bahçesindeki zekâ oyunları alanlarında eğlenceli vakit geçirerek kendilerini daha da geliştirdi.
- Öğrenciler arasında sosyalleşme, işbirliği, empati kurma, ortak hareket etme vb konularında etkili etkileşimler sağlandığı gözlemlendi.

Görünürlük Faaliyetleri

- Harfler, sayılar, renkler gibi kavramları daha kolay öğrenmelerini sağlanarak dikkatleri gelişti.
- Planlı hareket etmenin önemini kavradılar.
- Kendini ve yeteneklerini daha iyi tanımaya keşfettiler.
- Belirli bir konuya odaklanma alışkanlığı kazandılar.
- Merak duyguları gelişti.
- Kuralları anlamayı, kurallara uymayı öğrendiler.
- Etkin düşüncelerin daha özgürce sunulabildiği bir ortam hazırlandı.
- Doğru ve çabuk düşünebilmeyi, yerinde karar verebilmeyi ve empati kurmayı öğrendiler.
- İşlem temelli oyunlar sayesinde sayıların farklı özelliklerini öğrenip ve bunları farklı şekillerde kullanarak problem çözme yetileri gelişti.
- Strateji oyunları sayesinde karşılıklı oyun oynamanın temel kurallarını öğrenip strateji geliştirme ve plan yapma becerilerini arttırdılar.
- Zihinden işlemler yaparak pratik işlem becerilerini arttırdılar.
- Öğrencilerin ders başarısında artış oldu.
- İl ve ilçe çapında resmi ve özel okulların düzenlemiş oldukları tüm yarışma / turnuvalara katılım sağlandı.

Sonuçlar

- Okulumuzun anasınıfları / özel alt sınıfları / 1. , 2. , 3. ve 4. sınıf tüm öğretmen ve Öğrenciler projenin uygulanmasında yer aldı. (Yaklaşık 600 birey)
- Öğretmen, okul idaresi, veli ve öğrenci işbirliği ile farklı malzemelerden 20 farklı zekâ oyuncağı tasarlandı.

- Okul bahçesinin tamamına yakınında 30'a yakın geleneksel oyun ve akıl oyunları çizimlerini gerçekleştirildi.
- Sürecin her aşamasında öğretmenlere sunumlar yapılarak karşılıklı paylaşım içinde olunuldu.
- Sürecin her aşamasında veliler sürece dahil edilerek veli desteği sağlandı.
- Kutu Oyunları, Mekanik oyunlar, Beceri oyunları, Zekâ oyuncak tasarımları, Okul bahçesindeki akıl oyunları çizimleri/oyun taşları, Zekâ Soruları, Bulmacalar gibi aktiviteler yapıldı.
- **Kağıt-kalem oyunları** (Sudoku, Amiral Battı, Kendoku, ABC Kadar Kolay, Apartmanlar, Sihirli Piramit, Futoşiki, Kakuro, Çit, Patika, Çarpmaca...) sayesinde matematik dersinde gözle görülür bir başarı sağlandı.
- **İşlem temelli oyunlar** (Kare karala, Şekil bölmece, Sütun işlem, Farklı komşular, pentomino yerleştirme, Çarpmaca, Kapsül...) sayesinde sayıların farklı özelliklerini öğrenip ve bunları farklı şekillerde kullanarak problem çözme yetileri gelişti.
- Strateji oyunları sayesinde karşılıklı oyun oynamanın temel kurallarını öğrenip strateji geliştirme ve plan yapma becerilerini arttırdılar.
- **Mekanik oyunlar** (Katamino, Mangala, Abalone, Quarto, Engel Plus, Pentago, Block Buddies, Hedef 5...) sayesinde geometrik cisim ve şekillerin özelliklerini öğrenip bunları problem çözümlerinde kullandılar.
- **Sözcük-Mantık Oyunları** (Hikaye Küpleri, Kelime avı, Anagram bulmaca, Sözcük avı, Soma küpü, Hanoi Kuleleri, Meta Forms, SET, Domino...) sayesinde okuma ve anlama becerileri gelişti.
- **Karma zeka oyunları** (kap aktarma, satranç, Surakarta, dama, mangala, Mikado...) sayesinde kibrit, kova, bardak, kapak, karton, ahşap, mum vb günlük malzemelerle oluşturulan pratik zeka oyunları tasarlayıp yaptılar.
- **Hafıza oyunları** (Resim eşleştirme, gölge oyunu, resim hatırlama, Q-BITZ , SET, Tangram, Eşleştirme Kartları, Look Look, Dobble, Zekare...) sayesinde öğrencilerin görsel ve sözel hafızaları gelişti.
- Sınıf içi ve sınıflar arası dostluk turnuvaları gerçekleştirildi.
- Yıl içerisinde il bazında ve ilçe özelinde yapılan yarışma/turnuvalara toplamda 120 öğrenci ile katılım sağlanarak gözle görülür başarılar elde edildi.
- Küçükçekmece ilçesi resmi/özel ilkokullarından 25 farklı okuldan 200 öğrencinin katılımıyla "AKLINI OYNAT ZEKÂNI PARLAT" Zekâ oyunları turnuvası ilk kez lig şeklinde okulumuzda gerçekleştirildi.

Yararlanılan kaynaklar

- AND, Metin. Çocuk Oyunlarının Kültürümüzde Yeri ve Önemi. Ankara. Ulusal Kültür, Nisan 1979
- KARA, Abdulvahap. Dört Bin Yıllık Zekâ Ve Strateji Oyunu Dokuz Kumalak (Dokuz TaG). Türk Dünyası Tarih Dergisi, Eylül 2007
- Ellis ve Hunt, 1993; Lester, 1994; Verschaffel, Corte, 1999; NCTM, 2000
- Dempsey, Hasey, Lucassen, Casey, 2002
- Kirriemur ve McFarlane, 2004
- Zeka Oyunları Eğitiminin Genel Amacı (MEB 2013)
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 32(2): 280-294 [2017]

EYFOR 8



ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKULLARINDA FARKLILIKLARIN YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

DIVERSITY MANAGEMENT IN PRIVATE SECONDARY SCHOOLS ACCORDING TO TEACHERS' VIEW

Bahri AYDIN⁶, Eray KARA⁷, Esra YILDIZ⁸

Özet

Bu araştırmanın amacı, özel öğretim kurumunda çalışan ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda farklılıkların yönetimine ilişkin görüşlerini ortaya çıkartmaktır. Araştırma tarama modelindedir. Nitel ve nicel araştırma yöntemi birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-18 öğretim yılı İstanbul ili Ümraniye ilçesinde yer alan özel öğretim kurumlarında çalışan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen 59 öğretmen ile araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Toplanan veriler içerik ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler; fiziksel, kültürel, kişisel, alan eğitimleri, kıdem, yaş, tecrübe, maddi durum, yaşam tarzı, hayata ve olaylara yaklaşım, siyasi görüş, sosyal çevre, ilgi alanları, kullanılan yöntem ve teknik.. alanlarda farklılık göstermektedirler. Farklılıkların yönetimine ilişkin okul yönetimi tarafından genel olarak farklılıkları göz önünde bulunduran herhangi bir etkinliğe yer verilmemektedir. Fakat, yemek ve kahvaltı organizasyonları, toplantı, gezi organizasyonları, eğlence programları, kültürel aktiviteler.. gibi etkinlikler yapan yöneticiler de vardır. Özel öğretim kurumu okul yöneticileri görevlendirmeleri; branş, tecrübe, yaş, kişisel ilişkiler, medeni durum, cinsiyet..vb özelliklere göre yapmaktadırlar. Okul yöneticileri kurumlarında görevli öğretmenlerin farklılıklarını önemsemekte ve olumlu bir tutum içerisinde yaklaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel Öğretim Kurumu, Farklılıklar Yönetimi, Ortaokul Öğretmeni

Abstract

The aim of this study is to reveal the attitudes of secondary school teachers working at private schools, concerning diversity management. For this reason qualitative and quantitative methods were used in this study. These are based on the descriptive model. Sample of the study includes the teachers working at private secondary schools in Ümraniye during 2017-2018 academic year. Semi-structured interview questionnaire that was prepared by the researcher was utilized with 59 teachers who are identified by convenience sampling. Collected data is resolved with content and descriptive analysis. Following the searches, teachers differ by their physical appearance, cultural environmet, personal development, seniority, age, experience, financial situation, life style, perspective on events, political view, social environment, interests, method and techniques. Generally, there isn't any implementation carried into effect by school management for managing diversity. On the other side there are some managers who organizes breakfast, dinner activities, meetings, pleasure trips, entertainment activities, cultural activities. Managers in private teaching institutions do their assignments according to teachers branches, experience, age, personal relationship, marital status, gender. After this research, it is observed that principals of private schools consider diversities of employed teachers and have got a positive attitude towards it.

⁶ Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Bolu, bahriaydin@hotmail.com

⁷ Öğretim Görevlisi, Giresun Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, erayyara@gmail.com

⁸ Lisansüstü Öğrencisi vd., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu, esra_yldzm@hotmail.com

Keywords: Private School, Diversity Management, Secondary School Teacher

Giriş

İnsan ihtiyaçlarını karşılamak için ortaya çıkan örgütler, birbirinden farklı özelliklere sahip bireylerden oluşur. Bireyler sadece fiziksel özellikleri ile çalışacağı örgütlere katılmazlar. Örgüte çalışmak için gelen bireyler; kişiliklerini, yeteneklerini, değerlerini, inançlarını, tutumlarını, ilgilerini, kültürünü...vb özellikleri de beraberinde getirirler. Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek bir yönüyle örgütün varoluş nedenidir. Fakat birbirinden farklı özelliklere sahip bireylerin aynı amaç etrafında birlikte çalışmaları oldukça zor görünmektedir. Bu farklı özellikler örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkilemektedir.

Farklılığı vurgulamak isteyen kişilerin en fazla “Bir elin beş parmağı bir değildir” tabirini kullandıkları gözlemlenmektedir. Dünyadaki en güçlü olgulardan birisi belki de farklılıklardır. Her bireyin benzer özelliklerinin yanı sıra farklılıkları da vardır ve farklılıklar benzerlik olgusundan daha ağır basmaktadır. Yaşadığımız bu evrende her bir insanın ses tonları, yüz hatları, parmak izleri farklıdır, birbirlerine tam olarak benzemezler. Tek yumurta ikizleri bile aslında belirgin farklara sahiptirler (Memduhoğlu, 2008). Demografik (ırk, milliyet, etkin köken, cinsiyet, yaş ve deneyim), sosyo-kültürel (dini ve felsefi inanç, siyasi görüş, sahip olunan ve benimsenen değerler, eğitim düzeyi ve ekonomik durum), bireysel özelliklerini (kişilik, fiziksel, duygusal, zihinsel yetenekler, bilgi ve beceri) örgüte taşıyan çalışanların örgütü çeşitlendirdiğini belirtmektedir (Memduhoğlu, 2008; Meteroğlu, 2015). İnsanların farklılık olgusuna ilişkin görüşleri dahi değişkenlik göstermektedir. Farklılıklar çeşitlik olarak görülebileceği gibi olumsuzluk, aykırılık olarak da görülebilmektedir.

İnsanlar; genel olarak başkalarının da dünyaya kendileri gibi baktığını, sahip oldukları değerlerin benzerlik gösterdiğini ve aynı nedenlerin onları motive ettiklerini düşünebilirler. Fakat bireylerin çocuklukta kazanmış oldukları davranış ve değerler, yaşanılan ortam ve yaşam biçimi, kişisel özellikler vb. faktörlere göre insanlar farklılıklar gösterir. Her insan farklı özellik ve değerlere sahiptir, bu farklılıklar da doğaldır (Memduhoğlu, 2011). Bireylerin doğdukları ve yetiştikleri çevreler, vakit geçirdikleri insanlar ve gittikleri yerler hem yaşam şekillerini hem kişisel özelliklerini etkisi altına alabilmektedir. Tüm bunlar bireyleri birbirinden ayıran özelliklere dikkat çekmektedir.

İnsanlar bireysel farklılıklarını, doğal olarak sosyal yaşantı ve iş yaşamlarına yansıtılmaktadırlar (Çetin, 2009;akt. Memduhoğlu ve Ayyürek, 2014). Kişilerin iş yaşamına taşıdıkları farklılıklar buldukları örgüt için bir tehlike de teşkil edebilir, zenginlik de sağlayabilir. Tüm bunlardan hareketle yönetim düşüncesinde farklılıkların yönetimi şeklinde kavramsallaştırılan yeni bir yönetim yaklaşımı ortaya çıkmıştır(Memduhoğlu ve Ayyürek, 2014). Temelinde bu yaklaşım, örgütteki bireylerin var olan tüm farklılıklarını örgüt için avantaja çevirmeyi hedeflediği söylenebilir. Bireyler birbirleriyle uyum içerisinde çalışmaya özen gösterirken, var olan bireysel farklılıklarını da özgürce yaşamak istemektedir. Ve bu dengenin kurabilmesi için farklılıklar yönetimine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Birçok birey var olan farklılıkların kaçınılması, izole edilmesi gereken olumsuzluklar olarak düşünmektedir. Aslında farklılıklar, kaçınılması gereken olumsuzluklar olarak değil de bireylerin var olan yeteneklerinin ortaya konulması ve bireyin çevresindekiler ile daha sağlıklı iletişim ve ilişki kurmasını sağlayan olanaklar şeklinde değerlendirilmelidir (Sürgevil, 2008). Bireyler sahip oldukları farklı özellikleri saklamadan, bastırmaya çalışmadan, bunları kullanabilecekleri alanları bulması ve yeteneklerini oraya kanalize etmeye çabalaması gerekmektedir. Bu sayede bireyler arasında gerçekleşen iletişimde aksama ve hataların ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Örgütten beklentiler ile örgütün daha farklı yaklaşımlara duyduğu ihtiyaç arasında dengeyi temel alan anlayış farklılıklar yönetimi anlayışıdır. Örgütteki bireyler ya da grupların özelliklerine bağlı olarak hiçbir kayırmanın yapılmamasını sağlamak anlayışını yansıtan farklılık yönetimi; sadece eşit iş fırsatı sunmayı amaçlamamaktadır. Bu yönetim, sosyal sistemin ve çevrenin kültür ve örgütsel iklim ile beraber yönetilmesidir. Kişiler arasındaki tüm farklılıkları kabullenmeyi, saygılı olmayı, her

türlü farklılığa açık olmayı ve değerlendirmeyi içermektedir. Bununla amaçlanan ise tüm çalışanlar için daha pozitif bir çalışma ortamı oluşturmaktır (Riccucci, 1997; Rynes ve Rosen, 1995; Von Bergen, Soper ve Foster, 2000; akt. Memduhoğlu, 2008, 2011). Sağlanan pozitif çalışma ortamı bireylerin örgüt içerisinde kendilerini rahat ifade edebilmelerine, birbirlerinin farklı yönlerine saygılı olabilmelerine ve verimli çalışabilmelerine yardımcı olmaktadır.

Örgütlerde bireyler arası farklılıklara değer verilerek negatifliği pozitive çevirmek hem yaratıcılığın ve yeni buluşların hem de girişimciliğin kilit rolünü üstlenmiştir. Örgüt içerisinde yaşanan ilişkilerdeki negatiflikler yaratıcılığa ket vurmaktadır. Bu negatifliklerin nasıl aşılacağı düşünüldüğünde ortaya çıkan farklılıklar ile savaşılmaması problemlere neden olabilmektedir. Aslında olması gereken, bu farklılıkları olduğu gibi kabul ederek bireyleri birbirlerine benzetmekten kaçınmaktır (Covey, 2000; akt. Memduhoğlu, 2008). Günümüzde değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için; yenilikleri takip etmek, örgüt yapısı ve yönetiminde yeniliklere gitmek devamlılığı sağlayabilmek önem taşımaktadır. Hızla gelişen teknolojiye ve buna bağlı değişikliklere aynı kalarak devam etmek zorluklarla karşılaşılmasına neden olmaktadır. Farklılıklara tepkisel yaklaşmak yerine yeniliklere açılan kapının anahtarı olarak yaklaşmak gerekmektedir.

İnsanlar tek bir amaç için bir araya geldiklerinde, içerisinde farklılık barındıran bir ilişki kurulmaya başlarlar (Düren, 2007; akt. Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014). Belli bir amaç çerçevesinde bir araya gelmiş toplumların ahenk ve uyumlu çalışmaları, örgütsel çıktılar üzerinde de önemli role sahiptir. İnsanlar her ne kadar örgütsel tek bir amaç çevresinde bir araya gelmiş olsalar da , her birey sahip olduğu farklılıkları özgürce yaşamak istemekte ve kendisinin farklılığına saygı duyulmasını beklemektedir (Sürgevil & Budak, 2008; akt. Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014). Örgütün verimliliğini arttırmak için beraber çaba gösteren bireyler sahip oldukları farklı özellikleri çekinmeden yaşama hakkına sahiptirler ve bunun tüm kurumlarda göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bireylerin beklentilerinin karşılanmaması durumunda örgütlerine olan bağlılıkları ve katkıları da azalabilmektedir. Herbirinden maksimum verim elde edebilmek için bireysel farklılıklarını kabullenmek ve saygı duymak önem taşımaktadır.

Örgütsel açıdan bakıldığında farklılıkların nasıl yönetildiği, olumlu ya da olumsuz sonuçlar ortaya koymaktadır. Farklılıklar doğru şekilde yönetilmediği zaman, örgütte duygusal gerginlikler, iş gücünde kayıplar, örgütte verimin azalması gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Farklılıkların doğru şekilde yönetilmesi halinde ise yıkıcı olmaktan çok örgütlerde karar alternatifleri ortaya çıkararak, bireylerin yaratıcılık gücünü ve kişiler arası işbirliğini, takım ruhunu güçlendirerek örgütlerin verimliliğini artırmakta, farklı fikirler, yeni yaklaşımlar ve başka alternatifler üretmekte bununla bağlantılı olarak da örgütlerde daha fazla yaratıcılık, daha çok deneyim daha farklı perspektifler ve daha büyük problem çözme kapasitesini sağlamaktadır (Çetin ve Bostancı, 2011). Yöneticiler farklılıkları birer sorun olarak görmemelidir. Duruma farklı perspektiften bakmaya çalışarak olumlu düşünmeli ve farklılıkların yararlarını arttırmaya çalışmalıdır. Böylece hem kurumun başarı ve yükselişine hem de personelin iş tatminine katkı sağlamış olacaktır (Atasoy, 2012). Her örgüt ve her kurumda problemler ile karşılaşılabilir. Bu problemleri çözebilmek için her zaman tek bir çözüm yolu bulunmamaktadır. Aynı problem dahi olsa çözüm yolunun farklılık göstermesi gerekebilir, bu nedenle farklı görüşlere ihtiyaç duyulur. Bünyesinde çeşitlilik gösteren bireyler bulunan örgütler, karşılaştıkları problemlerde birbirinden farklı görüşleri değerlendirebilmekte ve çoğunlukla çözüme daha kolay ulaşabilmektedirler.

Balyer ve Gündüz'e (2010) göre ise, farklılıkların iyi yönetilmesi halinde; değişime uyum gösterme yeteneği kazanılır ve çalışanın örgüte bağlı kalması sağlanır, çalışanların etkililiği artırılır, bireyler arasında etkili bir iletişim kurulur, yaratıcılık ve yenileşmede artış gerçekleşir. Tüm bunlara ek olarak karara etkin katılım sağlanır, her bireyin etkililiği ve motivasyonu artış gösterir, iş bırakma oranları düşüş gösterir. Bu durumun tam tersi gerçekleştiğinde ise bireylerin gruba bağlılıkları azalır, iletişim problemleri sıklıkla yaşanır, çatışmalar gerçekleşir ve yapılan ayrımcılıklar meşrulaşır. Tüm bunlar doğrultusunda örgütü etkililiğinin ve veriminin olumsuz etkilendiği görülür. Özellikle eğitim-

öğretim kurumlarından doğru çıktılar alınamaz. Farklılıkların yönetimi gerçekleştirilemediği için yaşanan çatışmalar sonucunda kurumlar muhtemel değişimlere ayak uyduramayarak aksaklıklar ve problemler ile karşılaşabilmektedir.

Karşılaşılan farklılıkların sadece bireyler için değil, içinde buldukları örgütler açısından da sosyal, politik ve ekonomik yararları olduğu; her çalışana eşit imkân sunulması, bireylerin potansiyel yeteneklerini üst düzeye çıkartarak örgütün gelişimine katkı sağlayacağı ve eğitim örgütlerinde yaşanan olumsuzluklara, kurum içi çatışmalara yönelik pratik çözümler üretme potansiyelinin var olduğu gözlemlenmektedir (Memduhoğlu, 2008). Okulda sağlanacak adalet aslında bireylere gösterilen saygının da göstergesi konumundadır. Kurumların verimliliğini sağlamak amacıyla her bireyin özel ve değerli olduğu düşünülerek, farklılıklarına saygı duyularak eşit davranılması gerekir.

Farklılıklar yönetiminde temel amaç; örgütteki bireyler arasında iletişimi ve işbirliğini daha fazla ilerletmek, memnuniyeti artırmak ve tüm bunlar doğrultusunda örgütün performans ve verimini yükseltmektir (Memduhoğlu, 2011). Farklılıkların çatışmalara sebep olabileceği düşüncesinden hareketle kurum çalışanlarının birbirlerine saygı duyması gerekmektedir. Her bireyin aynı olamayacağı, benzer görüş belirtemeyeceği, aynı olaya farklı bakış açıları ile yaklaşabileceği unutulmamalıdır. Bireylerin sergiledikleri farklılıklara saygı duyulması, farklılıklar yönetiminin temel amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkili olmaktadır.

Atasoy (2012)'a göre, eğitim; sosyal ilişkilerde başarılı olmak, anlayışlı ve hoşgörü sahibi olmak, her zaman dürüstlüğü benimsemek ve yardımseverlik gibi olguları bireylere kazandırır; kurumlar ve insanlar arası ilişkiler açısından bakıldığında toplum ve ülkenin yararınadır. Buradan yola çıkıldığında eğitim alanına katkı sağlayan her öğenin önemi daha çok artmaktadır. Bu öğeler arasındaki farklılıkların değerlendirilmesi, olduğu gibi kabul edilmesi ve doğru şekilde yönetilmesiyle hem bireysel hem de kurum olarak başarı sağlanmış olacaktır. Okul yöneticilerinin farklılıkların değerlendirilmesinde önemli rolü bulunmaktadır. Kurumunda çalışan her bireyin kendine özgü özelliklerine saygı duyulması gerekmektedir. Fakat sadece kurumunda çalışanlara değil kendisinin de var olan farklılıklarına saygı duymalıdır yani tüm bunların öncesinde kendisine saygı duyması gerekmektedir. Okulun etkililiğini arttırabilmek ve eğitim-öğretim süreci sonunda sağlam çıktılar alabilmek için yöneticilerin farklılıklar yönetimine önem vermesi gerekmekte ve konuyla ilgili yeterlilik sahibi olması gerekmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde istenilen sonuçlara ulaşabilmek için farklılıkların yönetilmesinin önem kazandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda okulun başarısının artması ve yaşanan problemlerin azalmasında farklılıkların etkin şekilde yönetilmesinin payının olduğu belirlenmiştir (Balyer ve Gündüz, 2010; Çetin ve Bostancı, 2011; Memduhoğlu, 2011b; Atasoy, 2012; Karademir vd., 2012; Yılmaz ve Kurşun, 2013; akt. Şahin, 2015). Farklılıkların doğru ve etkin şekilde yönetilmesi eğitim öğretim sürecini kolaylaştırmaktadır. Çeşitlilik olarak bakıldığında farklılıklar rahat bir şekilde kurumlar için avantaja dönüşebilmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ile ilgili olarak bazı temel özellikleri göz ardı etmemeleri gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde çalışanların (okul yöneticisi, öğretmen, vb) ülkelerin eğitim politikalarının giderek sosyal katılımcı bir yapıya dönüştüğünü kabullenmeleri bu temel özellikleri arasında yer almaktadır. Aslında bu durumun, tüm toplumlarda zaman geçtikçe ilerleyen etnik ve kültürel değişimin bir sonucu olduğu göz önünde tutulmalıdır. Başka toplumlara ait öğretmenlerinde eğitim örgütlerinde görev yaparak kişisel deneyimlerini aktarabilecekleri ve istenilen olumlu eğitim ortamı yaratılabileceği düşünülmektedir. (Memduhoğlu, 2007; Morrison, Lumby ve Sood, 2006; akt. Özan ve Polat, 2013). Öğretmenler açısından düşünüldüğünde farklılıkların yönetimi sadece okulun daha iyi yönetilmiş olması değil farklı olana saygı anlamı da taşınmalıdır. Yöneticiler okullarında görevli öğretmenlerin farklı yönlerini doğru teşhis edebilmeli ve bunları doğru değerlendirebilmelidir. Öğretmenlerin farklılıklarını kurumunu ileriye taşıyabilmek için avantaj olarak görmeli ve var olan potansiyeli orataya çıkartmaya özen göstererek kullanabilmelidir. Kurum

içerisinde kurulan sağlam bir iletişim ağı, farklılıklara sahip öğretmenlerin birbirleriyle paylaşımda bulunmalarına olanak sağlayabilmektedir.

Farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya geldiği okullar, karşılıklı saygı, uyum ve toleransın sağlanmasında model olan yerlerdir (DEET, 2001, s. 3; akt. Meteroğlu, 2015). Farklılıklar ve farklılıklarının yönetimi, toplumun yapı taşları olan nesillerin yetiştirildiği okulları da kapsamaktadır. Okul ve sınıf kültürünü doğrudan etkileyen okul yönetimi, farklılıkları doğru şekilde yönetemiyorsa kurumda negatif bir atmosferin oluşmasına, öğretmen ve öğrenciler üzerinde istenmeyen etki bırakmış olur. Eğitimde kaliteyi artırabilmek için, farklılıkların yönetimi oldukça önemlidir. Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda çalışanlarda demografik, sosyo-kültürel ve bireysel özelliklerindeki farklılıklarını okullara taşırlar. Okullarda farklılıkların başarılı şekilde yönetilmesi, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve toplumun her kesimine önemli faydalar sağlar. Okulda bu kültürü gerçek manada benimseyen yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler bu durumu zenginlik ve çeşitlilik olarak algılamaya devam edebilirler. Ayrıca gerek yöneticiler gerekse öğretmenlerin okulda ki her bir bireyin farklılıklara sahip olduğu ve farklılıkların olumsuzluk değil de ancak zenginlik katacağını hem davranışlarıyla hem de sözleriyle göstermeleri gerekmektedir. Velilere de aynı tutum ve davranış ile yaklaşmaları gerekmektedir (Meteroğlu, 2015). Bu araştırma öğretmenlerin görüşleri alınarak okuldaki farklılıkların yönetimine ilişkin olumlu-olumsuz uygulamaları ortaya çıkaracağından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmanın amacı, özel öğretim kurumunda çalışan ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda farklılıkların yönetimine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenler hangi açılarından farklılık göstermektedirler?
2. Farklılık yönetimine ilişkin okul yöneticileri tarafından neler yapılmaktadır?
3. Okulda görevlendirmeler neye göre yapılmaktadır?
4. Farklılıklar okulda nasıl karşılanmaktadır?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemanlardan oluşan bu evrende evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak açıklanmaktadır (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

2017-18 öğretim yılı İstanbul ili Ümraniye ilçesinde yer alan özel öğretim kurumlarında çalışan ortaokul öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde yararlanılmıştır. Evrendeki tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ümraniye ilçesinde 25 özel orta okuldan 15'ine, bu okullarda görevli 59 öğretmene ulaşılmıştır. İş yoğunlukları sebebiyle öğretmenlerin bir kısmı araştırmayı katılmak istememiştir. Gönüllülük esası gereği araştırmacı tarafından araştırma anlatıldıktan sonra katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Örnekleme yer alan öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soru formu kullanılarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Formda araştırma amacına yönelik sorular hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formunda öğretmenlere; cinsiyet, mesleki kıdem ve branş gibi kişisel bilgiler de sorulmuştur. Ayrıca, şu an çalıştıkları kurumlardaki öğretmenlerin hangi açılarından farklılık gösterdiği, farklılık yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin neler yaptığı, okul içi ve

dışı görevlendirmelerin neye göre yapıldığı, var olan farklılıkların okulda nasıl karşılandığına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Form üzerinde demografik bilgiler de içeren toplamda 8 soru yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacının katılımcılar ile yüz yüze ve telefon görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılar özel sektörde çalışmaları nedeniyle görüşmelere çekimser yaklaşmışlardır ve bu nedenle görüşmelerde ses kaydı kullanılmamış, sorulara verilen yanıtlar araştırmacı tarafından formların üzerine yazılmıştır. Bunun yanı sıra birçok katılımcı çalıştıkları kurumlardaki görev yoğunlukları sebebiyle vakit ayırmak istememiştir. Katılımcıların konuya ilişkin dile getirdiği ifadeler isimleri paylaşılmadan okullara göre ayrılmış kodlar ile aktarılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılara yöneltilen sorular alt problemlere göre gruplanmış ve sunulmuştur. Her okula ait bir harf belirlenmiş ve öğretmenler belirlenen harf ve görüşme sırasına bağlı numaralandırılarak kodlanmıştır. Okul isimleri alfabetik biçimde A okul, B okul, C okul olarak, katılımcılar ise A1-A2...,B1-B2,... olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik ve betimsel analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizde toplanan veriler önce kavramsallaştırılmış, bu kavramlar mantıklı biçimde organize edilmiş ve buna göre temalar saptanmıştır. İçerik analizinin ilk aşamasında veriler kodlanmaktadır. Daha sonra bu kodlamalar bir araya getirilerek temalar oluşturulmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin belirttikleri farklılıkların yönetimine ilişkili ifadeler literatür taraması ardından kodlanmış ve belirli temalar oluşturulmuştur. Temaların belirtilme sıklığı sayısal olarak verilmiştir. Betimsel analizde ise görüşmelerde katılımcıların dile getirdiği ifadeler doğrudan alıntı olarak yer almıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Farklılıklar ve yönetimi konusu, bireylerin kişisel algılarıyla doğrudan ilgili olduğu için derinlemesine bir analizin söz konusu olması ve çalışmanın bilimsel değerini artıracığına inanılması nedeniyle bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılarla görüşmeler yapılırken alan notları tutulmuş, elde edilen veriler görüşmelerden hemen sonra word dosyasına aktararak olası veri kaybı engellenmiştir. Bu adımı takiben veriler betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiş ve kendi içlerinde anlamlı bir bütünlük yaratmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın iç geçerlik çalışması için Miles ve Hubberman, 1994) tarafından belirlenen önlemler dikkate alınarak;

- Araştırma bulguları, verilerin elde edildiği ortam ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmıştır.
- Ortaya çıkan bulgular anlamlı bir bütün oluşturmaktadır.
- Elde edilen bulgular, farklı veri toplama yöntemleri ve analizler kullanılarak teyit edilmiştir. Bu sonuçlar, alan yazındaki kavramsal veriler ve bulgularla örtüşmektedir.
- Açık olmayan olaylar ve olgular belirlenmiştir.
- Araştırma bulgularından yola çıkarak yapılan tahmin ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlıdır.

Araştırmanın nitel deseni göz önünde bulundurularak, hazırlanan görüşme soruları ve elde edilen veriler alan uzmanı iki öğretim elemanı tarafından değerlendirilerek araştırmanın yöntem ve aşamalarını açıkça tanımlanmış, veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama süreçleri açıkça belirtilmiştir. Sonuçlar ve veriler ilişkilendirilerek, araştırmanın izlediği yol ve yöntem konusu açıkça sunulmuştur. Güvenilirliğin sağlanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak alan yazın taraması yapılmıştır. Oluşturulan temaların ve yapılan görüşmelerin ardından araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar ve temalar hem araştırmacı hem de araştırmacı dışında bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. 53 görüş birliği ve 6 görüş ayrılığına Miles ve Huberman (1994) tarafından %70 ve üstünün güvenilir kabul edildiği formül uygulanmıştır.

Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)x100 formülüne göre yapılan hesaplama sonucunda “Güvenirlilik = 53/(53+6)x100” işleminin sonucunda araştırmanın güvenirliliği % 89.8 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre araştırmayı güvenilir olarak değerlendirmek mümkündür.

Bulgular

Aşağıda katılımcıların kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin hangi açılardan farklılık gösterdiği, farklılık yönetimine ilişkin okul yöneticileri tarafından neler yapıldığı, okul içi ve dışı görevlendirmelerin neye göre yapıldığı, öğretmenlerin göstermiş olduğu farklılıkların kurumlarında nasıl karşılandığına yönelik bulgular yer almaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere ilk olarak ‘‘Bu okulda çalışan öğretmenler size göre hangi açılardan farklılık göstermektedirler?’’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla kurumda görev yapmakta olan öğretmenlerin ne gibi farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu soruya ilişkin öğretmenlerin görüşleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Kurumda Çalışmakta olan Öğretmenlerin Farklılık Gösterdiği Alanlara İlişkin Temalar ve Frekanslar

<i>Farklılıklara İlişkin Temalar</i>	<i>N</i>
Fiziksel farklılık	35
Kültürel farklılık	28
Kişisel (karakter vs.) farklılık	23
Alan eğitimi farklılığı (branş)	20
Kıdem / yaş / tecrübe farklılığı	17
Maddi durum farklılığı	16
Yaşam tarzı	16
Hayata ve olaylara yaklaşım farklılığı	15
Siyasi görüş farklılığı	11
Sosyal çevre farklılığı	10
İlgi alanları farklılığı	10
Kullandığı öğretim teknik ve yöntem farklılığı	10
Başarı farklılığı	8
Dini farklılık	7
Yetenek	7
İrk	5
İşe Öğrenciye yaklaşım	4
Diğer (medeni durum (3), beklentiler (2), vizyon (1), dil, hayat görüşü, yaşam şartları, çalışma koşulları (4))	10
Toplam	252

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin fiziksel farklılıkları (N=35) en çok belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, yüz tipleri, vücut yapıları, boyları ve giyim tarzlarının farklı olduğu verilen cevaplarda görülmektedir. Öğretmenler sırasıyla; kültürel (N=28), kişisel (N=23), alan eğitimi (N=20), kıdem, yaş, tecrübe (N=17), maddi durum ve yaşam tarzı (N=16), hayata ve olaylara yaklaşım (N=15), siyasi görüş (N=11), sosyal çevre, ilgi alanları, kullanılan yöntem ve teknik (N=10)...vb alanlarda farklılık olduğunu ifade etmişlerdir.

Temalara yönelik olarak öğretmenlerin vurguladıkları bazı görüşler şöyledir;

- B5 “Fiziksel özellikler farklı, gözlüklü- gözlüksüz-kısa-uzun vs. ” (35)
 E4 “Her öğretmen yaşadığı kültürün, geldiği aile ortamının izlerini barındırıyor.” (28)
 A6 “Kişilik açısından herkes farklıdır. Birisi pozitifdir birisi durgun mizaçlı gibi aslında.” (23)
 K1 “Branşlar farklı tabii ki.” (20)
 M2 “Farklı yaş ve kıdemde öğretmenlerimiz de var.” (17)
 A7 “ Maddi durum açısından farklar var.” (16)
 F2 “...yaşam tarzları farklı.” (16)
 L2 “Yaşananlara yaklaşım farklı, çözüm odaklı ya da değil.” (15)
 N2 “ Siyasi görüşler farklı.” (11)
 G1 “ ... vakit geçirdiğimiz çevreler...” (10)
 D2 “ Zevkler farklı hobiler fobiler farklı.” (10)
 F3 “ Eğitim sistemleri- kullandığı ders anlatım yöntemleri...” (10)
 A1 “ ...birde akademik başarıları farklılık gösteriyor.” (8)
 A7 “ Dini görüşe göre fark var.” (7)

Araştırmada öğretmenlere ikinci olarak “Farklılık yönetimine ilişkin okul yöneticileri tarafından neler yapılmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla kurumda görev yapmakta olan farklı özelliklere sahip öğretmenleri kaynaştırabilmek, uyumlu çalışmayı sağlayabilmek için ne gibi çalışmalar yaptığı belirlenmek istenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 Farklılıklar Yönetimi ile ilgili olarak Okul Yönetiminin Yaptıklarına İlişkin Temalar ve

<i>Frekanslar</i>	
Yönetimin Uygulamalarına İlişkin Temalar	N
Hiçbir şey	27
Yemek/Kahvaltı Organizasyonları	17
Toplantı (ikramlı)	8
Gezi Organizasyonları	4
Eğlence Programı	4
Kültürel aktiviteler (tiyatro)	4
Grup çalışmasına teşvik	3
Hobi çalışmaları (koro vs.)	2
Hediyeleşme	1
Farklı olanı bünyesinde barındırmak	1
Toplam	71

Tablo 2’de görüldüğü gibi farklılıkların nasıl yönetildiğine ilişkin öğretmenler en fazla hiçbirşey yapılmadığını (N=27) belirtmişlerdir. Diğer görüşler ise sırasıyla; yemek ve kahvaltı organizasyonları (N=17), toplantı yapma (N=8), gezi organizasyonları (N=4), eğlence programları, kültürel aktiviteler (N=4).. vb’dir. Temalarla ilgili olarak öğretmenlerin vurguladıkları bazı görüşler şöyledir;

- M2 “ Bir şey yapılmıyor. Bence yönetim çok önemsemiyor.” (27)
 I1 “ Kahvaltı düzenlendi bu yararlı oldu.” (17)
 G2 “ Sene başında ilk toplantıda tanışma gerçekleşti ve ikramlar verilerek muhabbet ortamı oluşturuldu.” (8)
 A8 “ Sene başında vapur gezisi yapıldı.” (4)

B4 “ Hem kaynaşma hem motivasyon için yemek ve fasıl , gece eğlencesi düzenlemeleri.” (4)

L1 “ Tiyatro gecesi düzenlenmişti.” (4)

O2 “ Öğretmenleri gruplandırıyor, farklı branşlara bile birlikte çalışacakları ortamlar oluşturuyor.” (3)

D1 “ Koro çalışması, çeşitli el sanatları dersleri verilmektedir.” (2)

M1 “ Bazı önemli günlerde hediyeleşme yapılıyor bu güzel bir kaynaştırma aracı.” (1)

A11 “ Aşırı uç olmama kaydıyla farklı olanları okula alıyorlar. Bu bir adım bence açık olanı da almaları.”(1)

Ayrıca katılımcılara “Okulda görevlendirmeler neye göre yapılmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla öğretmenlerin bireysel farklılıklarının, yapılan görevlendirmelerde göz önünde bulundurulup bulundurulmadığı belirlenmek istenmiştir. Cevaplara ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3 Okulda Görevlendirmelerin Neye göre Yapıldığına İlişkin Bulgular

Görevlendirme Kriterleri Temaları	N
Branş	38
Tecrübe (Kıdem)	11
Yaş	10
Kişisel İlişkiler (İdareye Yatkinlık)	8
Medeni Durum	8
Cinsiyet	4
Diğer (doğum yeri (1), fiziksel özellikler (1), hiçbiri (1))	3
Toplam	82

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan öğretmenler okulda görevlendirmelerin neye göre yapıldığına ilişkin sırasıyla; branş (N=38), tecrübe (N=11), yaş (N=10), kişisel ilişkiler, medeni durum (N=8), Cinsiyet (N=4).. vb kriterlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm bu temalara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir;

I3 “Branş bazında, yetenekler doğrultusunda görev dağılımı yapılıyor.” (38)

D1 “Öğretmenlerin aldığı eğitime, kıdemine, göreve yatkinliklarına göre.” (11)

E3 “..yaş grupları dinamiklik ve idareye yatkinliğe göre.” (10)

A1 “Bekar ve çocuğun yoksa her yere gönderilebilirsin.”(8)

E6 “İdareye yakınlık biraz daha ağır basıyor.”(8)

A3 “Erkek-kadın ayrımı yapılıyor.” (4)

A9 “Memlekete göre- kayırmacılık yapılıyor.”(1)

K1 “Fiziki görünüm etkili olabiliyor göreve bağlı aslında.” (1)

M2 “Kriter olduğunu düşünmüyorum.” (1)

Son olarak araştırma kapsamındaki öğretmenlere çalıştıkları kurum yöneticileri tarafından farklılığın nasıl ele alındığı sorulmuştur. Öğretmenlerin a. zenginlik/yaratıcılık, b. göz ardı etme/tehdit unsuru olarak görme ve c. önemseme/iyimser tutum davranışlarından kurumlarındaki yaklaşıma en yakın olanı belirtmeleri istenmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bulgular tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4 Farklılıkların Okulda Nasıl Karşılandığına İlişkin Bulgular

Farklılıklar Nasıl Karşılandığına İlişkin Temalar	N
Önemseme/İyimser tutum	36
Zenginlik/Yaratıcılık	14

Göz ardı etme/Tehdit unsuru	10
Toplam	60

Tablo 4'e göre farklılığın nasıl karşılandığına ilişkin öğretmenler sırasıyla; önemseme/iyimser tutumu (N=36), zenginlik/yaraticılığı (N=14), göz ardı etme/tehdit unsuru olarak görmeyi (N=10) belirtmişlerdir. Aşağıda farklılıkların nasıl karşılandığına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

O2 " Önemseme, iyimser tutum." (36)

K1 " Aslında zenginlik ve yaratıcılık." (14)

J1 " Duruma göre değişse de çoğunlukla göz ardı etme, tehdit unsuru görme." (10)

Sonuçlar

Özel öğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler; fiziksel, kültürel, kişisel, alan eğitimleri, kıdem, yaş, tecrübe, maddi durum, yaşam tarzı, hayata ve olaylara yaklaşım, siyasi görüş, sosyal çevre, ilgi alanları, kullanılan yöntem ve teknik.. alanlarda farklılık göstermektedirler.

Farklılıkların yönetimine ilişkin okul yönetimi tarafından genel olarak farklılıkları göz önünde bulunduran herhangi bir etkinliğe yer verilmemektedir. Fakat, yemek ve kahvaltı organizasyonları, toplantı, gezi organizasyonları, eğlence programları, kültürel aktiviteler.. gibi etkinlikler yapan yöneticiler de vardır.

Özel öğretim kurumu okul yöneticileri görevlendirmeleri; branş, tecrübe, yaş, kişisel ilişkiler, medeni durum, cinsiyet..vb özelliklere göre yapmaktadırlar.

Araştırmaya göre özel öğretim kurumu okul yöneticileri kurumlarında görevli öğretmenlerin farklılıklarını önemsemekte ve olumlu bir tutum içerisinde yaklaşmaktadır. Bunun yanı sıra bir kısmı öğretmenlerin farklılıklarını zenginlik olarak görürken bir kısmı ise tehdit olarak algılayarak göz ardı etmektedir.

Öneriler

Okul yöneticileri okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sahip oldukları farklılıkları tehdit olarak değil de birer zenginlik olarak görmeye özen göstermeli ve bu farklılıkları eğitim kalitesini artırma yönünde değerlendirmeye çalışmalıdır.

Okul yöneticileri birbiriyle etkileşimli ve daha da üretken bir işgücüne ulaşabilmek için benzerlik ve farklılıkları bütünleştirmeye önem vermelidir. Bu araştırmada, farklılık yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin genel olarak birşey yapmadıkları bulgusundan hareketle, farklılıkları uyumlu hale getirebilecek etkinlikler düzenlemelidir.

Okul yöneticileri kurumlarında çalışan her öğretmenin bireysel farklarına nezaketle yaklaşmaya özen göstermelidir. Her bireyin özel ve farklı olduğu bilerek, herkese farklılığına göre davranmalıdır.

Okul yöneticileri çok kültürlülük yaklaşımı gereği öğretmenlerinin birlikte çalışmasına olanak sağlayarak çok sayıda önemli farklılıkları kullanarak kurumunu daha güçlü hale getirmek için çaba göstermelidir.

Kaynakça

- Atasoy, Z. (2012). Farklılıkların Yönetimi: Üniversite Öğrencilerinin Ayrımcılık Algısının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi Üzerine Bir Araştırma . *Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.*
- Balay, R., Kaya, A., & Yılmaz, R. G. (2014). Eğitim Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Yeterlikleri ile Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki . *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 4(1).

- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarında Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25-43.
- Çetin, N., & Bostancı, A. B. (2011). İlköğretim Okullarında Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Arasındaki Farklılıkları Yönetme Durumu. *Sakarya University Journal of Education*.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). *Ulusal, Küresel ve Örgütsel Bağlamda Farklılıkları Yönetme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Liselerde Farklılıkların Yönetimi: Bireysel Tutumlar, Örgütsel Değerler ve Yönetimsel Politikalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37-53.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Okullarda Farklılıkların Örgütsel Doğurguları: Bir Örnek Olay İncelemesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 115-138.
- Memduhoğlu, H. B. (2013). Farklılıkların Yönetimi. H. B. Memduhoğlu, & K. Yılmaz içinde, *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 199-228). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B., & Ayyürek, O. (2014). Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Anaokullarında Farklılıkların Yönetimi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 4(1).
- Meteroğlu, B. (2015). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarda Farklılıkların Yönetimine ilişkin Algıları (Diyaybakır İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özan, M. B., & Polat, M. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Farklılıkların Yönetimine Yönelik Algılar (Muş İli Örneği). *e- International Journal of Educational Research*, 55-77.
- Polat, S. (2012). Farklılıklar Yönetimi İçin Gerekli Örgütsel Değerler. *Edam Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1397-1419.
- Sürgevil, O. (2008). Farklılıklar Kavramına ve Farklılıkların Yönetimine Temel Oluşturan Sosyo-Psikolojik Kuramlar ve Yaklaşımlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 111-124.
- Şahin, E. K. (2015). İlköğretim Kurumlarında Farklılıkların Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

TEMEL TASARIM DERSİNDE KAĞIT İŞLER "RÖLYEF" VE UYGULAMA ÖRNEĞİ

BASIC DESIGN COURSE PAPER WORKS "RÖLYEF" AND APPLICATION EXAMPLES

Berna İSTİFOĞLU ORHON⁹,

Özet

Problem Durumu

18.yüzyılın sonuna doğru icat edilen buhar makinesi, dokuma makinesi ,ip eğirme makinesi ile başlayan makine çağındaki yeni boyutlara götüren bilgiler ortaya çıkmıştır. İnsanlar makineleri üreterek, endüstriyi yeniden düzenlediler.

Endüstri sanatın anlamını bilmeyen, fonksiyonlarının hiçbirini sanatçıya bırakmaya istekli olmayan kimseler tarafından idare edildiğinde; kullanışsız ve estetik olmayan ürünler ortaya çıkmaya başladı ve bunlar uluslararası popüleriteye kesinlikle ulaşamamışlardır.

Bir düşünceyi bilinçli olarak, özgün bir biçimde aktarabilmek ve kişisel yorumun kendi niteliğini kazandırabilmek için ortak çizgiyi oluşturan ana ilke ve öğelerin benimsenmesi, özümsemesi, somut dönüştürülebilmesi tasarım yoluyla olur.

Üretimde, yaratıcılık yönünün geliştirilmesi, çevredeki malzemeleri gereği gibi kullanabilmek için yeniden düzenlerken tasarıma pratik çözümlerini getirir. Ancak tasarım rastgele değil, hepimizin sorumlu olduğu bir olgudur. Tasarım çevremizdeki nesnelere yaşamımıza estetik olarak şekillendirmek, yeni biçimler oluşturulmasında daha bilinçli seçme olanağı geliştirmektedir.

Bireyin yaşamı boyunca bio-kültürel ve sosyal bir varlık olarak yanıtlanması gereken sorular vardır. Doğumdan ölüme kadar insan, yaşamında kendine fiziksel ve ruhsal olarak bakabilmek, zekasını kullanabilmek, duygularını yönetmek, yeteneklerini kullanabilmek gibi ihtiyaçlarını karşılayacak sorunlara verilecek yanıtları, gerekli öğrenmeler ile karşılayabilmektedir. Bireyin ihtiyaç duyduğu yaşam biçimlerini sağlayabilmesi için, gerekli öğrenmeleri sağlama eğitim yolu ile mümkün olabilecektir. Eğitim bir değiştirme sürecidir ve sosyal olgulardan etkilendiği de bir gerçektir.

Genel eğitim içinde, duyu, duyum, algılama, imgeleme düşünme, birleştirici ve bütünleyici yönü ile sanat eğitimi, kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimini gerçekleştiren kişinin yaratıcı ve üretken güçlerini geliştirerek ortaya çıkaran eğitim sürecidir. Sanat eğitiminde en çok duyu ve duyuların eğitime önem verilmelidir. Dolayısıyla, duyularla algılama bilme ve öğrenmenin de önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Her insanın, duyu ve duyularını kullanma yolları farklıdır. Algı görünen nesnelere beş duyu yoluyla alınan izlenim işlemi olduğuna göre, her türlü etkinlikte olduğu gibi sanatsal etkinliklerde de ilk ve önemli olan görsel algılamadır.

Temel Tasarım eğitiminde estetik eğitimi ve buna ek olarak meslekler yönünden de teknik bilgilerin verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, Temel Tasarım dersinde kağıtlı işler rölyef yüzey oluşturma v uygulama örnekleri üzerinden anlatılacaktır. Öğrencide üç boyuta geçiş kavramları, form mekan, birim biçim kavramlarının oluşması bakımından önem göstermektedir. Yüksek öğretim düzeyinde, Temel Tasarım Dersi uygulama örneği incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Temel Tasarım, Rölyef

Problem State

The information that led to the new dimensions of the machine age that started with the steam machine, weaving machine, rope bending machine invented towards the end of the 18th century has emerged. People rebuilt the industry by producing machines.

When the industry is managed by a person who does not know the meaning of art, who is not willing to leave any of his functions to the artist, useless and non-aesthetic products have begun to emerge and they have never reached the international popular.

⁹ Öğretim Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Görsel Sanatlar Bölümü, Gölbaşı/Ankara, bernaorhon@yahoo.com

It is through design that it can be transformed into the adoption, the assimilation, the concrete proposal of the main principles and elements which can consciously transmit a thought in an original form and which constitute a common line in order to earn the quality of personal interpretation.

In production, the development of creativity orientation brings practical solutions to redesign while re-organizing to use the surrounding materials as needed. But the design is not random, it is a fact that we are all responsible. Design is to aesthetically shape the objects in our life and to develop a more conscious choice in the creation of new forms.

During the life of the individual, there are questions that must be answered as a biocultural and social entity. From birth to death, people are able to meet the answers to the problems that they need to look at themselves physically and spiritually, to use their intelligence, to manage their emotions, to use their abilities and to meet their needs with the necessary learning. It will be possible through training to provide the necessary learning so that the individual can provide the lifestyles he needs. Education is a process of change and it is also a fact that is influenced by social events.

In general education, the process of education which brings out by developing the creative and productive powers of the person who realizes the development of the person as a harmonious whole, the sense of sensation, sensation, perception, imagination thinking, unifying and integrative aspect. The importance of education of senses and senses in art education should be emphasized. Therefore, perception by senses is an important part of knowing and learning. The way people use their senses and feelings is different. Since visual objects that are perceived are the impressions of the five senses, it is the first and the most important visual perception in artistic activities as it is in every activity.

In basic design training, aesthetic training and technical knowledge should be given in addition to the professions. In this study, paper works in Basic Design course will be explained through examples of relief surface creation and application. Concepts of transition to three dimensions in the student are important in terms of formation of form space, unit form concepts. At the level of higher education, the application of Basic Design Course will be examined.

Amaç

Temel tasarım eğitimi programı içerisinde sembolik formların incelenmesi ve öğrencinin görsel deneyim kazanması dış dünya ile bilinçlilik arasında kuvvetli bağ kurması amaçlanmaktadır.

Görsel girdiler, bir yandan uyarıcının, diğer yanda bu etkiyi yapan ortamın özelliklerine uygun olarak anlaşılabilir şekillere dönüştürmek amaçlanmaktadır. Ortamın özellikleri kişi tecrübe kazandıkça en basit biçimler olarak kavranabilir.

Temel Tasarımda geliştirilecek yetenekler ile bakmak değil görmeyi öğretmek amaçlanmaktadır. Kişisel yeterliklerinde geliştirilmesi ile öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesi bilinenden bilinmeyene doğru sentez yolu ile geliştirmek, amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda Şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Temel tasarım dersinde hedeflenen, tasar ilkelere ile yeni yüzey oluşturma becerisi ,
2. Temel tasarım dersinde hedeflenen, öğrencinin nasıl görebileceğinin geliştirilmesi,
3. Temel tasarım dersinde hedeflenen, öğrencinin farklı anlatım yolları ile nasıl ifade edebileceğini geliştirmesi.

Yöntem

Çalışmanın konusunu, Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesinde değişik bölümlerdeki 1. Sınıf Temel Tasarım dersi öğrencileri ile yapılan uygulama örnekleri oluşturmaktadır. Araştırma, var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan tarama modeli ile yürütülmüştür. Örnekleri ders içeriğinde yapılan Rölyef çalışmalar oluşturmaktadır. Üç farklı bölümden, Temel tasarım dersi alan toplam 30 öğrencinin çalışmaları uygulama örneği olarak gösterilecektir.

Bulgular

1. Temel Tasarım Eğitimi

Algılama ve düşünme eylemlerinde, sanat yapıtlarının oluşumunda ve değerlendirilmesinde, sanatsal yaratımın bir bilgi olayı olduğu ve sanat yoluyla bir düşünce üretimi olduğu görülmektedir.

İki boyutlu ya da üç boyutlu, her şekillendirme için, zihinde canlandırma ve bunun herhangi bir malzeme ile yaşama geçişi, tasarımıdır. “Düşünülen formun, uygulanabilecek şekilde, kağıt üzerine geçirilmesi dizayn dır” (S İtten) (Atalayer, 1994:75).

Tasar bir görüntüye, şekillendirmeye disiplin getirmek, parçaları bütün halinde düzenleyebilmek ve sonuçta yeni bir sistem kurabilmektir. Bu tamamen bireysel olan zihinsel ve artistik güçlerin yetenek kazanmasıdır. İşte Temel Tasarım, bireyin, artistik eğilim özellikleri ve yeteneklerini eğiterek, görme ve görsel algıya bağlı deneyimlerini denetleyip kullanabilmede çağdaş ve tam gelişmiş bir eğitim sürecidir. Temel Tasarım Eğitimi çalışmalarından, bir sanat yapımının ne olduğu, öğeleri, ilkeleri ve üretim aşamaları hem teorik, hem de pratik çalışmalarla incelenmektedir. Amaç , kapsam program olarak, yaratıcı bireyin eğitim ve öğretimidir.

Temel Tasarım Eğitimi süreçleri olan, gözlem, araştırma, bulma, uygulama, deneme ve sonuçlandırma, bilimsel araştırmaların süreçleriyle yaklaşık aynı olması sebebi ile, bireyi çağın bilim ve teknolojik dünyasına hazırlar (San,1983:99).

Temel Tasarım Eğitimi, yüzyıllık geçmişinden itibaren, görme olayını merkez yaparak, görsel dilin varlığını sistematize etmeye çalışarak, yöntemlerini bu doğrultuda geliştirmiştir. Sanat Eğitimi, öğrenilebilirlik ve öğretilebilirlik boyutları ile oluşturduğu, psikolojik temelli bu anlatımı, sanatı kavramada ve sanatsal faaliyetlere zemin oluşturmada bir araç olarak kullanmıştır (Seylan,2005:17).

Temel Tasarım Eğitimi sisteminde önemli olan, görsel düşünmenin mantığını, doğayı tanıma süreci içinde, sezgileme yolu ile ortaya çıkararak kavranmasını sağlamaktır. Amaç, yaratıcı güçlerin özgür bir ortam içerisinde ortaya çıkarmak, bireysel yaşantı ve deneyimlerini yaratıcılığa dönüştürmek, alışlagelmiş olan sanatsal yaşantılardan kurtararak, özgün yaratma cesareti verebilmek, bu eğitim için önemlidir.

2. Temel tasarım İlkeleri

2.1. Tekrar

Bir öğenin aynen ya da yakın değerinde birden fazla sayıda kullanılmasından tekrar oluşur(Güngör,1983:69). Tekrar yalnızca, tek tek biçimler kullanılarak değil, bir araya gelen biçim kümeleri ile de yapılabilir.

Formların ölçü, biçim, renk, değer ve dokuların tam olarak aynı olması ve bunların eşit aralıkla aynı yönde kullanılması tam tekrarı oluşturur. Formlar tam olarak aynı olsa da aralık ya da yönlerin değişik şekilde kullanımı diğer bir düzenlemeyi sağlar. Birbirinin aynı olmakla birlikte, aralarında küçük farklar olan cisim ve biçimlerin birarada kullanılması değişken tekrar olur. Birden fazla form belirli aralıklarla birbiri ardınca sıralandığında aralıklı tekrar sistemi uygulanmış olur.

2.2. Aralık

Biçimler mekanlar ve kitleler sürekli yan yana ve hep aynı aralıkta düzenlenmezler Çünkü, herhangi bir gereksinime, dolayısıyla bazılarının yakın, bazılarının ise biraz uzakta bulunması gerekebilir.

Monoton düzenleme tekrar sıkıntısı yaratır. Sıkıntıyı gidermek için biçim, mekan ve kitleler arasında farklı büyüklükte aralıklar kullanılarak aynı zamanda her birinin daha iyi fark edilmesi sağlanır (Güngör,1983:4).

2.3. Boşluk, Doluluk

Tasarımlarda, denge sağlanabilmesi için aralık ilkesine benzer boşluk ve doluluk göz önüne alınmalıdır. Sık olarak yer alan şekiller dolu, seyrek olarak zemin etkisi yaratan yerler boşluk etkisidir.

Tasarımda biçimlerin, nesnelerin yerleştirilmesi için bir zemin gereklidir. İki boyutlu yüzey üzerine yerleştirilen nesnelerle üç boyutlu tasarımlar yapılabilir. Ancak tasarımda, her zaman derinlik etkisi gerekmez. Süsleme sanatlarında boşlukta, yani biçimlerin yer aldığı yüzeyde derinlik etkisi amaçlanmaz (Alpaslan,2003:82). Çalışmalarda bazı kısımlarda dolu etkisi, bazı kısımlarda ise boşluk etkisi, rahatlık sağlayacaktır (Deliduman,İstifoğlu,2006:31).

2.4. Koram

İki zıt ucu uygun kademelerle birbirine bağlayan köprüye “koram “ denir (Güngör,1983:90). Koram bir bakıma tekrarlama değildir. Fakat tekrarlamalar ölçüye, dokuya, değere ya da renge bağlı olarak değişir. İki uç arasındaki zıtlık, uçlar arasında düzenli bir kademelenme özelliği koramın hiç değişmeyen koşullarıdır.

Koram oluşturulan düzleme bir eksen üzerinde sıralanırsa tasarımda buna, “Eksensel Koram” denir. Düzenlemede biçimler merkezden kenarlara doğru büyüyor ve birleştiklerinde bir merkez noktası beliriyorsa “Merkez Koram” denir. Bir çevre üzerinde kademelenirse “Çevresel Koram “ olarak adlandırılmaktadır (Deliduman,İstifoğlu,2006:32). Tasarımda bu üç koram ayrı ayrı ya da bir arada kullanılabilir.

2.5. Egemenlik

Bir tasarımda kararlı bir dengenin bulunması için görsel algıda oluşan kuvvetli ve zayıf enerji bölgeleri arasında duran biçim ya da küme egemen sayılır.

Ölçü, değer, tekrar, doku ve renk bakımından egemenlik geçit ve karşıtlığın bir aradaki ifadesiyle dengeyi sağlar, değişkenlik de ilgiyi artırır. Tasarımda egemenlik yerine aynı anlamda dominant sözcüğü de kullanılmaktadır.

Egemenlik bir düzenlemede çoğu kez zıtlık ilkesinden yararlanılarak sağlanır. Genelde bir düzenlemede, tüm elemanların bir araya getirme gücünde olan çekici bir merkez olarak belirginleşen egemenlik, denge ve birlik ilkeleri ile beraber çalışır ve etki eder.

2.6. Denge

Bazı düzenlemeler tasarımlarda daha çok ilgi çekerler. Fakat ilgi alınmanın dışında kalan cisimler de ağırlık merkezini kendine çekecek güçte olmalıdır. Herhangi bir tarafın ağır basması yüzünden doğan dengesizlik hissedildiğinde, neden olan bölümün yeri, rengi, değeri, dokusu, yönü, aralığı, ölçüsü gerektiği kadar değiştirilmeli ya da diğer boşluklara denge sağlayıcı yeni biçimler eklenmelidir (Deliduman,İstifoğlu,2006:35).

Dengenin sağlanması için simetriden yararlanılmıştır. Biçimler karşılıklı yerleştirilmesi kesin, kararlı, oturmuş, bozulmaz bir etki bırakır. Ancak ilgiyi devam ettirme bakımından bu tür denge biraz monotonluk yaratabilir. Bu nedenle biçimlerin serbest bir tarzda yerleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Asimetrik dengeyi sağlamak daha zor olmakla beraber içindeki değişkenlik tek düzeliği giderir.

2.7. Birlik

Birlik tasarım öğelerinin dengeli ve uygun olarak kullanılması ile sağlanır. Şekli, amacı, görevi, çalışma tarzı, özellikleri farklı olan pek çok parça belirli bir düzen içinde bir arada görevlerini yaparken birlik oluştururlar.

Birlik ilkesine, genel olarak uygunluk, egemenlik, değişkenlik ve zıtlık ilkeleri ile ulaşılabilir. Konunun özelliği hangi yoldan gidilmesi gerektiğini ortaya koyar. Hacimlerin sayısı, ölçüleri ve mekanlardan beklenen etkilere göre bazen zıtlık yolundan birliğe gidilir, bazende bu yollardan herhangi birinden geçtikten sonra ayrıca egemenlik ve değişkenlik yolu izlenir (Deliduman,İstifoğlu,2006:37).

2.8. Ritm

Ritmik olmayan hareketler dengesizdir. Ritmik hareketler çalışmayı kolaylaştırır. Ritm farklılığı bir stil farklılığı getirir. Beraber hareket etme kuvvetleri bir noktaya toplanacağından gücü artırır.

Görsel uyarı oluşturan benzer birimler, kolayca görsel gruplar meydana getirerek organize olurlar. Örneğin; araların petek oluşturması gibi belli bir ritme uymak kolaydır.

Sanatta ritm; çizgisel biçimsel ve yüzeysel olmak üzere üç grupta ele alınabilir. Çizgisel ritm, yuvarlak akıcı çizgisel ritm, yön değişmesinden oluşturulan köşeli çizgisel ritm ya da boyut farkının getirdiği çizgisel ritm olmak üzere çeşitlidir.

İki çizginin üst üste çakıştırılmasından biçimsel ritm elde edilir. Örtülmüş boşluklar yüzeysel ritm oluşturur(Deliduman,İstifoğlu,2006:40).

2.9. Kontrast (Zıtlık)

Olaylarda ve eşyalarda çeşitlilik onlar arasında farklar ve zıtlıklardan ileri gelir. Zıtlık çeşitlilik ifadelerinden biridir. Bir objenin bireyin algı alanına girebilmesi için uyarı olgularını içermesi gereklidir. Kontrastlarda tek tek görüntüler duyu organları üzerinde etki yaratır ve ilgi uyandırır (Erhan, 1973:17).

Kontraslar çizgi, biçim, doku, renk, ölçü, yön ve aralıklarla sağlanır. Düz çizgilere karşı yatay çizgiler serbest biçime karşı geometrik biçimler, rölyefli dokulara karşı düz yüzeyler, büyük cisimlerin yanında küçük cisimler, bir yerde yoğunluktan seyrekliğe geçiş, koyu rengin yanında canlı renkler kullanılması gibi kontrastlarla yarattığı etki düzenlemeye canlılık kazandırır.

3. Temel Tasarım Uygulama Örneği

Temel Tasarım Eğitimi çalışmalarından, bir sanat yapımının ne olduğu, öğeleri, ilkeleri ve üretim aşamaları hem teorik hem de pratik çalışmalarla incelenmektedir. Amaç, kapsam, program olarak yaratıcı bireyin eğitim ve öğretimidir. Temel Tasarım Eğitimi, işlevsel eşya ve mekan tasarımı dallarının, mesleki ve teknik öğretim öncesinde yapılması ve kendine göre mantığı olan, kendi içinde bütünlüğü ve kendine göre mantığı olan, bir sanat eğitimi programıdır.

Bu amaçtan hareketle, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi, 1. Sınıf Temel Tasarım dersi 1 ve 2. dönemlerinde, Moda Tasarımı bölümü, Kuyumculuk bölümü ve Tekstil Tasarım bölümü öğrencileri ile yapılan çalışmalar, uygulama örneği olarak gösterilmiştir. G.Ü. Sanat ve Tasarım Fakültesinde, Temel Tasarım dersi, birinci sınıfta, bir yıllık zorunlu ve haftada altı saatlik bir dersdir.

Birinci dönemde, tasarım eğitimine yönelik bilgilerin verilmesinden sonra;

1. Tasarım öğeleri olarak; nokta, çizgi ve çizgi çeşitleri, leke, yön, ölçü oran, ışık gölge çalışmaları.
2. Obje ile, tasarım öğeleri çalışmaları ve bölüm özellikleri doğrultusunda, objelerin kullanılabilir nesnelere dönüştürülmesi tasarım ve uygulama çalışmaları.
3. Tasarım ilkeleri olarak; tekrar, aralık, boşluk doluluk, koram, egemenlik, denge, birlik, ritm, kontrast (zıtlık), obje çalışmalarından yola çıkarak, kolaj ile, çalışmaları yapılır.
4. Renk çalışmaları; renk çemberi, renk armonileri, renk kontrastları çalışılır.

İkinci dönemde;

1. Doku, doku kaynakları doku ile ilgili obje etütleri ve renklendirme çalışmaları,
2. Biçim (Form) çalışmaları
3. Zemin biçim ilişkileri; iki boyutlu formlar, üç boyutlu formlar,
4. Rölyef,
5. Strüktür (iç yapı) uygulama çalışmaları.

Sonuç

Yaratıcılık, bireysel iç yaşantıların, eğitim ve isteklerin dışavurumla yüceltilmesidir. Yaratıcı birey, içsel yaşantılarına, tasarımlarına, yaşadığı çağın sanat ölçülerine göre biçim yaratır. Yaratıcı birey, kendisiyle toplum arasındaki görsel estetik iletişimin ürününe ortaya koyar. Yaratıcı birey, yaratıcı zeka ve yetenekleriyle tasar öğe ve ilkelerine göre düzenlendiği nesne ile bireylerin etkilenişini bilen kişidir. Dolayısıyla birey, görsel algı ve Temel Tasarım Eğitiminde kazandığı birikim ve yetenekleri ile, estetik etkilenmenin değerleri ile bütünleşmiştir.

Yaratıcılığın ortaya çıkması, yoğun bir estetik bilinci gerekli kılar. Estetik bilinç, görsel algıya bağlı bilgilerin depolanma, işlenme, canlandırma,soyutlama işlevlerinden oluşur.

İşte Temel Tasarım Eğitimi, aynı zamanda, görsel algıya dayalı bilmenin, öğrencide egemen kılınması hedeflenmektedir. Yaratıcı bireyin ilgi alanı sonsuzlukla sınırlıdır, etki alanı ise bu sınıra ulaşmak zorundadır.Etki alanının genişlemesi, görsel bilmenin büyümesi ve yeteneklendirilmesi, bu alanlarla paraleldir.

Temel Tasarım Eğitimi nin öğrenciye, algısal bilme ve zihinde, estetik iletişim açısından aldıklarını seçmesini ve verirken seçmesini bu doğrultuda öğretmesi gerekir. Temel Tasarım Eğitimi

yaratıcı kişiliğin eğitimidir. Alışlagelmiş kalıpların dışına çıkıp, yenilerinin bulunup keşfedilmesini, olumsuz olanları aşmasını sağlayacak ve öğretecek bir yaratıcılık eğitimi olmalıdır.

Temel Tasarım Eğitiminde sadece yaratıcılık ile nesnenin görüntüsünü ilkelerle öğretmeyi değil, özünde görüntü olan nesnenin algılanma sürecini kavratma eğitimi olmalıdır. Yani görmeyi anlamaya dönüştürmenin, öğretimi sağlanmalıdır.

Çağımız sanatında, temel bir takım normlar bireyi yönlendirecek yaratıcılığı ortaya çıkarmakta ve gelişimini sağlamakta rol oynamaktadır. Bu temel bilgilerin verilmesi “Temel Tasarım Eğitimi”nin ders programlarına girmesine neden olmuştur.

Yapılan ders uygulama örneği ile, tüm bu bilgi birikimleri ve Temel Tasarım Eğitimi, farklı bölümler bazında uygulama çalışmaları yapılmıştır. Amaç öğrencide, daha sonraki mesleki ve teknik eğitiminde alanına yönelik, tasarımlarını uygulanabilirlik düzeyini tanıma olanağı bulmak ve göndermelerle yaratıcılığını geliştirebilmektir

Kaynaklar

ALPASLAN, Sabiha. (2003). **Tasarım Mesleki Resim**. YA-PA Yayınları, İstanbul.

ATALAYER, Faruk. (1994). **Temel Sanat Öğeleri**. Anadolu Üniversitesi Yayınları 769, Eskişehir.

DELİDUMAN Canan, İSTİFOĞLU Berna (2006). **Temel Sanat Eğitimi**. Gerhun Yayıncılık, Ankara.

ERHAN, J.(1978). **Endüstri Tasarımında Kullanıcı Araç İlişkileri Açısından Görsel Bilişim**. D.G.S.A. Yayınları, İstanbul.

GENÇAYDIN, Zafer. (1989). **Temel Sanat Eğitimi Niteliği. Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi Semineri**. H:Ü: Güzel Sanatlar Yayınları 10, Ankara.

GÜNGÖR, Hulusi. (1983). **Temel Tasarım**. Afa matbaacılık, İstanbul.

SAN, İnci. (1983). **Sanat Eğitimi Kuramları**. Özen Matbaacılık, Ankara.

SEYLAN, Ali. (2005). **Temel Tasarım**. Dağdelen Basın Yayın, Samsun.

READ, Herbart. (1973). **Sanat ve Endüstri (Çev. Nigan Bayazıt)**. İstanbul Teknik Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

ÖRGÜTSEL KÜLTÜR KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER

POST-GRADUATE DISSERTATIONS ON ORGANIZATIONAL CULTURE

Cemalettin İPEK¹⁰,

Özet

Araştırmada Türkiye’de örgütsel kültür konusunda, 1990’lı yıllardan bu yana yapılmış olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu amaçla, YÖK tez tarama merkezi üzerinden örgütsel kültür, kurum kültürü, örgüt kültürü ve okul kültürü anahtar kelimeleri ile tarama yapılarak tespit edilecektir. Tarama sonucunda, belirlenmiş olan tezler, doküman analizi yoluyla tez türü (yüksek lisans/doktora), tezin yapıldığı üniversite ve enstitü, tezde uygulanan araştırma yöntemi, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, esas alınan örgütsel kültür sınıflaması ve araştırmada ele alınan değişken ölçütlerine göre tasnif edilmiş ve araştırma bu başlıklar altında raporlaştırılmıştır. Örgütsel kültür konusunda bugüne kadar yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi sonucunda yeni yapılacak örgütsel kültür araştırmaları için bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Kültür, Kurum Kültürü, Örgüt Kültürü, Okul Kültürü, Lisansüstü Tezler.

Abstract

The study aims to investigate the post-graduate dissertations have been carried out since 1990’s. To get this aim some concepts as organizational culture, corporate culture, and school culture were searched from the dissertation center of the Higher Education Council. The dissertations detected as a result of concept search were analyzed through document analysis technique according to the criteria of dissertation type (master or PhD), the university in which the dissertation carried out, the research method, the population and the sample of the study, data collection instrument, organizational culture classification, and the research variables.

Giriş

Örgütsel kültür konusu sosyal bilimler literatürüne uluslararası düzeyde 1980’lerle birlikte girmeye başlamış bir kavramdır. Bu kavramın bir araştırma konusu haline gelmesinde 1982 yılında Deal ve Kennedy (1982) tarafından yazılan *kurumsal kültürler* kitabı ile Peters ve Waterman (1982) tarafından yazılan *mükemmeli arayış* adlı kitabın önemli katkısı olmuştur (Hofstede ve diğerleri, 1990). Örgütsel kültür kavramı ilk defa ABD iş dünyasında kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramın ortaya çıkışı iki nedene bağlanmaktadır. 1970’lerde, örgütlerin yapısı ve yönetiminde büyük değişimleri gerekli kılan ekonomik çalkantı birinci neden; bu dönemde Japon endüstrisi ve işletmesi konularında yapılan araştırmalar ise ikinci neden olarak gösterilmektedir. Söz konusu ekonomik kriz, şirketlerde büyük stratejik değişikliklere ve yenilik arayışlarına yol açmış, örgütleri, mevcut ön kabullerin artık geçersiz kaldığı, alışık olmadıkları yeni maceralara yöneltmiştir. Diğer taraftan, bu dönemde büyük başarılar imza atmaya başlayan Japon şirketleri araştırma konusu olmaya başlamış; Japon şirketlerinin felsefe ve kültür açısından ABD şirketlerinden farklı yönlerini ortaya koyan araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Özellikle, bu kapsamda yazılan *Z kuramı* (Ouchi, 1981) ve *Japon yönetim sanatı* (Pascale & Athos, 1982) gibi kitapların kültür kavramının gündeme gelmesinde büyük katkısı olmuştur (Wilkins, 1983; Schultz, 1995).

Türkiye’de ise bu konuda yazılmış olan ilk kitabın Kozlu (1986) tarafından yazılmış olan *kurumsal kültür; Amerika, Japonya ve Türkiye - başarılı firma yönetiminde kurumsal kültürün rolü*

¹⁰ Doç.Dr., Ahi Evran Üniversitesi, cemalettinipek@yahoo.com

adlı kitap olduğu görülmektedir. Ülkemizde örgütsel kültür konusunda ilk lisansüstü tezlerin 1990'lerden sonra yapılmaya başlandığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda Pekerkan (1993) tarafından, uluslararası düzeyde faaliyet gösteren bir firmanın örgütsel kültürünü incelemek amacıyla yapılan yüksek lisans tezi; Şişman (1993) tarafından, ilkokullarda örgüt kültürü üzerine yapılan doktora tezi ile Unutkan (1994) tarafından, örgüt kültürünün özelleştirme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan doktora tezi ülkemizde örgütsel kültür konusunda yapılan ilk lisansüstü tezler arasında yer almaktadır.

Örgütsel kültür konusu sosyal bilimler literatürüne uluslararası düzeyde 1980'lerle birlikte girmeye başlamış bir kavramdır. Bu kavramın bir araştırma konusu haline gelmesinde 1982 yılında Deal ve Kennedy (1982) tarafından yazılan kurumsal kültürler kitabı ile Peters ve Waterman (1982) tarafından yazılan mükemmeli arayış adlı kitabın önemli katkısı olmuştur (Hofstede ve diğerleri, 1990). Örgütsel kültür kavramı ilk defa ABD iş dünyasında kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramın ortaya çıkışı iki nedene bağlanmaktadır. 1970'lerde, örgütlerin yapısı ve yönetiminde büyük değişimleri gerekli kılan ekonomik çalkantı *birinci neden*; bu dönemde Japon endüstrisi ve işletmesi konularında yapılan araştırmalar ise *ikinci neden* olarak gösterilmektedir.

Söz konusu ekonomik kriz, şirketlerde büyük stratejik değişikliklere ve yenilik arayışlarına yol açmış, örgütleri, mevcut ön kabullerin artık geçersiz kaldığı, alışık olmadıkları yeni maceralara yöneltmiştir. Diğer taraftan, bu dönemde büyük başarılarla imza atmaya başlayan Japon şirketleri araştırma konusu olmaya başlamış; Japon şirketlerinin felsefe ve kültür açısından ABD şirketlerinden farklı yönlerini ortaya koyan araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

Özellikle, bu kapsamda yazılan Z kuramı (Ouchi, 1981) ve Japon yönetim sanatı (Pascale & Athos, 1982) gibi kitapların kültür kavramının gündeme gelmesinde büyük katkısı olmuştur (Wilkins, 1983; Schultz, 1995).

Türkiye'de ise bu konuda yazılmış olan ilk kitabın Kozlu (1986) tarafından yazılmış olan kurumsal kültür; Amerika, Japonya ve Türkiye- başarılı firma yönetiminde kurumsal kültürün rolü adlı kitap olduğu görülmektedir. Ülkemizde örgütsel kültür konusunda ilk lisansüstü tezlerin ise 1990'lerden sonra yazılmaya başlandığı anlaşılmaktadır.

Bu kapsamda Pekerkan (1993) tarafından, uluslararası düzeyde faaliyet gösteren bir firmanın örgütsel kültürünü incelemek amacıyla yapılan yüksek lisans tezi; Şişman (1993) tarafından, ilkokullarda örgüt kültürü üzerine yapılan doktora tezi ile Unutkan (1994) tarafından, örgüt kültürünün özelleştirme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan doktora tezi, ülkemizde örgütsel kültür konusunda yapılan ilk lisansüstü tezler arasında yer almaktadır.

Amaç

Bu bildiri Türkiye'de örgütsel kültür konusunda, 1990'lı yıllardan yapılmış olan lisansüstü tezler incelenecektir. Bu amaçla, YÖK tez merkezinde kaydı bulunan lisansüstü tezler ele alınan temel kavram, tez türü ile tezin yapıldığı üniversite ve anabilim/bilim dallarına göre aşağıdaki incelenerek tasnif edilecektir. Ayrıca tasnif edilen tezlerden eğitim-öğretim alanında yapılanlar belirlenerek bu tezler aşağıdaki ölçütlere göre ayrıntılı şekilde incelenecektir:

1. Ele alınan temel kavramlar
2. Araştırma yöntemi/nitel-nitel
3. Evren ve örneklem
4. Veri toplama aracı
5. Örgütsel kültür sınıflaması
6. Ele alınan değişkenler

Yöntem

Bu bildiri Türkiye'de örgütsel kültür konusunda, 1990'lardan buyana yapılmış olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu amaçla, YÖK tez tarama merkezi üzerinden örgütsel kültür, kurum

kültürü, örgüt kültürü ve okul kültürü gibi anahtar kelimeler ile tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda, belirlenmiş olan tezler, doküman analizi yoluyla, amaç başlığı altında belirtilen ölçütlere göre tasnif edilerek raporlaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada, örgütsel kültür konusunda yapılmış olan ve YÖK tez tarama merkezi üzerinden ulaşılan lisansüstü tezler öncelikle tezler ele alınan temel kavramlara, tez türüne ve tezin yapıldığı üniversite ile anabilim/bilim dallarına göre tasnif edilerek tablolaştırılmıştır.

Lisansüstü tezlerin, YÖK tez merkezinde tarama yapılırken ele alınan temel kavramlara göre tasnifi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Tarama yapılan kavramlara göre lisansüstü tez sayıları

<i>Tarama Yapılan Kavram</i>	<i>Y Lisans</i>	<i>Doktora</i>	<i>Toplam</i>
Belirsizlikten kaçınma	40	26	66
Güç mesafesi	58	25	83
Organizasyon kültürü	10	1	11
Okul kültürü	185	35	220
Örgütsel kültür	30	12	42
Örgüt Kültürü	372	78*	450
Hofstede	5	1	6
Toplam	700	178*	878

* 1 adet tıpta uzmanlık

Örgütsel kültür konusunda yapılan lisansüstü tezler tarama yapılan temel kavramlara göre alfabetik olarak incelendiğinde belirsizlikten kaçınma konusunda 40’ı yüksek lisans, 26’sı doktora olmak üzere toplam 66 tez yapılmış olduğu görülmektedir. Güç mesafesi kavramını konu edinen lisansüstü tez sayısı ise 58’i yüksek lisans, 25’i doktora düzeyinde olmak üzere 83’tür. Öte yandan, 10’u yüksek lisans, 1’i doktora olmak üzere 11 lisansüstü tezde organizasyon kültürü kavramının ele alındığı görülmektedir. Okul kültürü kavramının ele alındığı lisansüstü tez sayısı ise 185’i yüksek lisans, 35’i doktora düzeyinde olmak üzere 220’dir. Ayrıca 30’u yüksek lisans, 12’si doktora olmak üzere toplam 42 tezde örgütsel kültür kavramı kullanılmıştır. Araştırmaya konu lisansüstü tezlerde en çok kullanılan kavramın, 372’si yüksek lisans, 77’si doktora, 1’i tıpta uzmanlık çalışmalarında olmak üzere, örgüt kültürü olduğu (toplam 450 tez) anlaşılmaktadır. Hofstede kelimesiyle yapılan tarama sonucunda ise 5’ yüksek lisans, 1’i doktora olmak üzere toplam 6 lisansüstü tez olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örgütsel kültür konusunda yapılan tezlerde organizasyon kültürü, örgüt kültürü, okul kültürü ve örgütsel kültür gibi farklı kavramlar kullanılmıştır. Örgütsel kültür konusunda karşılaştırmalı olarak uluslararası örgütler üzerinde araştırma yapmış olan Hofstede’i ve onun örgütsel kültür literatürüne kazandırmış güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma kavramlarını konu edinen lisansüstü tezlerin de yapılmış olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda ifade edilen kavramlarla yapılan tez tarama sonuçları birleştirildikten sonra yapılan incelemede bazı tezlerin birden çok tarama sonuçlarında da yer aldığı görülmüştür. Ayrıca tez isimleri tek tek incelendiğinde bazı tezlerin doğrudan örgütsel kültürle ilgili olmadığı tespit edilmiştir. Birden çok tarama sonucunda da yer alan ve doğrudan örgütsel kültürle ilgili olmayan tezlerin elenmesinden sonra, 503’ü yüksek lisans; 118’i doktora, 1’i tıpta uzmanlık olmak üzere toplam 622 lisansüstü tez belirlenmiştir. Bu tezlerden sadece 21 tanesinin (16 yüksek lisans, 5 doktora tezi) İngilizce yazıldığı görülmüştür.

Tespit edilen 622 lisansüstü tez yapıldıkları anabilim/bilim dallarına göre tasnif edilmiş ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde örgütsel kültür konusundaki lisansüstü tezlerin 24 farklı anabilim/bilim dalında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca bu konuda en çok işletme alanında 243 tanesi yüksek lisans, 60 tanesi doktora olmak üzere 303 lisansüstü tez yapıldığı, bunu 149’u yüksek lisans, 26’sı doktora olmak üzere toplam 175 lisansüstü tez yapılan eğitim-öğretim alanının takip ettiği anlaşılmaktadır. Tablo 2’de dikkat çeken bir başka sonuç tıpta uzmanlık alanında da örgütsel kültür konusunda bir tezin yapılmış olmasıdır (Açıkgöz, 2009).

Tablo 2. Anabilim/bilim dallarına göre lisansüstü tezler

Konu Alanı	Y. Lisans	Doktora	Toplam
1. Bankacılık	3	1	4
2. Bilgi-belge yönetimi	2	1	3
3. Çalışma ekonomisi-endüstri ilişkileri	9	3	12
4. Çevre Mühendisliği	1	-	1
5. Denizcilik	1	1	2
6. Eğitim-öğretim	149	26	175
7. Ekonomi	1	1	2
8. Endüstri	1	-	1
9. Güzel sanatlar	1	-	1
10. Halk sağlığı	1 (Tıpta Uzmanlık)		1
11. Halkla ilişkiler	13	2	15
12. Hastaneler	9	2	11
13. Hemşirelik	7	2	9
14. İletişim bilimleri	5	3	8
15. İşletme	243	60	303
16. Kamu yönetimi	18	4	22
17. Psikoloji	5	-	5
18. Sağlık yönetimi	10	1	11
19. Savunma	1	-	1
20. Siyasal bilimler	1	-	1
21. Sosyoloji	6	1	7
22. Spor	6	3	9
23. Turizm	10	7	17
24. Ulaştırma	-	1	1
Toplam	503	119	622

Tablo 2 incelendiğinde, çevre mühendisliği, endüstri, güzel sanatlar, savunma, siyasal bilimler ve ulaştırma alanlarında da birer lisansüstü tezin yapıldığı görülmektedir. Söz konusu tezlerden ulaştırma alanında yapılan tezin doktora, diğerlerinin ise yüksek lisans düzeyinde yapıldığı anlaşılmaktadır.

Örgütsel kültür konusunda tespit edilen 622 tez ayrıca yapıldıkları üniversiteye göre tasnif edilmiş ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Y. Lisans	Doktora	Toplam
Marmara	44	4	48
Gazi	31	5	36
İstanbul	26	8	34
Dokuz Eylül	19	13	32

Yeditepe	24	4	28
Beykent	21	1	22
Dumlupınar	20	2	22
Anadolu	16	3	19
Hacettepe	9	7	16
Selçuk	9	6	15
Atatürk	7	7	14
Yıldız Teknik	14	-	14
Sakarya	10	3	13
Abant İzzet Baysal	11	1	12
İnönü	6	6	12
Çukurova	6	5	11
Eskişehir Osmangazi	10	1	11
Okan	11	-	11
Ankara	7	3	10
Ege	7	3	10
İstanbul Aydın	8	2	10
Kocaeli	8	2	10
Balıkesir	7	2	9
Celal Bayar	6	3	9
Fırat	6	3	9
Erciyes	8	-	8
Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	4	4	8
Hasan Kalyoncu	8	-	8
Muğla Sıtkı Kocaman	7	1	8
Pamukkale	6	1	7
Süleyman Demirel	4	3	7
Bahçeşehir	6	-	6
Mersin	5	1	6
ODTÜ	5	1	6
Trakya	6	-	6
Afyon Kocatepe	3	2	5
Akdeniz	3	2	5
Çanakkale Onsekiz Mart	3	2	5
Gaziantep	4	1	5
Maltepe	3	1	4
Kahramanmaraş Sütçü İmam	4	-	4
Karadeniz Teknik	4	-	4
Türk Hava Kurumu	3	1	4
Uludağ	3	1	4
Uşak	4	-	4
Niğde Ömer Halis Demir	4	-	4
Adnan Menderes	3	-	3
Başkent	3	-	3
İstanbul Gelişim	3	-	3
Kadir Has	3	-	3
Karamanoğlu Mehmetbey	3	-	3
Mevlana	3	-	3
Nişantaşı	3	-	3

Çankaya	2	-	2
Bilecik Şey Edebali	2	-	2
Cumhuriyet	2	-	2
Bilkent (İhsan Doğramacı)	2	-	2
İstanbul Arel	1	1	2
İstanbul Sebahattin Zaim	2	-	2
Kara Harp Okulu	1	1	2
Mehmet Akif	2	-	2
Ufuk	2	-	2
Zirve	2	-	2
Zonguldak Karaelmas	1	1*	2
Yaşar	-	1	1
Ahi Evran	1	-	1
Aksaray	1	-	1
Atılım	1	-	1
Avrasya	1	-	1
Bozok	1	-	1
Deniz Harp Okulu	1	-	1
Dicle	1	-	1
Düzce	1	-	1
Erzincan	1	-	1
Fatih	1	-	1
Gaziosmanpaşa	1	-	1
Gediz	1	-	1
Gümüşhane	1	-	1
Haliç	1	-	1
İstanbul Teknik	1	-	1
İstanbul Ticaret	1	-	1
Kafkas	1	-	1
Mustafa Kemal	1	-	1
Nevşehir Hacıbektaş	1	-	1
Recep Tayyip Erdoğan	1	-	1
Siirt	1	-	1
Yalova	1	-	1
Yüzüncü Yıl	1	-	1
Toplam	503	119	622

* Tıpta uzmanlık

Tablo 3 incelendiğinde örgütsel kültür konusunda en çok Marmara (48 tez), Gazi (36 tez), İstanbul (34 tez), Dokuz Eylül (32 tez), Yeditepe (28 tez), Beykent ve Dumlupınar (22'şer tez) üniversiteleri olduğu görülmektedir. Bu üniversiteler arasında iki tanesinin özel üniversiteler (Yeditepe ve Beykent) olması dikkat çekicidir. Ayrıca 622 lisansüstü tezin 88 farklı üniversitede yapılmış olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3'de dikkat çeken bir başka husus sözü edilen 88 üniversitenin 24'ünde örgütsel kültür konusunda sadece birer lisansüstü tezin yapılması ve bu tezlerden biri dışında (Yaşar Üniversitesi) diğerlerinin yüksek lisans tezi olmasıdır.

Yukarıda ifade edildiği, ayrıca Tablo 2'de görülebileceği gibi örgütsel kültür konusundaki 622 tezen 175 tanesi eğitim-öğretim alanında yapılmıştır. Bu tezlerin, konu edindiği kavramlara göre tasnifi Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Kavramlara Göre Lisansüstü Tezler

<i>Bağımlı değişken</i>	<i>Tez sayısı</i>
Belirsizlikten kaçınma	2
Demokratik kültür	3
Güç mesafesi	2
Kurum kültürü	6
Yaratıcı örgüt kültürü	4
Öğrenen örgüt kültürü	3
Okul kültürü	73
Örgüt/Örgütsel kültür	82
Toplam	175

Tablo 4 incelendiğinde eğitim-öğretim alanındaki toplam 175 lisansüstü tezdten 73'ünde okul kültürü kavramının, 82'sinde ise örgüt/örgütsel kültürü kavramının konu edinildiği görülmektedir. Ayrıca eğitim-öğretim alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerde kurum kültürü (6 tez), yaratıcı örgüt kültürü (4 tez), öğrenen örgüt kültürü ve demokratik kültür (3'er tez) ile belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi (2'şer tez) gibi kavramların ele alındığı anlaşılmaktadır. Tablo 4'de, eğitim-öğretim alanında örgütsel kültür konusunda ele alınan lisansüstü tezlerde kurum kültürü, okul kültürü, örgüt kültürü ve örgütsel kültür gibi kavramların kullanılmış olması dikkat çekmektedir.

Eğitim-öğretim alanındaki tezler araştırma yöntemlerine göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Yöntemlerine Göre Lisansüstü Tezler

Bilgi/Erişim yok	2
Kuramsal tez	1
Karma yöntem	4
Nitel	8
Nicel	160
Toplam	175

Tablo 5 incelendiğinde eğitim-öğretim alanında yapılmış olan 175 tezdten 160'ı nicel yöntemle yapılırken; sadece 8 tezin nitel yöntemle, 4 tezin ise karma yöntemle yapılmış olduğu görülmektedir. Öte yandan, bir tezin sadece kuramsal bilgi ve değerlendirme içerdiği görülürken, iki tezin özetinde kullanılan yöntemle ilgili herhangi bir bilgiye ulaşılamamış, ayrıca bu tezlerin erişime açık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlardan, örgütsel kültür konusunda yapılan lisansüstü tezlerin ağırlıklı olarak nicel yöntemlerle yapıldığı, bu alanda gerek nitel, gerekse karma yöntemlere yeterince yer verilmediği anlaşılmaktadır. Oysa ilk örgütsel kültür çalışmalarında nitel yöntemlerin kullanıldığı, bu yönüyle örgütsel kültür kavramının, üzerinde nicel yöntemlerle araştırma yapılan örgütsel iklim kavramından ayrıldığı bilinmektedir. Bununla birlikte zamanla anket ya da ölçeklerle toplanan veriler üzerinde de örgütsel kültür çalışmaları yaygınlaştığı gözlenmektedir (Xenikou ve Furnham, 1993). Türkiye'de eğitim öğretim alanında yapılan lisansüstü tezlerde ise ağırlıklı olarak nicel yöntemlerin tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Eğitim-öğretim alanındaki tezler evren ve örneklem ölçütüne göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Evren ve Örneklem Göre Lisansüstü Tezler

<i>İl</i>	<i>Evren/Örneklem</i>	<i>Sayı</i>	<i>Toplam</i>
Bilgi/Erişim yok		4	4
Adana	İlköğretim öğretmenleri	1	1
Adıyaman/Besni	Okulöncesi, ilk, orta lise öğretmenleri	1	1
Afyon	İlk ve ortaöğretim öğretmenleri	1	1

Aksaray	İlköğretim öğretmenleri	1	1
Ankara	Meslek lisesi öğrencileri	1	
Ankara	Lise yönetici ve öğretmenleri	3	
Ankara	Lise yönetici, öğretmen ve öğrencileri	1	11
Ankara-Vlora	Lise öğretmenleri	1	
Ankara	İlköğretim öğretmenleri	4	
Ankara	İlköğretim/Nitel	1	
Aydın/Söke	İlk ve ortaokul yönetici ve öğretmenleri	1	1
Balıkesir	İlkokul öğretmenleri	2	
Balıkesir	İlkokul yönetici ve öğretmenleri	1	5
Balıkesir	Lise yönetici ve öğretmenleri	1	
Balıkesir	Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencileri	1	
Batman	Ortaokul öğretmenleri	1	2
Batman	İlköğretim öğretmenleri	1	
Bilecik	Meslek lisesi öğrencileri	1	
Bolu	Ortaokul öğretmenleri	1	
Bolu	İlköğretim öğretmenleri	1	3
Bolu	Ortaokul yönetici ve öğretmenleri	1	
Burdur	Eğitim kurumları yöneticileri	1	1
Bursa	İlköğretim yönetici ve öğretmenleri	1	2
Bursa	Lise öğretmenleri	1	
Cıvıltı anaokulu	Nitel	1	1
Çanakkale	İlköğretim öğretmenleri	1	2
Çanakkale	İlköğretim yönetici ve öğretmenleri	1	1
Çorum	Hitit Üniversitesi, akademik personel	1	1
Denizli	İlköğretim öğretmenleri	2	2
Diyarbakır	İmam Hatip Lisesi yönetici ve öğretmenleri	1	1
Düzce	İlk, orta, lise öğretmenleri	1	1
Edirne	Lise yönetici, öğretmen ve öğrencileri	1	1
Edirne, Elazığ, İstanbul, Konya, Manisa, Mardin, Sakarya, Mersin, Samsun, Yozgat	ilköğretim ve ortaöğretim yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileri	1	1
Ege bölgesi eğitim fakülteleri	öğretim elemanları	1	1
Elazığ	Ortaokul yönetici ve öğretmenleri	1	
Elazığ	İlköğretim yönetici ve öğretmenleri	1	4
Elazığ	Emniyet müdürlüğü çalışanları	1	
Elazığ	Lise öğretmen ve öğrencileri	1	
Erzincan	İlköğretim yönetici ve öğretmenleri	1	1
Erzurum	İlkokul öğrencileri	1	
Erzurum	İlkokul öğretmenleri	1	3
Erzurum	İlkokul yönetici ve öğretmenleri	1	
Eskişehir	İlkokul öğretmenleri	3	
Eskişehir	Lise öğretmenleri	1	5
Eskişehir	Lise yönetici ve öğretmenleri	1	
GATA Sağlık Astsubay MYO, Samsun Sahra Sıhhiye Okulu	öğrencileri	1	1

Gaziantep	Lise yönetici ve öğretmenleri	1	
Gaziantep	İlköğretim öğretmenleri	1	
Gaziantep	Ortaokul öğrencileri	1	5
Gaziantep	Halı fabrikası	1	
Gaziantep	İlk ve ortaokul öğretmenleri	1	
Gümüşhane	Ortaokul yöneticileri	1	1
İstanbul	İlköğretim öğretmenleri	15	
İstanbul	İlk, orta ve lise öğretmenleri	1	
İstanbul	İlk, orta ve lise öğretmenleri	2	
İstanbul	Ortaokul öğretmenleri	1	
İstanbul	Lise öğretmenleri	9	
İstanbul	İlköğretim yöneticileri	2	
İstanbul	İlköğretim yönetici ve öğretmenleri	3	
İstanbul	İlk ve ortaokul yöneticileri	2	52
İstanbul	İlk ve ortaokul öğretmenleri	1	
İstanbul	Lise yönetici ve öğretmenleri	3	
İstanbul	Lise yöneticileri	8	
İstanbul	İlk, orta, lise öğretmenleri	2	
İstanbul	Ortaokul öğretmen ve öğrencileri	1	
İstanbul	Özel üniversite okutmanları	1	
İstanbul	Azınlık okulları	1	
İzmir	İlkokul öğretmenleri	3	
İzmir	İlkokul yönetici ve öğretmenleri	2	
İzmir	Ortaokul öğretmenleri	1	
İzmir	Ortaokul öğrencileri	1	13
İzmir	Lise öğretmenleri	2	
İzmir	Lise yönetici ve öğretmenleri	1	
İzmir	İlk ve ortaokul yöneticileri	1	
İzmir	Üniversite öğretim elemanları	2	
Kara Harp Okulu öğrencileri		1	1
Kayseri	İlk ve ortaöğretim öğretmenleri	1	
Kayseri	Meslek lisesi öğretmenleri	1	4
Kayseri	Okulöncesi öğretmenleri	1	
Kayseri	Özel eğitim kurumları öğretmenleri	1	
Kırklareli	İlk, orta, lise yönetici ve öğretmenleri	1	2
Kırklareli	İlköğretim öğretmenleri	1	
Kocaeli	Lise öğretmenleri	1	
Kocaeli	İlköğretim öğretmenleri	2	4
Kocaeli	Okulöncesi, ilk, orta, lise yönetici ve öğretmenleri	1	
Konya	Meslek lisesi öğretmenleri	2	
Konya	İlköğretim öğretmenleri	1	5
Konya	Ortaokul öğretmenleri	1	
Konya	Nitel-İlköğretim	1	
Kosova/Prizren	İlköğretim öğretmenleri	1	1
Kütahya	İlköğretim öğretmenleri	1	1

Malatya	Lise öğretmen ve öğrencileri	1	2
Malatya	Lise yönetici ve öğretmenleri	1	
Manisa	İlk ve ortaokul yönetici ve öğretmenleri	1	1
Marmara Bölgesi, devlet ve özel üniversite öğretim elemanları		1	1
MEGEP pilot okulları yöneticileri		1	1
Mersin	İlk ve ortaokul öğretmenleri	1	1
Muğla	İlköğretim öğretmenleri	1	1
Rize	İlk, orta, lise öğretmenleri	1	1
Sakarya	Üniversite öğretim elemanları	1	1
Salihli (Manisa)	İlköğretim öğretmenleri	1	1
Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları		1	1
Siirt	Lise öğretmenleri	1	1
Şırnak	İlköğretim öğretmenleri	1	1
Tekirdağ	İlk, orta, lise yöneticileri	1	1
Tokat	Lise yönetici ve öğretmenleri	1	1
Türkiye BESYO Öğretim elemanları		2	2
Türkiye Polis Meslek Yüksek Okulları çalışanları		1	1
Türkiye Polis Meslek Yüksek Okulları yönetici, öğretim elemanı, öğrencileri		1	1
Türkiye'de IB-PYP uygulayan ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenleri		1	1
Türkiye yükseköğretim akademisyenler		1	1
Uşak	Merkez ve köy okulları yönetici ve öğretmenleri	1	1
Van	İlköğretim yönetici ve öğretmenleri	1	1
Yalova	İlkokul ve lise öğretmenleri	1	1
Yalova	İlk ve ortaokul müdür yardımcıları	1	1
Yozgat	İlköğretim öğrencileri	1	1
Zonguldak	İlk ve ortaöğretim yönetici ve öğretmenleri	1	1

Tablo 6 incelendiğinde, örgütsel kültür konusunda yapılan 175 lisansüstü tezin 52'sinin İstanbul'da bulunan eğitim kurumlarında yapıldığı görülmektedir. Söz konusu tezlerden 13'ünün İzmir; 11'inin ise Ankara'da bulunan eğitim kurumlarında yapıldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, bu tezlerin genelde ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenler üzerinde yapıldığı, okulöncesi kurumlarda görev yapan öğretmenleri kapsayan 3 tez olduğu (Adıyaman, Kayseri ve Kocaeli) görülmektedir. Tablo 6'da 175 lisansüstü tezdten sadece 13'ünün yükseköğretim düzeyinde yapıldığı ve bu tezlerden 5'inin yükseköğretim öğrencilerini kapsadığı anlaşılmaktadır. Tablo 6'da dikkat çeken bir başka husus da halı fabrikası çalışanları (Gaziantep: 1 tez) ve emniyet çalışanları (Elazığ: 1 tez) üzerine yapılan tezlerin de eğitim-öğretim alanında yapılan lisansüstü tezler arasında yer almış olmasıdır. Ayrıca, bu alanda yapılan 4 lisansüstü tezde, erişime açık olmadığı ve özetinde de belirtilmediği için, evren ve örneklem konusunda herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Tablo 6'da görüleceği gibi örgütsel kültür konusunda eğitim-öğretim alanında yapılmış olan tezlerden sadece 5'inin Türkiye genelinde yapıldığı; 1 tezde Marmara Bölgesinde bulunan devlet ve özel üniversite öğretim elemanlarının örneklem olarak alındığı; 1 tezin MEGEP pilot okulları yöneticileri ile yürütüldüğü; 1 tezin Ankara (GATA) ve Samsun'da bulunan askeri sağlık okulları öğrencileri ile yapıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, 1 tezin Ankara ve Vlor'a'daki (Arnavutluk) lise öğretmenleri üzerinde yapıldığı; 1 tezin de Edirne, Elazığ, İstanbul, Konya, Manisa, Mardin, Sakarya, Mersin, Samsun, Yozgat ilköğretim ve ortaöğretim yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileri ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar örgütsel kültür konusunda, eğitim-öğretim alanında

yapılmış olan lisansüstü tezlerin ağırlıklı olarak tek il örnekleminde gerçekleştirilmiş olduğunu göstermektedir.

Örgütsel kültür konusunda eğitim-öğretim alanında yapılmış olan lisansüstü tezler veri toplama araçlarına göre tasnif edilmiş ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kullanılan veri toplama araçlarına göre lisansüstü tezler

<i>Geliştiren</i>	<i>Kullanım sayısı</i>	<i>Veri Toplama Aracının Adı</i>	<i>Sınıflama</i>
İpek (1999)	23	Örgütsel Kültür Ölçeği (Pheyse, 1993)	Güç, rol, başarı, destek
Terzi (2005)	15	Örgüt kültürü ölçeği	Görev, bürokratik, başarı, destek
Şişman (1993)	13	Örgüt kültürü ölçeği	İnsan-Çevre İlişkilerinin Doğası, İnsan Eylemlerinin Doğası, İnsanın Doğası, Gerçeğin Doğası, İnsan İlişkilerinin Doğası
Şahin Fırat (2007)	7	Okul kültürü ölçeği	“Motivasyon”, “Okula Aidiyet”, “Arkadaşlık ilişkileri”, “Yönetici Desteği” ve “Öğretmen- Öğrenci ilişkisi”
Şimşek (2003)	7	Okul kültürü ölçeği	Örgütsel bağlılık, Kolaylaştırıcı değerler, İnsan kaynaklarını geliştirme, Olumlu insan ilişkileri, Etkili iletişim, Uzun süreli istihdam
Ayık (2007)	4	Okul kültürü envanteri (Gruenert ve Valentine, 1998)	İşbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme
Erdem ve İşbaşı (2002)	4	Okul kültürü ölçeği	Semboller, aidiyet, iletişim ve güç mesafesi, örgütsel yapı ve etkinlik olmak üzere dört boyut
Glasser, Zamanou ve Hacker (1987)	4	Örgüt kültürü ölçeği	“İklim”, “Katılım”, “İletişim”, “Denetim” ve “Toplantılar”
Güven (1996)	4	Örgüt kültürü ölçeği	Yönetim, örgüte bağlılık, çalışma ortamı, ödül sistemi, işbirliği, tören-toplantı-dil
Abacıoğlu (2005)	3	Okul Kültürü Ölçeği	İşbirlikçi Liderlik, Öğretmen İşbirliği, Mesleksel Gelişim, Amaç Birliği, Mesleksel Destekleme ve Öğrenme Ortaklığı.
Aydın (2007)	3	Bilgi edinilememiştir	Örgüt kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesi
Kaya (2009)	3	Örgüt kültürü ölçeği (Glasser, Zamanou ve Hacker, 1987)	“İklim”, “Katılım”, “İletişim”, “Denetim” ve “Toplantılar”
Kuyumcu (2007)	3	Okul kültürü anketi	Tarih, değer-inanç, hikayeler, gelenekler, törenler, kahramanlar

Türkoğlu (2008)	3	Okul kültürü ölçeği	“İnançlar Değerler ve Normlar”, “Hikayeler”, “Törenler-Semboller ve Adetler” ve “Lider ve Kahramanlar”
Akyol (2009)	2	Güç Mesafesi Ölçeği	Bireyselci-toplumcu değerler, Güç mesafesi
Gruenert ve Valentine (1998)	2	Okul kültürü envanteri	İşbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme
Erkmen ve Ordun(2002)	1	Örgüt Kültürü Ölçeği (Pheyse, 1993)	Güç, rol, başarı, destek
Cameron and Quinn (1992)	1	Rekabetçi Değerler Modeli	Klan, adhokrasi, pazar, hiyerarşi
House ve Diğerleri (1999)	1	Bilgi edinilememiştir	Belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi, kolektivizm I, kolektivizm II, atılganlık, cinsiyet ayrıcılığı, geleceğe yönelik olma, performansa yönelik olma ve insani yaklaşım
Terzi (1999)	1	Örgütsel Kültür Envanteri (Cooket and Laferty), 1986	Olumlu, pasif savunmalı, aktif savunmalı
Yılmaz ve Oğuz (2005)	1	Okul kültürü ölçeği	Güç mesafesi, örgütsel yapı ve etkinlik, aidiyet, semboller ve iletişim-ilişki
Yılmaz (2005)	1	Okullarda okul kültürü ölçeği	Yöneticilere Olan Güven, Personeline olan Hassasiyet, Yeniliklere Açık olma, İletişimsel Ortam
Bahsedilmemiş	3	Bilgi edinilememiştir	
Araştırmacı Tarafından Geliştirilen	45	Bilgi edinilememiştir	
Görüşme formu	9	Bilgi edinilememiştir	
Çelik (2005)	1	Bilgi edinilememiştir	
Demirtaş ve Ekmekyapar (2012)	1	Bilgi edinilememiştir	
Doğan (2010)	1	Bilgi edinilememiştir	
Eyüboğlu (2006)	1	Bilgi edinilememiştir	
Genç (2000)	1	Bilgi edinilememiştir	
Gofee ve Jones (2002)	1	Bilgi edinilememiştir	
Gözütok (1995)	1	Bilgi edinilememiştir	
Karataş (2009)	1	Bilgi edinilememiştir	
Kılıç (2006)	1	Bilgi edinilememiştir	

Kreitner ve Kinicki (2001)	1	Bilgi edinilememiştir
Sungur (1997)	1	Bilgi edinilememiştir
Özdemir (2006)	1	Bilgi edinilememiştir

Tablo 7 incelendiğinde, örgütsel kültür konusunda eğitim-öğretim alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak farklı ölçeklerin kullanıldığı ve farklı örgütsel kültür sınıflamalarının referans alındığı görülmektedir. Bu konuda yapılan lisansüstü tezlerin 45'inde veri toplama aracının araştırmacı (tez yazarı) tarafından geliştirildiği görülmektedir. Veri toplama aracı olarak daha önce geliştirilmiş hazır ölçek kullanılan tezlerde genelde İpek (1999) tarafından geliştirilmiş olan örgütsel kültür ölçeği (23 tezde); Terzi (2005) tarafından geliştirilen örgüt kültürü ölçeği (15 tez), Şişman (1993) tarafından geliştirilen örgüt kültürü ölçeği (13 tez) ile Şimşek (2003) ve Şahin Fırat (2007) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeklerinin (7'şer tez) kullanıldığı görülmektedir. Bunlara ilaveten Ayık (2007) tarafından uyarlanmış olan okul kültürü envanteri, Erdem ve İşbaşı (2002) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeği, Glasser, Zamanou ve Hacker'den (1987) uyarlanan örgüt kültürü ölçeği ile Güven (1996) tarafından geliştirilen örgüt kültürü ölçeğinin farklı lisansüstü tezlerde 4'er kez kullanılmış olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7'de görüleceği gibi, örgütsel kültür konusunda eğitim-öğretim alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerde daha çok referans alınan örgütsel kültür sınıflamaları ise şu şekildedir:

1. Pheysen'in (1993) sınıflaması: Güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü (İpek, 1999).
2. Terzi (2005) tarafından yapılan sınıflama: Görev kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve destek kültürü.
3. Şişman (1993) tarafından yapılan sınıflama: İnsan-çevre ilişkilerinin doğası, insan eylemlerinin doğası, insanın doğası, gerçeğin doğası, insan ilişkilerinin doğası.
4. Şahin Fırat (2007) tarafından yapılan sınıflama: Motivasyon, okula aidiyet, arkadaşlık ilişkileri, yönetici desteği ve öğretmen- öğrenci ilişkisi.
5. Şimşek (2003) tarafından yapılan sınıflama: Örgütsel bağlılık, kolaylaştırıcı değerler, insan kaynaklarını geliştirme, olumlu insan ilişkileri, etkili iletişim, uzun süreli istihdam.

Tablo 7'de ayrıca 60'a yakın lisansüstü tezde referans alınan örgütsel kültür sınıflaması olup olmadığı konusunda herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Örgütsel kültür konusunda eğitim-öğretim alanında yapılan lisansüstü tezler ele alınan değişkenlere göre tasnif edilmiş ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ele alınan değişkenlere göre lisansüstü tezler

Bağımlı değişken	Bağımsız değişkenler		Sayı
Belirsizlikten kaçınma	Kişisel özellikler	Belirsizlikle başetme	1
Belirsizlikten kaçınma	Kişisel özellikler		1
Demokratik okul kültürü	Kişisel özellikler		1
Güç mesafesi	Bireysel/toplumcu değerler	Öz-yeterlik	1
Güç mesafesi	Kişisel özellikler	Örgütsel bağlılık	1
Kurum kültürü	Kişisel özellikler		3
Kurum kültürü	Örgütsel bağlılık	Psikolojik dayanıklılık	1
Okul kültürü	Nitel (öğretmenler)		1

Okul kültürü	Kişisel özellikler		25
Okul kültürü	Nitel		1
Okul kültürü	Akademik başarı,	Ders dışı etkinlik	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Bürokrasi	2
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Çatışma yönetimi	2
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Değerler	3
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Değişim yönetimi	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Destekleyici davranış	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Duygusal zeka	ÖDV 1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Etkili okul	2
Okul kültürü	Nitel	Göreve gelme biçimi	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	İletişim becerileri	2
Okul kültürü	Kişisel özellikler	İş motivasyonu	2
Okul kültürü	Kişisel özellikler	İş tatmini	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Kişilik özellikleri	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Liderlik	3
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Matematik tutumu	1
Okul kültürü	Nitel	Merkezi sınav	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Okul binaları	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Okul iklimi/Şiddet	Fiziki şartlar 1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Öğrenci başarısı	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Öğretmen davranışı	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Örgütsel bağlılık	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Sendikal görüş	
Okul kültürü	Nitel	Sınıf kültürü	Akran kültürü 1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Sınıf disiplini	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Sinizm	2
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Sosyal paylaşım	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Stratejik planlama	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Takım liderliği	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Tükenmişlik	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Umutsuzluk	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Verimlilik	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Vizyoner liderlik	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Yaratıcı liderlik	Çevre ilişkileri 1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	Yönetici rolü	1
Okul kültürü	Kişisel özellikler	İnovasyon	1
Öğrenen örgüt kültürü	Kişisel özellikler		3
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler		26
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Dönüşümcü liderlik	1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Güç kullanma	1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	İş değerleri	2
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Motivasyon	1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	İş tatmini	1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Karar alma süreci	1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Kariyer gelişimi	1

Örgüt kültürü	Nitel	Müfredat değişikliği		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	ÖDV		2
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	ÖDV	Örgütsel güven	1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Öğrenen örgüt		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Öğretmen davranışı		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Öğretmen liderliği		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Öğretmenlik tutumu		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Örgütsel iletişim		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Örgütsel güven		2
Örgüt kültürü	Örgütsel güven	Yabancılaşma	Sinizm	1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Örgütsel özdeşleşme		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Örgütsel imaj	Örgütsel özdeşleşme	1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Örgütsel sessizlik		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Örgütsel sosyalleşme		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Sınıf yönetimi		2
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	TKY		2
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Tükenmişlik		2
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Yabancılaşma		2
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Yönetime katılma		3
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Yönetimsel etkililik		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Örgütsel değişim		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	İletişim becerileri		1
Örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Öğretmen-öğrenci ilişkisi		1
Yaratıcı örgüt kültürü	Kişisel özellikler			2
Yaratıcı örgüt kültürü	Kişisel özellikler	Yönetici tutumu		1
Yaratıcı örgüt kültürü	Kuramsal	Yönetim		1

Tablo 8 incelendiğinde örgütsel kültür konusunda eğitim-öğretim alanında yapılan 175 tezden 62'sinde, ele alınan konunun sadece katılımcıların kişisel özelliklerine göre incelendiği anlaşılmaktadır. Bu tezlerin 26'sının örgüt kültürünü; 25'inin ise okul kültürünü konu edindiği görülmektedir. Yine Tablo 8'de, ele alınan konuların (bağımlı değişken) kişisel özelliklerin yanında bir başka bağımsız değişkene (örneğin, öz-yeterlik, psikolojik dayanıklılık, örgütsel bağlılık, tükenmişlik, yabancılaşma, örgütsel sosyalleşme vs.) göre de incelenmiş olduğu görülmektedir. Ancak, sözü edilen lisansüstü tezlerde ele alınan konunun (bağımlı değişken) kişisel özelliklerin dışında birden çok bağımsız değişkene göre incelendiği araştırmaların çok az olduğu gözlenmektedir. Tablo 8 bu kapsamda incelendiğinde, okul kültürünün, kişisel özelliklerin yanında duygusal zekâ ve örgütsel vatandaşlık davranışına göre incelendiği 1 tez; okul iklimi ve fiziki koşullara göre incelendiği 1 tez; yaratıcı liderlik ve çevre ilişkilerine göre incelendiği 1 tez yapılmış olduğu görülmektedir. Benzer şekilde örgüt kültürünün, kişisel değişkenlerin yanında örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel güvene göre incelendiği 1 tez; örgütsel imaj ve örgütsel özdeşleşmeye göre incelendiği 1 tez yapılmış olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, bir lisansüstü tezde kurum kültürünün örgütsel bağlılık ve psikolojik dayanıklılık değişkenlerine göre incelendiği; bir lisansüstü tezde de örgüt kültürünün örgütsel güven, yabancılaşma ve sinizm olmak üzere üç farklı bağımsız değişkene göre ele alınmış olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

YÖK tez merkezi üzerinden, örgütsel kültür konusunda 1990'lı yıllardan bu yana yapılmış olan lisansüstü tez taraması sonucunda 503'ü yüksek lisans; 118'i doktora, 1'i tıpta uzmanlık olmak üzere toplam 622 lisansüstü tez yapıldığı belirlenmiştir. Bu tezlerde örgütsel kültürle ilgili olarak genelde ele alınan kavramların örgüt kültürü, okul kültürü, örgütsel kültür, organizasyon kültürü, kurum kültürü gibi kavramlar olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılan araştırmalarda, okul kültürü kavramı ayrı tutularak, örgüt kültürü, örgütsel kültür, organizasyon kültürü ve kurum kültürü gibi farklı kavramlar kullanılması yerine, üzerinde uzlaşılacak bir kavramın, örneğin örgütsel kültür kavramının, kullanılması önerilebilir. Çünkü bu kavramın İngilizce literatürdeki karşılığının *organizational culture* olduğu bilinmektedir. Bu kavramın Türkçeye organizasyon kültürü, örgüt kültürü ya da kurum kültürü şeklinde çevrilmesinin uygun olmadığı görülmektedir.

Örgütsel kültür konusundaki lisansüstü tezler yapıldıkları alanlara göre incelendiğinde en çok tezin işletme ve eğitim-öğretim alanında yapılmış olduğu görülmüştür. Öte yandan tasnif edilen 622 tezdən 503'ünün yüksek lisans, 119'unun doktora düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu tezler yapıldıkları üniversiteye göre tasnif edildiğinde en çok tezin, sırasıyla Marmara (48 tez), Gazi (36 tez), İstanbul (34 tez), Dokuz Eylül (32 tez), Yeditepe (28 tez), Beykent (22 tez) ve Dumlupınar (22 tez) üniversitelerinde yapılmış olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun, özellikle bu üniversitelerde yeni tez konuları belirlenirken göz önünde bulundurulması mantıklı olacaktır.

Örgütsel kültür konusunda eğitim-öğretim alanında yapılan lisansüstü tezler araştırma yöntemlerine göre incelendiğinde 175 tezin 160'ının nicel yöntemlerle yapıldığı görülmüştür. Oysa örgütsel kültür kavramı, algıdan çok yoruma açık bir kavram olduğu için bu konudaki araştırmaların daha çok nitel yöntemlerle yapılması beklenirdi. Bu konuda yapılacak lisansüstü tezlerde, gerek araştırmacılara, gerekse söz konusu araştırmalara danışmanlık yapacak akademisyenlere öncelikle nitel yöntemler, hiç olmazsa karma yöntemler önerilebilir. Ayrıca, örgütsel kültür konusunda oldukça zengin bir nicel araştırma havuzu bulunmaktadır. Bu konuda araştırma yapacaklara, söz konusu nicel araştırma sonuçlarının toplu olarak değerlendirilmesine imkân sağlayacak meta-analiz araştırmaları da önerilmektedir.

Örgütsel kültür konusunda eğitim-öğretim alanında yapılan 175 lisansüstü tezin 52'sinin İstanbul'da, 13'ünün İzmir'de; 11'inin ise Ankara'da bulunan eğitim kurumlarında yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, bu tezlerin genelde ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenler üzerinde yapıldığı tespit edilmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda bu sonuçların göz önünde bulundurulması, ilk ve ortaöğretim kurumları yerine yükseköğretim kurumlarına öncelik verilmesi, ayrıca öğretmen ve yöneticiler yerine öğrencilerin örneklem olarak alınması önerilebilir.

Eğitim-öğretim alanında örgütsel kültür konusunda yapılmış olan lisansüstü tezler incelendiğinde, 45 tezde veri toplama aracının araştırmacı tarafından geliştirildiği, bu tezlerle birlikte 60'a yakın daha lisansüstü tezde referans alınan örgütsel kültür sınıflamasının belirgin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, örgütsel kültür sınıflamaları esas alınan bazı lisansüstü tezlerin de yapılmış olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılacak araştırmaların kuramsal bir temele dayandırılması yönünden, yapılacak araştırmalarda örgütsel kültür sınıflamalarının referans alınmasına özen gösterilmesi önerilebilir.

Örgütsel kültür konusunda eğitim-öğretim alanında yapılan 175 tezdən 62'sinde, örgütsel kültürün sadece katılımcıların kişisel özelliklerine göre incelendiği; bazı tezlerde örgütsel kültürün kişisel özelliklerin yanında öz-yeterlik, örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel bağlılık, tükenmişlik, yabancılaşma, örgütsel sosyalleşme ve toplam kalite yönetimi gibi kavramlarla ilişkisel olarak incelendiği tespit edilmiştir. Ancak, söz konusu lisansüstü tezlerde örgütsel kültürün, kişisel özelliklerin dışında, birden çok bağımsız değişkene göre incelendiği araştırmaların çok az olduğu

görülmüştür. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, örgütsel kültürün, kişisel özellikler dışında ilişkisel olarak inceleneceği değişkenlerin sayısı artırılarak, yapısal eşitlik modellemeleri yapılabilir.

Yararlanılan Kaynaklar

- Abacıoğlu, M. (2005). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Açıkgöz, B. (2009). *Zonguldak il merkezi 1. basamak sağlık kuruluşlarında örgüt kültürü tipinin işe bağlanma ve iş stresi ilişkisi ile sağlık etkilerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Akyol, Ş. (2009). *Örgüt kültüründe güç mesafesi ve liderlik ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, S. (2002) *İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cameron, K. S. ve Quinn, R. S. (1992), *Report on diagnosing and changing organizational culture*, Massachusetts, Addison-Wesley, 242s.
- Çelik, Sönmez H.(2005). *Okul müdürlerinin okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü (Van ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Cooke, R. And Lafferty, J. C. (1986). *Organizational culture inventory*, Plymouth.
- Deal T. and Kennedy A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co.
- Deal T. and Kennedy A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co.
- Doğan, S. (2010). *Okul müdürlerinin okul kültürünü gerçekleştirme düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, F. ve İşbası, J.Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*. 1. ss. 33-57.
- Erdem, R. (2007), Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Ekim, 2(2),63-67.
- Erkmen, T. ve Ordun, G. (2001). Örgüt kültürü tipleri ile yönetim biçimleri arsamdaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma, *9.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler*, İÜ. İşletme Fakültesi.
- Eyüboğlu, Ö. (2006). *Okul kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerin rolü*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Genç, A. H. (2000). *Predicting innovative team climate: The role of organizational culture/Örgüt kültürlerinin takımların iklimleri üzerindeki rolü*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Glaser, S. R., Zamanou, S., & Hacker, K. (1987). Measuring and interpreting organizational culture. *Management Communication Quarterly*, 1(2), 173-198.
- Goffee, R. & Jones, G. (2002). *Kurum kültürü*, Ankara: MediaCat.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: TDV.
- Gruenert, S. W., and Valentine, J. (1998). *School culture survey*. Columbia, MO: Middle Level Leadership Center, University of Missouri., S. W. , and Valentine, J. (1998).
- Güven, A. S. (1996). *Üniversitelerde örgüt kültürü- Osmangazi üniversitesinde örgüt kültürü araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Güven, A. S. (1996). *Üniversitelerde Örgüt Kültürü-Osmangazi Üniversitesinde Örgüt Kültürü Araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Hofstede G., Bram N., Ohayv D. D., and Sanders, G.; (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Hofstede G., Bram N., Ohayv D. D., and Sanders, G.; (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., Gupta, V. (1999). *Cultural influence on leadership and organizations*. Project Globe.
- İpek, C. (1999). *Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, E. (2009). *Eğitim yönetiminde iş değerleri ve örgüt kültürü*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kaya, H. (2009). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine etkisi (Batman ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kılıç, Gülten (2006), *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kozlu, C. M. (1986). *Kurumsal kültür; Amerika, Japonya ve Türkiye-başarılı firma yönetiminde kurumsal kültürün rolü*. İstanbul: Bilkom Yayınları.
- Kreitner, R. ve Kinicki, A. (2001). *Organizational behavior*, 5th Edition, Irwin McGrawHill, New York 2001.
- Kuyumcu, M. (2007). *Açıköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. Addison-Wesley.
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. Addison-Wesley.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4): 411-433.
- Pascale, R. T. and Athos, A. G. (1982). *The art of Japanese management: Applications for American executives*. New York: Warner.
- Pascale, R. T. and Athos, A. G. (1982). *The art of Japanese management: Applications for American executives*. New York: Warner.
- Pekerkan, E. (1993). *Uluslararası bir ortamda örgütsel kültür*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İşletme İktisadı Enstitüsü.
- Peters, T. J. and Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best run companies*. New York: Harper & Row.
- Şahin, S. (2011). An aspect on the school culture in Turkey and the United States. *Asia Pacific Education Review*, 12 (4), 593-607.
- School culture survey*. Columbia, MO: Middle Level Leadership Center, University of Missouri.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şişman, M. (1993). *İlkokullarda örgüt kültürü (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma)*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü: Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. Evrim Yayınevi. İstanbul: 1997.

- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Türkoğlu, M. (2008). *Genel liselerde örgütsel kültürün iş doyumuna etkisi (Malatya örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Unutkan, G. A. (1994). *Örgüt kültürü ve stratejik uyum sorunu*, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Xenikou, A. ve Furnham, A. (1996). A correlational and factor analytic study of four questionnaire measures of organizational culture, *Human Relations*, 49(3), 349-371.
- Wilkins, A. L. (1983). The culture audit: A tool for understanding organizations. *Organizational Dynamics*, 12(2), 24-28.
- Yılmaz K. ve Oğuz E. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (38), 101-122.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda okul kültürü ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 567-580.

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ÖRGÜTSEL SAĞLIK VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

*THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL HEALTH AND
ORGANIZATIONAL COMMITMENT ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS*

Suriye TAN¹¹, H.İsmail ARSLANTAŞ¹²,

Özet

Bu araştırmanın genel amacı, Elazığ il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezi ve ilçelerinde bulunan toplam 56 ortaokulda çalışan 1813 öğretmen; örnekleme ise 18 ortaokulda görev yapan 411 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından okulların örgütsel sağlığını ölçmek ve betimlemek amacıyla geliştirilen “Örgütsel Sağlık Ölçeği” (ÖSÖ) ve Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (ÖBÖ) kullanılmıştır.

Örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen sonuçlar, örgütsel sağlığın örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilediğini ve örgütsel sağlığın örgütsel bağlılığı yüksek oranda yordadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Örgütsel Sağlık, Örgütsel Bağlılık

Abstract

This study investigates the relationship between organizational health and organizational commitment according to the perceptions of teachers working in secondary schools in Elazığ province. The study is in relational screening model. The population of the study consists of 1813 teachers working in 56 secondary schools in Elazığ city center in 2016-2017 academic year, and the sample consists of 411 teachers working in 18 secondary schools.

As data collection tools, "Organizational Health Scale" (OHS) developed by Hoy, Tarter and Kottkamp (1991) in order to evaluate and describe the organizational health of schools, and "Organizational Commitment Scale" (OCS) developed by Balay (2000) were used.

The results obtained from the study reveal that organizational health affects organizational commitment positively and organizational health predicts organizational commitment.

Key Words: Organization, organizational health, organizational commitment

Giriş

İnsanlar toplu olarak yaşayabilen canlılardır. İnsanlar yaşamlarını devam ettirebilmek için işbirliği yapmak zorundadırlar. Örgütler, insanların bu işbirliği zorunluluğundan dolayı oluşmuşlardır ve insanların yalnız yapamayacakları hedeflerine ulaşabilmek amacıyla oluşturulmuşlardır. Birlikte çalışmayı gerektiren hedefin meydana getirilebilmesi için insanların güçlerini ve eylemlerini toplama, bir araya getirme, koordine etme ve eşgüdümleme işlemlerini yapabilen topluluğa örgüt denir (Aydın, 2010: 11). Örgüt, görev dağılımı yapılarak bir yönetici güç ve sorumluluk hiyerarşisi içerisinde, aynı hedefi gerçekleştirebilmek amacıyla insanların bir araya gelerek güçlerinin organize olmasıdır (Schein, 1978; akt. Toprakçı, 2002: 26). Günümüzde çağdaş yaşamın da “örgütlü yaşam” olması, insanların belirli amaç, hedef, düşünce, görüş ve beklentilerini gerçekleştirebilmesi için örgütler şeklinde koordine edilmesini gerektirmektedir (Koçel, 2011: 32).

¹¹ Uzman, Fırat üniversitesi, suriyetan@gmail.com

¹² Doç.Dr., Siirt üniversitesi Eğitim Fakültesi, adaca66@gmail.com

Toplumlar, kendi kültür, gelenek ve göreneklerine en iyi şekilde aktarabilecek eğitim sistemlerine sahip olmak için çalışırlar. Bu sistemler geliştirilirken toplumların sahip oldukları sosyal ve ekonomik özellikleri göz önüne alınır. Toplumların sahip oldukları değerleri gelecek nesillere iyi bir şekilde aktarabilmesinin tek yolu iyi örgütlenmiş okullar oluşturmaktır (Gürsel, 1998: 20).

Eğitim örgütlerinde, bireyler veya gruplar farklı beklentilere sahiptirler. Örgütsel başarıyı elde edebilmek için kişilerin başarı elde etmeleri gerekir. Örgütsel başarı örgütü oluşturan bireylerin başarılarının toplamıdır. Bireylerin başarısızlıkları örgütün de başarısız olmasına neden olur (Bursalıoğlu, 1997: 17).

Eğitim örgütlerinde hem bireysel başarıyı hem de örgüt başarısını sağlayabilmenin yollarından biri de örgüt sağlığını arttırmaktır. Örgütlerde değişim girişimlerinin başarılı olabilmemesinin yolu kurumun örgütsel sağlığını belirlemektir. Örgütlerin uzun dönem etkili olabilmeleri için örgütsel sağlık vazgeçilmez bir şarttır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 128). Miles, ilk defa 1969 yılında örgüt sağlığı kavramını, okulların örgüt sağlığı analizi için bir model olarak ileri sürülmüş ve örgüt sağlığı teorisi olarak ölçülmeye çalışılmıştır. Miles (1969: 376) sağlıklı bir örgütü şöyle tanımlamaktadır: *“Sağlıklı örgüt, çevresinde yaşamını idame ettirirken uzun sürede gelişme ve yenileşme yeteneklerini geliştiren bir örgüttür.”* Genel olarak örgüt sağlığı, işyerinin doğası, örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel etkililik, örgüt içi iletişim, iş stresi, örgütsel bağlılık, çalışanların iş tatmini ve örgüt kimliği gibi birçok kavramla ilişkilidir Hoy, Tarter ve Bliss (1990). Örgüt sağlığını etkililik ve etkinliğin bütünü olarak araştırmışlardır.

Akbaba (2001) örgüt sağlığının her geçen gün önemi artan bir kavram olduğunu dile getirmektedir. Günümüzde bilgi sürekli değişmektedir ve her geçen gün toplum kendini yenilemektedir. Değişimin bu kadar hızlı yaşandığı çağımızda geleceğimize şekil veren okulların bu değişimin dışında kalması kabul edilemez. Okulların gelişen ve değişen dünyaya karşı kendilerini güncellemeleri sağlıklı örgütler sayesinde mümkün olur. Sağlıklı örgütler hedeflerini gerçekleştirme yolunda ilerlerken dış etkileri de iyi bir şekilde yönetirler (Akbaba, 2001: 28).

Sağlıklı örgütlerde, tüm sistemler birbirleriyle uyum içerisinde çalışır ve alt sistemler arasındaki anlaşmazlıklar en alt düzeydedir. Tüm unsurlarının birbirleriyle etkileşim halinde bulunduğu, uyum ve düzen içerisinde hareket ettiği ve sağlıklı bir iletişim kurdukları örgütler sağlıklı örgütlerdir. Sağlıklı örgütlerde örgütün tüm üyeleri kurumlarına bağlıdır. Kurumları olumsuzluklarla karşılaşsa bile kurumlarına güvenirlere. Altun (2001)’a göre okullarda örgüt sağlığının belirlenmesi öncelikle üst yönetimin daha sonra ise örgütü oluşturan tüm kişilerin görevidir (Akbaba, 2001: 34).

Örgütsel bağlılık, üyelerin görevlerine göre sorumluluklarını yerine getirme, işe katılma, örgütlerinin hedef ve amaçlarına inanma, örgütlerine sadakat gösterme, kurumlarını sahiplenme düzeyleri olarak ifade edilebilir. Örgütün üyelerinin örgütlerinde uzun süre kalıp hizmet etmeleri örgütün ömrünün uzun olmasındaki en büyük etkidir. Örgüt üyelerinin örgütlerine bağlılığı yükseldikçe örgütün gücü de aynı oranda artar (Çetin, 2004: 90).

Eğitim kurumları açısından örgüt sağlığı; öğretmenlerin ve diğer unsurların okul içerisindeki sosyal ilişkileri ve iletişim düzeylerinin bir göstergesidir. Okullarda örgüt sağlığı okulun sağlıklı veya sağlıklı olmayan bir kurum olmasına neden olan sebeplerin belirlenmesi açısından önemli bir özelliktir.

İnsanlara, toplumlara ve devletlere şekil veren kurumlar olan okullar da bir örgüttür. Okulların amacı sorgulayabilen, kendini güncelleyebilen, araştıran, sosyal ilişkiler kurabilen, irade sahibi ve kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmektir (Balay, 2014). Okulların bu amaçlarını gerçekleştirebilmelerindeki en büyük sorumluluk öğretmenlerin üzerine düşmektedir. Bu da öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarıyla yakından ilgilidir. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının yükseltilmesi örgütlerine olan bağlılıklarını da artırır. Okul ortamının düzenlenmesi, örgüt kültürünün oluşturulması, olumlu örgüt iklimi, sosyal faaliyetler düzenlenmesi öğretmenlerin iş doyumlarını artırır. Dolayısıyla örgüt sağlığı algıları artan öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılıkları da artar. Bu durum okulların amaçlarını gerçekleştirebilmelerinde hayati önem taşımaktadır.

Bir ülkenin varlığını geleceğe taşıyabilmesinin yolu iyi bir eğitim sisteminden geçmektedir. Eğitim tüm toplumların en önemli ihtiyaçlarından birini oluşturur. Toplumlarda eğitim verilen kurumlar okullardır. Okul birey üzerinde çalışarak bireyin hayatında, fikirlerinde, değerlerinde ve amaçlarında değişiklik meydana getiren bir güç olarak diğer eğitim kurumlarından ayrılır (Danış, 2009: 1).

Devletler ve toplumlar için hayati önem taşıyan eğitim kurumları olan okulların 3 temel ayağından birini öğretmenler oluşturmaktadır. Okulların istenilen düzeyde verimli olabilmesi için, okulu oluşturan üyelerin, görevlerini aksatmadan ve istekli bir şekilde yapmaları gerekmektedir (Erdaş, 2009: 5). Üyelerin görevlerini yapma şekilleri kurumlarının örgütsel sağlığına ve bireylerin örgütlerine olan bağlılıklarına göre değişiklik göstermektedir. Bireylerin örgüt sağlığı algılarının yüksek olması örgütlerine olan bağlılıklarını artırır ve örgütsel bağlılıkları yükseldikçe de okullarda istenilen başarı seviyesine ulaşılabilir. Çünkü üyelerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olması, herhangi bir denetim mekanizması gerektirmez. Bireylerin örgütsel bağlılıkları yüksek olduğu için görevlerini en iyi seviyede yerine getirirler, kurumlarından ayrılmak istemeyecekler ve örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında etkili bir rol oynayacaklardır (Erdaş, 2009: 4). Ayrıca örgütsel sağlığı ve örgütsel bağlılığı yüksek olan okullarda, öğrencilerde disiplin sorunları azalır ve öğrencilerin akademik başarılarında bir artış meydana gelir. Nitekim Aydın (2012)'ın çalışmasında okullarda verilen eğitimin çocuğun hem akademik başarıları üzerinde hem de sosyal ve duygusal yönleri üzerinde etkili olduğu ve onların psiko-sosyal yönden yetişmiş bireyler olarak yetişmesini sağladığı belirtilmektedir (Aydın, 2012: 13).

İnsanları işleyerek geleceğe şekil veren örgütler olan okullarda istenilen hedefe ulaşabilmenin en önemli yollarından birisi okullardaki örgütsel sağlığı artırarak öğretmenlerin örgüt bağlılıklarının düzeyini yükseltmektir. Sağlıklı bir okulda öğretmenlerin görevlerini istekle yapmaları, okulu yaşamlarının önemli bir parçası olarak görmeleri ve böylece okula karşı içten bağlılık göstermeleri beklenir.

Bu araştırma, okullarda mevcut olan örgütsel sağlığın öğretmenlerin okula olan bağlılıkları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Okula bağlılıkları azalan öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde pasif oldukları, okulun misyon ve vizyonuna göre hareket etmedikleri ve azalan iş doyumunu ve sadakatlerinin azalarak eğitim-öğretim üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkardığı bilinmektedir. Bu durumun da öğretmenlerin yönetim ve öğrenci ile olan iletişimini ve de öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ortaokullarda öğrencilerin TEOG sınavına hazırlanmaları zaten öğrencilerin üzerinde bir stres oluşturacağından, öğrencilerin üzerindeki bu stresi azaltabilen ve başarılarını kat kat artıran öğretmenlere ihtiyacın çok olması ise öğretmen faktörünü önemli bir hale getirmektedir. Bu bağlamda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okula olan bağlılıkları sorunsalının örgütsel sağlık çerçevesinde detaylı şekilde araştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu çalışmada eğitim örgütleri olan okullardaki örgütsel sağlık ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Elazığ il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, örgütsel sağlık algıları ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının dağıtılması, toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık algı düzeylerinin değerlendirilmesini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde betimsel bir

çalışmadır. “Betimleme, olayları obje ve problemleri anlama ve anlatmada ilk aşamayı oluşturur. Bilimsel etkinlikler olayların betimlenmesiyle başlar. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur” (Kaptan, 1998: 59). “Betimsel tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere ulaşma söz konusudur” (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır” (Karasar, 2002: 77). Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık algı düzeyleri tarama modeli ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

“İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişimlerinin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. Bu modelde ortaya konan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; fakat o yönde bazı ipuçlarını sağlayarak bir değişkendeki durumun belirlenmesiyle diğer değişkenin durumunun kestirilmesinde yararlı sonuçlar sağlar” (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 15; Karakaya, 2012: 68). “İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olarak iki farklı şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü olan ilişkisel tarama modelinde değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, eğer birlikte değişiyorlarsa bunun nasıl olduğu belirlenmeye çalışılırken; karşılaştırma türü olan ilişkisel tarama modelinde ise mevcut olan en az iki değişkenin birine göre (bağımsız değişken) gruplar oluşturularak diğer değişkene göre aralarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenir” (Karasar, 2002: 48). Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sağlığa ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarına etkisi ilişkisel tarama modeliyle belirlenmeye çalışılmıştır.

“Kruskal-Wallis H testi (KWH) parametrik olmayan tek yönlü varyans analizi yöntemidir. K bağımsız örneğin benzer ortanca değerli toplumların rastgele örnekleri olup olmadığını test eder. KWH testi uygulanacak verilerin aralıklı ya da oransal ölçekli olması gerekir” (Çolak, 2017). “Mann-Whitney U testi parametrik olmayan bir testtir. Mann-Whitney U testi, bağımsız örneklerde t testinin parametrik olmayan alternatifleridir” (Çolak, 2017).

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2016–2017 Eğitim - Öğretim Yılında Elazığ il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın Örnekleme

Elazığ il merkezi ve ilçelerinde toplam 56 ortaokulda görev yapan toplam 1813 öğretmen bulunmaktadır (Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü, 2017). Evrendeki öğretmen sayısının fazla olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini Elazığ il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan 411 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada okullara dağıtılan toplam 564 ölçeğin 411’i değerlendirmeye uygun olduğu tespit edilmiştir. “Anderson’a göre (1990) farklı büyüklükteki evrenler için % 95’lik güven düzeyinde ve tolerans gösterilebilir % 5 hata payı için 1000 kişilik evrende 277 sayıdaki örneklem uygun görülmektedir” (akt. Balcı, 2015). Buna göre yapılan araştırmada, 1813 kişilik evren için, 411 kişilik örneklem grubunun yeterli olduğu söylenebilir.

Araştırmada dağıtılan 564 ölçekten 411’inin değerlendirmeye uygun olduğu tespit edilmiş olup, tüm ölçeklerde geri dönüş oranının % 72,9 olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları ile ilgili olarak sağlıklı yorum yapabilmek için geri dönüş oranının % 70-80’nin üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk ve vd., 2011: 136). Buna göre bu çalışmada ölçeklerin geri dönüş oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında, öncelikle konuyla ilgili literatür taranarak araştırmanın amacına uygun olan ”Örgütsel Sağlık Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”

kullanılmıştır. Veri toplama araçları tek form haline getirilerek birlikte uygulanmıştır. Veri toplama araçları formunda 3 bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde örneklem grubun kişisel özelliklerini ölçmeye yönelik ifadeler yer alırken, ikinci bölümde örgütsel sağlığa ilişkin ifadeler yer almış ve üçüncü bölümde ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ölçmeye yönelik ifadeler yer almıştır.

Kişisel Bilgi Formunda, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş ve mesleki kıdem durumları ile ilgili değişkenlere yer verilmiştir. Aşağıda, çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Örgütsel Sağlık Ölçeği

“Örgütsel Sağlık Ölçeği” (ÖSÖ), Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından okulların örgütsel sağlığını ölçmek ve betimlemek amacıyla geliştirilmiştir. Örgütsel sağlık ölçeği Akbaba (1997) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Akbaba, anketinde örgüt sağlığının boyutları örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün olarak ele almıştır (Akbaba,1997: 38). Akbaba tarafından Türkçeye çevrilmiş olan Örgütsel Sağlık ölçeği, Yıldırım (2006) tarafından tekrar analizleri yapılmış ve bazı maddeleri ölçekten çıkarmıştır. Bu çalışmada, Yıldırım (2006)’nın çalışmasında kullanmış olduğu Örgütsel Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel Sağlık Ölçeği 44 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Örgütsel Sağlık Ölçeğinden örgüt sağlığının belirlenmesinde; akademik önem (10 madde), kurumsal bütünlük (9 madde), müdürün etkisi (8 madde), kaynak desteği (5 madde), öğretmen bağlılığı (6 madde) ve mesleki liderlik (6 madde) olmak üzere toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Yıldırım (2006), Ölçeklerin güvenilirlik çalışmaları için 150 kişilik bir örneklem grubuna ön uygulama yapmıştır. Elde edilen verilerle, ölçeklerin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Örgütsel Sağlık Ölçeğinin akademik önem boyutunda 10 madde yer almış, madde-toplam korelasyonları .27 ile .56 arasında değişmiş ve Alfa .75 olmuştur. Başlangıçta 9 maddeden oluşan kurumsal bütünlük boyutunda 2 maddenin madde-toplam korelasyonu çok düşük çıktığı için ölçekten çıkarılmıştır. Bu durumda kurumsal bütünlük boyutunda 7 madde kalmış, maddelerin madde-toplam korelasyonları .20 ile .54 arasında değişmiş ve Alfa .72 olmuştur. Müdürün etkisi boyutunda 8 madde yer almış, madde-toplam korelasyonları .57 ile .74 arasında değişmiş ve Alfa .89 olmuştur. Kaynak desteği boyutunda 5 madde yer almış, madde-toplam korelasyonları .63 ile .77 arasında değişmiş ve Alfa .88 olarak bulunmuştur. Öğretmen bağlılığı boyutu 6 maddeden oluşmuş, madde-toplam korelasyonları .27 ile .72 arasında değişmiş ve Alfa .77 olmuştur. Örgütsel sağlığın mesleki liderlik boyutunda ise 6 madde yer almış, madde-toplam korelasyonları .58 ile .80 arasında değişmiş ve Alfa .91 olmuştur.

Bu araştırma için örgütsel sağlık ölçeğinin yapı geçerliliği yeniden analiz edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach alfa değeri .922, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .764 olarak hesaplanmıştır.

Her bir maddenin karşısında Likert tipi 5 ölçekli cevap skalası bulunmaktadır. Bu skala 1: Hiç Katılmıyorum; 2: Az Katılıyorum; 3: Orta Derecede Katılıyorum; 4: Çok Katılıyorum; 5: Tamamen Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Balay (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte örgütsel bağlılığı ölçmeye yönelik uyum boyutu 8 madde, özdeşleşme boyutu 8 madde, içselleştirme boyutu 11 madde olmak üzere toplam 3 boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Balay (2000) tarafından örgütsel bağlılık boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizleri yapılmış ve güvenilirlik düzeyleri uyum boyutu için madde toplam korelasyonları .38-.68 aralığında olup alfa sayısı .79 olarak hesaplanmış, özdeşleşme boyutu için madde toplam korelasyonları .33-.75 aralığında olup alfa sayısı .89 olarak hesaplanmış ve içselleştirme boyutu için de madde toplam korelasyonları .53-.83 aralığında olup alfa sayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırma için örgütsel bağlılık ölçeğinin yapı geçerliliği yeniden analiz edilmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin Cronbach alfa değerinin .817 olduğu belirlenmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .593 olarak bulunmuştur.

Her bir maddenin karşısında Likert tipi 5 ölçekli cevap skalası bulunmaktadır. 5’li derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanan ölçme aracındaki maddeler; (1) “Hiç katılmıyorum”, (2) “Az katılıyorum”, (3) “Orta Derecede katılıyorum”, (4) Çok “Katılıyorum” ve (5) “Tamamen katılıyorum” biçiminde hazırlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel sağlık algıları ve örgütsel bağlılık algılarını belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin Örgütsel Sağlığa İlişkin Algı Düzeyleri

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin genel algıları ve örgüt sağlığının alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1.’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Örgütsel Sağlık Algı Düzeyleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Akademik Önem	411	3,33	0,58
Kurumsal Bütünlük	411	3,01	0,69
Müdürün Etkisi	411	3,25	0,74
Kaynak Desteği	411	3,07	0,79
Öğretmen Bağlılığı	411	3,42	0,88
Mesleki Liderlik	411	3,37	0,95
Örgüt Sağlığı	411	3,24	0,77

Tablo 1.’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sağlık boyutlarına ve örgütsel sağlığa ilişkin algılarına bakıldığında Akademik Önem boyutuna “Çok Katılıyorum”a yakın olmakla beraber “Orta Derecede Katılıyorum” ($\bar{X} = 3,33$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Kurumsal Bütünlük boyutuna “Orta Derecede Katılıyorum” ($\bar{X} = 3,01$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Yine Müdürün Etkisi boyutuna “Çok Katılıyorum”a yakın olmakla beraber “Orta Derecede Katılıyorum” ($\bar{X} = 3,25$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kaynak Desteği boyutuna “Orta Derecede Katılıyorum” ($\bar{X} = 3,07$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin Öğretmen Bağlılığı boyutuna “Orta Derecede Katılıyorum”a yakın olmakla beraber “Çok Katılıyorum” ($\bar{X} = 3,42$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Yine Mesleki Liderlik boyutuna “Çok Katılıyorum”a yakın olmakla beraber “Orta Derecede Katılıyorum” ($\bar{X} = 3,37$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sağlığa ilişkin genel algılarına bakıldığında Çok Katılıyorum”a yakın olmakla beraber “Orta Derecede Katılıyorum” ($\bar{X} = 3,25$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeyleri

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin genel algıları ve örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algı Düzeyleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Uyum Boyutu	411	3,21	0,95
Özdeşleşme Boyutu	411	3,09	0,64

İçselleştirme Boyutu	411	3,49	0,83
Örgütsel Bağlılık	411	3,07	0,52

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarına ve örgütsel bağlılığa ilişkin algılarına bakıldığında Uyum boyutuna “Orta Derecede Katılıyorum” ($\bar{X} = 3,21$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin Özdeşleşme boyutuna “Orta Derecede Katılıyorum” ($\bar{X} = 3,09$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Yine İçselleştirme boyutuna “Orta Derecede Katılıyorum” a yakın olmakla beraber “Çok Katılıyorum” ($\bar{X} = 3,49$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin genel algılarına bakıldığında “Orta Derecede Katılıyorum” ($\bar{X} = 3,07$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Korelasyon Testi Bulguları

Elazığ ilinde, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sağlık algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analiz sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Araştırmaya Yönelik Korelasyon Katsayıları

		Uyum Boyutu	Özdeşleşme Boyutu	İçselleştirme Boyutu	Örgütsel Bağlılık Genel Puanı
Akademik Önem	r	0,607	0,544	0,188	0,627
	p	0,000*	0,000*	0,005*	0,000*
	N	411	411	411	411
Kurumsal Bütünlük	r	0,352	0,204	0,104	0,221
	p	0,000*	0,004*	0,218	0,002*
	N	411	411	411	411
Müdürün Etkisi	r	0,617	0,499	0,129	0,547
	p	0,000*	0,000*	0,069	0,000*
	N	411	411	411	411
Kaynak Desteği	r	0,533	0,471	0,053	0,503
	p	0,000*	0,000*	0,317	0,000*
	N	411	411	411	411
Öğretmen Bağlılığı	r	0,613	0,532	0,235	0,658
	p	0,000*	0,000*	0,001*	0,000*
	N	411	411	411	411
Mesleki Liderlik	r	0,615	0,559	0,192	0,611
	p	0,000*	0,000*	0,004*	0,000*
	N	411	411	411	411
Örgüt Sağlığı Genel Puanı	r	0,761	0,647	0,171	0,707
	p	0,000*	0,000*	0,016*	0,000*
	N	411	411	411	411

* $p < 0,05$;

Tablo 3.11.’de görüldüğü gibi akademik önem ile uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %60,7’lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre akademik önem puanı arttıkça uyum boyutu puanı da artmaktadır.

Kurumsal bütünlük alt boyutu ile uyum boyutu alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında %35,2’lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre kurumsal bütünlük puanı arttıkça uyum boyutu puanı da artmaktadır.

Müdürün etkisi ile uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %61,7'lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre müdürün etkisi puanı arttıkça uyum boyutu puanı da artmaktadır.

Kaynak desteği ile uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %53,3'lük pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre kaynak desteği puanı arttıkça uyum boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretmen bağlılığı ile uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %61,3'lük pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre öğretmen bağlılığı puanı arttıkça uyum boyutu puanı da artmaktadır.

Mesleki liderlik ile uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %61,5'lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre mesleki liderlik puanı arttıkça uyum boyutu puanı da artmaktadır.

Örgüt sağlığı genel puanı ile uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %76,1'lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre örgüt sağlığı genel puanı arttıkça uyum boyutu puanı da artmaktadır.

Akademik önem ile özdeşleşme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %54,4'lük pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre akademik önem puanı arttıkça özdeşleşme boyutu puanı da artmaktadır.

Kurumsal bütünlük ile özdeşleşme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %20,4'lük pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre kurumsal bütünlük puanı arttıkça özdeşleşme boyutu puanı da artmaktadır.

Müdürün etkisi ile özdeşleşme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %49,9'lük pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre müdürün etkisi puanı arttıkça özdeşleşme boyutu puanı da artmaktadır.

Kaynak desteği ile uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %47,1'lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre kaynak desteği puanı arttıkça özdeşleşme boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretmen bağlılığı ile özdeşleşme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %53,2'lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre öğretmen bağlılığı puanı arttıkça özdeşleşme boyutu puanı da artmaktadır.

Mesleki liderlik ile özdeşleşme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %55,9'lük pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre mesleki liderlik puanı arttıkça özdeşleşme boyutu puanı da artmaktadır.

Örgüt sağlığı genel puanı ile özdeşleşme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %64,7'lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre örgüt sağlığı genel puanı arttıkça özdeşleşme boyutu puanı da artmaktadır.

Akademik önem ile içselleştirme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %18,8'lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre akademik önem puanı arttıkça içselleştirme boyutu puanı da artmaktadır.

Kurumsal bütünlük ile içselleştirme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %10,4'lük pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre kurumsal bütünlük puanı arttıkça içselleştirme boyutu puanı da artmaktadır.

Müdürün etkisi ile içselleştirme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %12,9'lük pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre müdürün etkisi puanı arttıkça içselleştirme boyutu puanı da artmaktadır.

Kaynak desteği ile uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %5,3'lük pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre kaynak desteği puanı arttıkça içselleştirme boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretmen bağlılığı ile içselleştirme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %23,5'lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre öğretmen bağlılığı puanı arttıkça içselleştirme boyutu puanı da artmaktadır.

Mesleki liderlik ile içselleştirme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %19,2'lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre mesleki liderlik puanı arttıkça içselleştirme boyutu puanı da artmaktadır.

Örgüt sağlığı genel puanı ile uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %17,1'lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre örgüt sağlığı genel puanı arttıkça içselleştirme boyutu puanı da artmaktadır.

Örgüt sağlığı genel puanı ile örgütsel bağlılık puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %70,7'lik pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Buna göre örgüt sağlığı genel puanı arttıkça örgütsel bağlılık genel puanı da artmaktadır. Bu durum Elazığ'da görev yapan ortaokul öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algılarının örgüt bağlılığı algılarını etkilediğini gösterir. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları düzeyleri yükseldikçe kurumlarına olan bağlılık düzeyleri artar denilebilir.

Regresyon Testi Bulguları

Örgütsel sağlığın, örgütsel bağlılığı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Bağlılık Genel Puanının Örgütsel Sağlık Genel Puanından Etkilenme Durumu

	β	t	p	F	R^2	
Örgütsel Bağlılık Genel Puanı	Sabit	1,349	9,599	0,000	28,986	0,303
	Örgüt Sağlığı Genel Puanı	0,275	5,278			

Tablo 4'te görüldüğü gibi örgütsel bağlılık genel puanının örgütsel bağlılık düzeylerinden etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F = 28,9876$; $p \leq 0,05$). Yani örgüt sağlığı örgüt sağlığı genel puanı 1 birim arttığında örgütsel bağlılık genel puanı 0,275 birim artmaktadır ($\beta = 0,275$; $t = 5,278$; $p \leq 0,05$). Örgüt sağlığı genel puanı, örgütsel bağlılık genel puanını 0,303 oranında açıklamaktadır ($R^2 = 0,303$). Ayrıca örgüt sağlığı genel puanının örgütsel bağlılık genel puanı ile ilişkisinin güçlü olduğu söylenebilir. Bu sonuç Hoy (1991) ve Korkmaz (2005b)'in elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin Örgütsel Sağlık Algılarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Elazığ il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sağlığa ilişkin algılarının "orta düzeyde" pozitif yönde olduğu yapılan analiz sonucunda belirlenmiştir. İl merkezindeki ortaokulların birçoğunun personel sayısının az olması öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileri ve öğretmen-idare arasındaki ilişkileri artırıcı bir rol oynamaktadır. Ayrıca okullarda FATİH projesiyle beraber birçok eğitimde yenilikçi uygulama ile eğitim kurumlarına kaynak desteği sağlanmıştır. Durumun böyle olması öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olmasını sağlamaktadır ($\bar{X} = 3,24$). Fakat kurumlarda cinsiyet, mesleki kıdem, branş gibi değişkenlere göre geliştirilen ilişkilerin değişiklik arz etmesi ve yönetici atama sisteminin değişmesiyle okullara yetersiz idarecilerin atanması öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algı düzeylerinin düşmesine neden

olmaktadır. Yıldırım (2006)'ın yüksek lisans çalışmasında örgütsel sağlığın boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu belirlemiştir. Gürkan (2006)'ın yüksek lisans çalışmasında da ilköğretim öğretmenlerinin okullarına yönelik örgütsel sağlık algıları düzeylerinin orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Karagüzel (2012)'in yaptığı yüksek lisans çalışmasında üniversitenin genel örgüt sağlığı ortalaması 3,2573 ortalama ile yükseğe yakın orta değerde çıktığını bulmuştur. Elde ettiğimiz bulgular literatürdeki diğer çalışmalarla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algularına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Elazığ il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının “orta düzeyde” pozitif yönde olduğu yapılan analiz sonucunda belirlenmiştir. Yönetici atama yönetmeliğinin değişmesiyle okullara yöneticilik tecrübesi az olan müdürlerin atanması öğretmenlerin örgütsel bağlılığının düşmesinde rol oynayan sebeplerden biridir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle ilişkilerinde objektif davranmamaları öğretmenler arasında gruplaşmalara ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşmesine neden olabilir. Öğretmenlerin ders dışı yükümlülükleri yerine getirmede yaşadıkları problemler de örgüt bağlılığının düşmesine neden olabilir. Öğretmenlerin okul ile ilgili kararlarda görüşlerinin alınması, başarılı çalışmalarının ödüllendirilmesi ve öğretmen-idare ilişkilerinin iyileştirilmesi örgütsel bağlılığı artırıcı etki oynayan etkenlerden bazılarıdır. Nitekim Elazığ ilindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu ($\bar{X} = 3,07$) çalışma bulgularında görülmektedir. Kalay (2015), Türkmen (2016), Kılıç (2011), Gönen (2016) ve Ergen (2015)'in çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu; Demir (2016)'in, çalışmasında okul çalışanlarının örgütsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Korelasyon ve Regresyon Testi Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda örgütsel sağlığın alt boyutları ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı sonuç bulunmuştur. Yapılan korelasyon analizi sonucunda örgüt sağlığının 6 alt boyutu örgütsel bağlılığın 3 alt boyutunu anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Örgüt sağlığı boyutlarının örgütsel bağlılık boyutlarını etkileme durumunu ölçen korelasyon analizinde, uyum ve özdeşleşme boyutlarının örgütsel sağlıktan güçlü şekilde ve olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur. İçselleştirme boyutunun ise örgütsel bağlılıktan genel olarak olumlu yönde ancak zayıf olarak etkilendiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre örgüt sağlığının yükselmesi, örgütsel bağlılığın uyum boyutunu güçlü bir şekilde ve olumlu yönde etkilemektedir. Bu örgüt sağlığı yüksek olan okullarda öğretmenlerin okulda severek çalıştıklarını ve kuruma, okula uyum sağladıkları için kurumdan ayrılmayı daha az düşündüklerini ifade eder. Yine araştırmada elde edilen bulgulara göre örgüt sağlığının yükselmesi örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu güçlü bir şekilde ve olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgu örgüt sağlığı yüksek olan okullarda öğretmenlerin örgütte kalmayı daha doğru buldukları için örgüte karşı sadakat hisleri galip geldiği için kurumdan ayrılmayı daha az düşündüklerini ifade etmektedir. Örgüt sağlığının yükselmesinin örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu da yükseltmekle beraber bu etki çok zayıf bir etki olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak örgüt sağlığının uyum ve özdeşleşme boyutlarını güçlü bir şekilde arttırdığı, içselleştirme bağlılığına ise zayıf ve olumlu yönde bir katkı sağladığı sonucunu ifade eder.

Araştırmanın sonuçları, literatürde örgüt sağlığının örgütsel bağlılığa olan etkisini araştıran çalışmalarla uyum göstermektedir. Hoy (1991)'un yaptığı analizlere göre de örgüt sağlığı, örgütsel bağlılığı olumlu yönde ve güçlü bir şekilde etkilemektedir.

Regresyon analizi sonucunda genel örgüt sağlığı ile genel örgütsel bağlılık arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu ve öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının artmasına paralel olarak örgüt bağlılıklarının artacağı anlaşılmıştır. Bu sonuçların literatüre ve daha önceki araştırmalara uygun olduğu görülmektedir.

Örgüt sağlığı ile örgüt ikliminin örgütsel bağlılığa etkisini inceleyen Korkmaz (2011)'de yapmış olduğu regresyon analiziyle örgüt sağlığının örgütsel bağlılığı güçlü ve olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Cheng (1990), Hoy ve Miskel (1991), Owens (1991) ve Sergiovanni (1991) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin, çalışma ortamlarının kalitesi ile işlerine olan bağlılıkları arasında bir doğrusal ilişki bulgulamışlardır. Aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olması halinde öğretmenlerin iş performansı ile okullardaki eğitimin kalitesinin de pozitif yönde etkileneceği düşüncesindedirler.

Akbaba (1997)'nin yapmış olduğu farklı içeriklerde eğitim-öğretim yapan liselerde yönetici ve öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada genel liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sağlık algı düzeylerinin meslek liseleri, Anadolu liseleri ve Anadolu meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sağlık algı düzeylerinden daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun nedeni olarak genel liselerdeki sosyal ortamın daha iyi sağlanması olarak göstermiştir. Yine kız meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve idarecilerin örgütsel sağlık algı düzeylerini, ticaret liseleri, imam hatip liseleri ve teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sağlık algı düzeylerinden daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Ortaya çıkan bu sonuçlar, örgütsel sağlığın örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilediğini ve örgütsel sağlığın örgütsel bağlılığı yüksek derecede yordadığını ortaya koymaktadır. Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak, sağlıklı örgütlerin çalışanlarca çok önemsendiği, örgütsel etkinlik ve ortamlarda sağlıklı bir yapı zihniyetine sahip olması örgütsel bağlılık başta olmak üzere çalışanların tüm faaliyetlerinde ve davranışlarında güçlü bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sağlıklı bir örgüt tüm boyutlarıyla gerçek manada oluşturulduğunda, çalışanlarda örgüte bağlılık kendiliğinden meydana gelecektir. Bu nedenle, sağlıklı bir örgüt oluşturmak yani çalışanların daha verimli olmasını sağlayabilmek için örgütsel sağlığı sağlamak gerekir.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Kadın öğretmenlerin, kurumsal bütünlük ve öğretmen bağlılığı boyutlarında erkek öğretmenlere göre örgütlerini daha sağlıklı gördükleri, bu nedenle kadın öğretmenlerin mesleğine daha bağlı ve kurumun bütünlüğünden daha yararlı olduğundan bazı branş ve görevlerde kadın öğretmen alımına öncelik tanınabilir.
2. Yaşı ilerleyen öğretmenlerin genç öğretmenlere göre örgütlerini daha sağlıklı gördüklerinden yani genç öğretmenlerin daha idealist olduklarından kendi örgütlerini sağlıksız ve yaşı ilerleyen öğretmenlere göre örgütlerine daha az bağlı olduğu görülmektedir. Bu da sağlıklı bir okul ve okuluna bağlılığı artırmak için genç öğretmenlere yönelik, okul örgütsel bağlılığını arttırıcı etkinlikler düzenlenebilir.
3. Lisansüstü öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu araştırma sonucunda belirlenmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü çalışmaları sonucunda uzman öğretmenlik, başöğretmenlik sistemleriyle ödüllendirilmesi ve maddi olarak da maaşlarında iyileştirmeler yapılması lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarını arttırarak örgüt bağlılıklarını arttırabilir.
4. Güzel sanatlar/özel yetenek branşındaki öğretmenlerin kurumlarını daha sağlıklı buldukları ve örgütsel bağlılıklarının fen ve sosyal bilimler branşına oranla yüksek olduğu belirlenmiştir. Fen ve sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere yönelik okulda gerçekleştirebilecekleri derslerine yönelik uygulama atölyeleri kurulması fen ve sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarını yükselterek, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırmada veri toplama aracı olarak “ölçek” kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak mülakat, görüşme formu gibi yüz yüze veri toplama teknikleri kullanılarak araştırma sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliği artırılabilir.
2. Örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık kavramının incelendiği ve bu araştırmadaki yöntemin dışında farklı bir metodun kullanıldığı çalışmaların yapılması, farklı bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir. Deneysel yöntemle yapılacak çalışmalar yeni bakış açıları ortaya koyabilir.
3. Bu araştırma ortaokul öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Daha farklı sonuçlar elde edebilmek için eğitim kurumlarının diğer kademelerinde de uygulanabilir.

Kaynaklar

- Akbaba, S. (2001). *Örgüt Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın.
- Altun, S. (2001). *Örgüt Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, E. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirmeleri İle Sosyal Uyum ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalioğlu, Z. (1997). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çolak, E. (2017). Varyans Analizi (ANOVA)-Kruskal Wallis H Testi. http://eczacilik.anadolu.edu.tr/bolumSayfaları/belgeler/ecz2014%2011_20140527094539.pdf. (Erişim Tarihi: 10.05.2017).
- Danış, A. (2009). *Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdaş, Y. (2009). *Denizli İl Merkezinde Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsel, M. (1998). *İlköğretim Okullarının İkliminin Örgütsel Sağlık Açısından Değerlendirilmesi*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri.
- Hoy, K.W., Tarter, C. J., Kottamp, R. (1991). *Open schools/Healthy Schools:Measuring Organizational Climate*. Beverly Hills. CA:Sage.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Miles, M. B. (1969). Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. In F. D. Carver F. and T.J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on Schools*, McGraw-Hill Book Company, New York.
- Schein, E. (1976). *Örgütsel Psikoloji*, (Çev. A. Sağtur- Ş. Öz Alp), Eskişehir: İktisadi Ticari İlim Akademi.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OBADER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

INTERVIEWS ON PRE-SCHOOL TEACHERS ABOUT OBADER

Emine YILMAZ BOLAT¹³,

Özet

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) hakkındaki bilgi düzeyleri ve görüşleri belirlenmek istenmiştir. Elde edilen verilerin OBADER'i daha etkin kullanmaya ve aile katılım çalışmalarını desteklemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme modelini ele alarak okul öncesi öğretmenlerinin OBADER hakkındaki bilgi düzeyleri ve görüşlerinin belirlenmesinde kullanılan nitel bir çalışmadır. Bu araştırmada betimleyici araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada 8'i anasınıfında, 8'i bağımsız anaokulunda görev yapan toplam 16 okul öncesi öğretmenin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlere uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan ve OBADER hakkında çeşitli açık uçlu soruların yer aldığı form, araştırmacı tarafından dağıtılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analizle ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin OBADER'in ismini bildiği, içeriği hakkında çoğunlukla bilgi sahibi olmadıkları ve OBADER'i yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, OBADER, Aile katılımı

Abstract

In this study, it was aimed to determine the level of knowledge and opinions of preschool teachers about the Integrated Family Support Education Guide (OBADER) in Preschool Education. It is thought that the data obtained will contribute to the more effective use of OBADER and to support family participation studies. This study is a qualitative study used in determining the knowledge levels and opinions about preschool teachers' OBADER by taking maximum diversity sampling model from objective sampling methods. In this study, a screening model was used from descriptive research methods. In this study, the opinions of 8 preschool teachers and 8 preschool teachers working in independent preschool were evaluated. The form prepared by the researcher in the direction of expert opinions and containing various open-ended questions about OBADER was collected and distributed to the teachers by the researcher. The obtained data were evaluated by descriptive analysis and content analysis. As a result of the research, it was determined that the pre-school teachers did not know OBADER's name, mostly informed about the contents, and did not use OBADER enough.

Keywords: Preschool, OBADER, Family involvement

Giriş

Okul öncesi eğitim, bireyin gelecek yaşantısı üzerinde oldukça etkili olan, çocukların ilkökula başlamadan önce belli bir program kapsamında yararlandıkları ilk eğitim basamağıdır. Okul öncesi eğitimin etkili ve verimli olması açısından okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu en iyi tanıyan ve çocukların ilk öğretmenleri olan aile ile işbirliği yapmaları gerekir.

Okul aile işbirliği, işbirliğinin bir parçası olan çocuğu, aileyi ve öğretmeni olumlu yönde etkilemektedir. Aileleri okulla işbirliğine giren çocukların başarısı, girmeyenlere göre daha yüksek olmaktadır. İşbirliğine giren ebeveynlerin hem çocuklarına karşı olumlu tutumları hem de kendilerine olan güvenleri artmaktadır (Alisinanoğlu vd., 2014). Okul aile işbirliği aracılığıyla aileler çocuklarının eğitimi için uygulanan program hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaktadır. Aileler

¹³ Yrd. Doç. Dr., mersin üniversitesi eğitim fakültesi, okul öncesi ögr., eyilmazbolat@gmail.com

hem evde hem de okulda çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilinçlenmektedirler (Dinç, 2011). Aileler çocuklarını tanıma, çocuklarının gelişimini destekleme ve anne-babalıkla ilgili olumlu duygular geliştirme konusunda yardıma gereksinim duymaktadırlar (Tezel-Şahin ve Cevher-Kalburan, 2009).

Toplumun temelini oluşturan ailenin ebeveynlikle ilgili sorumluluklarını yerine getirirken çağın değişen şartlarına uyum sağlayabilmesi için yapısının korunması, psikolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel bütünlüğünün sağlanması ve güçlendirilmesi gerekmektedir. Bunların gerçekleştirilebilmesi için de ailelere etkin öğrenme ortamlarında uygun eğitim fırsatlarının sağlanması gerekir (Ünal, 2014). Okul-aile işbirliğini kurabilmek için öğretmenlerin sıklıkla aile katılımı çalışmalarına yer vermeleri gerekmektedir. Aile katılımı, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler, aile eğitimi ve iletişim etkinlikleri gibi etkinliklerle ailelerin çocuğun eğitimine katıldığı, sonuçta çocuğun, ailenin, öğretmenin ve okulun yarar sağladığı bir süreçtir.

Aile katılımı, ebeveyn uygulamalarının etkili hale gelmesine ve çocuklarda problem davranışların azalmasına kayda değer düzeyde olumlu etki sağlar (Brotman et al., 2011). Aile katılımı; çocuklarla ebeveynlerin eğitim hakkında iletişimini gerektiren uygulamalar olarak tanımlanabilir (Robinson ve Harris, 2014). Anne babaların eğitime katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı da sağlayarak kazanılan bilgi ve becerilerin pekiştirilmesinde ve eğitimde sürekliliğin sağlanması sonucunda başarının artmasında etkilidir (MEB., 2013). Eğitimcilerle göre başarılı okullar aile katılımını teşvik ederler ve ailelerle sınıflara gönüllü katılım göstermeleri ve çocukların okuldaki çalışmalarını değerlendirmeleri için iletişim kurmaya yardım eden uygulamalar kullanırlar. Bu çabalar da çocuğun akademik başarısını yükseltir (Loomans, 2014).

Aile katılımı ve aile eğitimi çalışmalarıyla, ebeveynlerin ve çocukların eğitim gereksinimleri karşılanabilmektedir. Ebeveynlerle aile katılımı sağlandığında, öğretmenler ve okullar çok kıymetli bir yardım almış olurlar, öğrenciler ise akademik başarıya ulaşırlar. Ayrıca ebeveynler, uzun ömürlü bir başarı için gerekli olan öğrenme çevresini yaratmış olurlar (McMahon, 2015). Aile katılımıyla çocukların okula karşı ilgileri ve okul başarıları artar. Çocuk ve ebeveyn için olumlu sonuçları olan aile katılımı, yüksek akademik performans, düşük sınıfta kalma oranı ve özel eğitimde yer alma, düşük okulu bırakma oranı, okulu zamanında tamamlama gibi yüksek eğitim amaçlarıyla bağlantılıdır (Miksic, 2015).

Nitecki (2015), yüksek kalitede aile katılımı için okul öncesi eğitim programında yapılabilecekleri incelemek amacıyla nitel araştırmada, yaşları 2,5-6 arasında değişen dokuz erkek ve dört kız çocuğunun gittiği Millcreek'te bir anaokulunda sekiz ay boyunca gözlem ve görüşme teknikleri kullanarak okul-aile işbirliğini derinlemesine incelemiştir. Araştırma sonunda, okul öncesinde okul aile işbirliği kurmak için ilişkileri çok yönlü desteklemek, okulda bulunmak ve okul hakkında ebeveynlerin bilişsel algılarını geliştirmek, en iyi üç uygulama olarak değerlendirilmiştir. Jeynes (2012), okul öncesinden 12. sınıfa kadar aile katılım programları ile ilgili 51 çalışmanın gözden geçirildiği meta analiz çalışması sonucunda, aile katılım programlarının istatistiksel olarak olumlu ve anlamlı etkilere sahip olduğunu, özellikle birlikte okuma çalışmalarını kapsayan çalışmaların etkilerinin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Okul öncesi eğitimin başarıya ulaşabilmesi için aile katılımına yer verilmesi, bu katılımın desteklenebilmesi için de Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) öğretmenler tarafından etkili olarak kullanılmalıdır.

OBADER, çocuğun eğitiminin kurum ve aile arasında paylaşılan bir sorumluluk olması, ebeveynlerin çocuğun eğitimine katılarak çocuğun kazanımlara daha hızlı ulaşması, ebeveynlerin eğitime katılımı ile kurum ve ev arasındaki devamlılığın sağlanarak kazanılan bilgi ve becerilerin pekiştirilmesi ve eğitimde sürekliliğin sağlanarak başarının artması düşüncelerinden hareketle TC Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2013 yılında Okul Öncesi Eğitim Programı ile bütünleştirilerek oluşturulmuş bir rehberdir. Bu rehber kitabın içeriğinde, aile eğitimi, aile eğitiminin önemi, amacı, ilkeleri, aile eğitimi çalışmaları, aile eğitimi çalışmalarının özellikleri,

uygulama süreci ve değerlendirilmesi, aile eğitimine hazırlık, aile eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler, aile eğitimi çalışmaları için örnek oturumlar, aile katılım çalışmaları, aile iletişim etkinlikleri, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı için örnekler, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri, ailelerde özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık oluşturma konularına yer verilmiştir. Ayrıca ekinde, Okul Tanıtım ve Aile Tanıtım Dosyası ile video çekimlerin ve öğretmenlerin aile eğitimlerinde kullanabilecekleri sunumların yer aldığı CD'ler sunulmuştur. Okul tanıtım ve aile dosyasında ise, uyum haftası süresince aileler ve çocuklara yönelik yapılacak etkinliklere, okulla ilgili genel bilgilere, okulun eğitim programına ilişkin bilgilere ve formlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir (MEB, 2013).

Öğretmenlerin OBADER'i iyi tanımaları ve etkin kullanmaları aile katılımı engellerinin de ortadan kalkmasına da yardımcı olacaktır. Williams ve Sanchez (2011) yaptıkları bir çalışmada zaman kısıtlılığı, erişim yetersizliği, finansal kaynak yetersizlikleri ve farkındalık yetersizliği olmak üzere dört çeşit aile katılım engeli tanımlamıştır. Özellikle bu araştırma farkındalık yetersizliğini ortadan kaldırmak bakımından oldukça önemlidir. Yapılan saha uygulamaları ve gözlemlerde bazı öğretmenlerin OBADER'İ çok fazla kullanmadıkları hatta bundan habersiz oldukları gözlenmiştir. Oysaki aile katılımı okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluklarından birisidir. Bu sorumluluklarını yerine getirmesinde ona Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) destek olacaktır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) hakkındaki bilgi düzeyleri ve görüşleri değerlendirilmek istenmiştir. Elde edilen verilerin Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'ni (OBADER) daha etkin kullanmaya ve aile katılım çalışmalarını desteklemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin OBADER' in içeriği hakkındaki düşünceleri nedir?
2. OBADER' de gördükleri eksiklikler nelerdir?
3. OBADER'e eklenmesini istedikleri nelerdir?
4. OBADER'den çıkartılmasını istedikleri istekleri nelerdir?
5. OBADER'de yer alan teknik ve yöntemler hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. OBADER'de yer alan teknik ve yöntemleri neye göre seçmektedir?
7. OBADER'deki aile katılım etkinliklerinden hangilerinin yeterli bulmaktadır?
8. OBADER'in öğretmene katkıları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada betimleyici araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yönteminin amacı nesnelere, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktır ve evrene genellenebilmektedir. Bu çalışma, amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme modelini ele alarak okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) hakkındaki bilgi düzeyleri ve görüşlerinin belirlenmesinde kullanılan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırma betimsel bir durum saptaması niteliğinde olup, nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenmiştir. Bu araştırma durum çalışmalarından genel amaçlı durum çalışmaları grubundan tanımlayıcı durum çalışmaları grubuna girmektedir.

Evren ve Örneklem Grubu

Bu araştırmanın evrenini Mersin ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise Mersin il merkezi Yenişehir ilçesindeki anaokulu ve anasınıfında görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 8'i anasınıfında, 8'i bağımsız anaokulunda görev yapmaktadır. Araştırma grubuna katılımcıları belirlemede kolay ulaşılabilirlik dikkate alınarak amaçlı örnekleme çeşitlerinden “Benzeşik Örnekleme” türüne göre hareket edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler

Demografik özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	16	100,0
	Yaş		
	20-27 yaş	7	43,7
	28-35 yaş	2	12,5
	36-43 yaş	5	31,2
	44-51 yaş	1	6,3
	52 yaş ve üzeri	1	6,3
Hizmet yılı	1-5 yıl	7	43,7
	6-10 yıl	2	12,5
	11-15 yıl	5	31,2
	16-21 yıl	1	6,3
	22 yıl ve üzeri	1	6,3
Sınıfı	4 yaş	6	37,5
	5 yaş	7	43,7
	6 yaş	3	18,8
Kurumu	Resmi	11	68,8
	Özel	5	31,2
Toplam		16	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş kişisel bilgi formu ile yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Görüşmede elde edilen veriler araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Tutarlılık oranı hesaplaması sonucu Cohen kappa katsayısı aritmetik ortalaması .84 olarak saptanmıştır. Bu durum uzmanların yüksek düzeyde uyuşma gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, hizmet yılı, kurumu ve sınıfın yaş grubu ile ilgili sorulara yer verilirken, OBADER ile ilgili görüşlere ilişkin olarak OBADER'in içeriği, eksiklikleri, eklemek ve çıkartılmak istenenler, yer verilen yöntem ve teknikler, yöntem ve tekniklerin seçimi, aile katılım etkinliklerinin yeterlilikleri, OBADER'in öğretmene katkıları ile ilgili görüşleri belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmayla ilgili olarak öncelikle okul yöneticileri bilgilendirilmiş ve okulda görev yapan öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verildikten sonra gönüllü katılımcılarla araştırma yürütülmüştür. Gönüllü öğretmenlere uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış OBADER hakkında çeşitli açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından dağıtılarak tekrar toplanmıştır. Öğretmenlerin formları bireysel olarak doldurmaları sağlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz, içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizle, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak raporlaştırılmıştır. Görüşleri çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin OBADER'in içeriği, eksiklikleri, eklemek ve çıkartılmak istenenler, yer verilen yöntem ve teknikler, yöntem ve tekniklerin seçimi, aile katılım etkinliklerinin yeterlilikleri, OBADER'in öğretmene katkıları ile ilgili konularda elde edilen bulgular verilerek yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin OBADER'in içeriği hakkındaki görüşleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. OBADER'in içeriği hakkındaki düşüncelere ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Düşünceler	OBADER'in içeriğine ilişkin kodlar	f	%
Olumlu	Aile katılım çalışmalarını yeterli buluyorum	8	30.8
	Öğretmen veli etkileşimine destek sağlamakta	4	15.4
	Uygulanabilir ve yeterli içeriğe sahiptir	4	15.4
	Aile katılım çalışmalarında öğretmene rehberlik etmekte	2	7.7
	Ailenin bilinçlenmesine katkı sağlamakta	1	3.8
Olumsuz	Açık ve anlaşılır bir içeriğe sahiptir		3.8
	Geliştirilmeye ihtiyaç duyulmaktadır	4	15.4
Nötr	İçeriği hakkında yeterli bilgin yok	2	7.7

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin en çok kodladıkları maddenin "Aile katılım çalışmalarını yeterli buluyorum" (f=8) olduğu görülmektedir. Bu konuda 19 ifade olumlu olarak değerlendirilirken, 5 ifade olumsuz ve iki ifade nötr olarak değerlendirilmiştir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Ö.16. "Yeterince kapsamlı ve yeterlidir. Aile eğitimi ve katılım çalışmaları amacına uygun olarak hazırlanmıştır."

Ö.1. "Aile katılımı konusunda başarılı bir program biraz reklama ve bilinmeye ihtiyacı var."

Ö.2. "Bu konuda fikrim yok (yeterli)."

Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin OBADER hakkında olumlu bir görüşe sahip oldukları söylenebilir. Ancak verilen bu cevapların bilinçli bir şekilde verilişinin değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Zira öğretmenler, OBADER'i incelemeyen aile katılımıyla ilgili olumlu görüşlerini OBADER'e genellemiş olabilirler.

Öğretmenlerin OBADER içeriği hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını değerlendirmek amacıyla içerikteki eksik yönler, eklenmesi ve çıkartılması istenen bölümler sorulmuştur. OBADER'in eksik yönlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te, içeriğe eklenmesi istenen bölümlere ilişkin bulgular Tablo 4'te ve içerikten çıkartılması istenen bölümlere ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 3. OBADER'in Eksik Yönlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

OBADER'in eksik yönlerine ilişkin kodlar	f	%
Öğretmenler yeterince bilgilendirilmemiştir	7	31.9
Eksik yok, yeterli	6	27.4
Etkin olarak kullanılmamaktadır	3	13.6
Uygulamalarda problem yaşanmakta	2	9.1
İçeriği yeterince açık değil	1	4.5
Aileyi tanıma etkinlikleri yetersizdir	1	4.5
Çevre koşulları dikkate alınmamıştır	1	4.5
Aile bilgilendirmesi yetersizdir	1	4.5

Tablo 3 incelendiğinde OBADER için en çok görülen eksiklik öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemesi konusudur (f=7). Bazıları ise (f=6) eksikliğin olmadığını düşünmektedir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ö.13. "OBADER'in kendini tanıtmaması ve genel halka kendini duyurması, gerekli duyuruları TV aracılığıyla yaparak tanıtımının sağlamalıdır. Kısa metrajlı bir filmle bildirmesi gerekmektedir."

Öğretmenin görüşü incelendiğinde öğretmen OBADER konusunda bilgili olduğunu ifade etmesine karşın içeriği konusunda yetersiz bilgiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenler OBADER konusunda bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. 2013 yılında Okul Öncesi Eğitim Programının revize edilmesiyle birlikte program tanıtımına geniş yer verilmiş olup programa sonradan eklenen OBADER ve rehberlik programıyla öğretmenleri bilgilendirme çalışmalarına yer verilmemiştir. Öyle ki OBADER ile ilgili yapılmış çalışmalara da rastlamak neredeyse imkansızdır. Sadece OBADER konusunda yapılmış bir araştırmaya rastlanmıştır.

Tablo 4. OBADER'in İçeriğine Eklenmesi İstenilenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

OBADER'e eklenmesi istenilenlere ilişkin kodlar	f	%
Etkinlikler artırılmalı	6	28.6
Güncel problemlere yönelik etkinlikler olmalı	5	23.8
Eklemeye ihtiyaç yoktur	3	14.2
Kullanışlı ve yaratıcı etkinlikler olmalı	2	9.5
Drama etkinlikleri eklenmeli	2	9.5
Bireysel görüşmeler artırılmalı	1	4.8
Ailelere sorumlulukları arttıran çalışmalar artırılmalı	1	4.8
Aileyi tanımaya yönelik etkinlikler çeşitlendirilmelidir	1	4.8

Öğretmenlerin OBADER'in içeriğine eklenmesi istenen bulgular değerlendirildiğinde en çok etkinliklerin artırılması gerektiği belirtilmiştir (f=6). Bu durum öğretmenlerin teorikten ziyade pratiğe ihtiyaç duymaları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler güncel ve kullanışlı etkinlikler talep etmektedir.

Ünlü-Çetin (2013), "MEB Okul Öncesi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Eğitim Destek Rehberi (OBADER)"nin toplumsal cinsiyet eşitliği olgusunu destekleme düzeyi açısından incelemiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda OBADER'in geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin dışına çıkmakta yetersiz olduğunu, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama noktasında güçlendirilmesi için baba katılımına yönelik özel vurgu yapacak şekilde revize edilmesi gerektiğini önerilmiştir.

Tablo 5. OBADER'den Çıkarılması İstenenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

OBADER'den çıkarılması istenenlere ilişkin kodlar	f	%
Çıkarılması istenilen etkinlik yoktur	10	62.6
Gelişim dosyası	1	6.2
Kitapçıklar	2	12.6
Bültenler	1	6.2
Dilek kutuları	1	6.2
Cümle tamamlama etkinliği	1	6.2

Öğretmenlerin çoğunluğu (f=10), OBADER'den çıkarılması gereken bir bölüm veya etkinlik olmadığını düşünmektedir. Bu durum öğretmenlerin OBADER konusunda yüzeysel bir bilgiye sahip olmalarıyla açıklanabilir. Diğer taraftan OBADER içeriği konusunda olumlu düşünceye de sahip olabilirler. Bu konuda bilinçli olarak cevap verdiği düşünülen bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Ö.16. "Kitapçıklar masraflı ve anlaşılması güç olabilir onun yerine bülten, duyuru panoları daha aktif kullanılabilir."

OBADER içeriklerinden birisi de aile katılımıyla ilgili yöntem ve teknikler ve bunlara ilişkin etkinlik örnekleridir. Öğretmenlerin yöntem ve tekniklere ilişkin değerlendirmeleri ortaya koyulmak istenmiş olup sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. OBADER'de Yer Verilen Yöntem ve Tekniklere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

OBADER'de yer alan teknik ve yöntemlere ilişkin görüşler	f	%
Yöntem ve teknikler yeterli	10	50.0
Geliştirici ve etkili	5	25.0
Yeterli değildir	2	10.0
Yöntem ve teknikler artırılmalı	2	10.0
Uygulama için elverişli değil	1	5.0

Öğretmenlerin çoğunluğu (f=10) OBADER'de yer verilen yöntem ve tekniklerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun genel bir ifadeyi yansıttığı düşünülmektedir. Çünkü bu yanıtın ardından OBADER'de hangi yöntem ve tekniklerin bulunduğu sorulmuş olup sadece dört öğretmen OBADER'de yer verilen yöntem ve tekniklerin birkaçını (soru-cevap, beyin fırtınası, rol oynama, örnek olay, grup çalışmaları) ifade etmişlerdir.

Tablo 7. OBADER'de Yer Verilen Yöntem ve Tekniklerin Seçiminde Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

OBADER'deki teknik ve yöntemlerde dikkat edilen hususlar	f	%
Çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurulur	10	35.7
Ailenin ihtiyaçları göz önünde bulundurulur	7	25.0
Ailenin aktif katılımını sağlamasına dikkat edilir	3	10.7
Uygulanabilir, ekonomik, pratik olması	3	10.7
Yakın çevre koşulları göz önünde bulundurulur	3	10.7
Eğitim programı göz önünde bulundurulur	2	7.2

Öğretmenlere OBADER'de yer verilen yöntem ve tekniklerin seçiminde dikkat ettikleri hususlar sorulmuş olup öğretmenler en çok çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduklarını ifade etmişlerdir. Bu genel olarak okul öncesi eğitimde yapılan uygulamalarda çocukların yaşlarının ve gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmasıyla açıklanabilir. Bu duruma örnek teşkil edebilecek bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Ö.17 “Öğrencilerin ve velilerin özelliklerini dikkate alırım.”

OBADER'de yeterli bulunan aile katılım etkinliklerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. OBADER'de Yer Alan Aile Katılım Etkinliklerinden Yeterli Bulunan Etkinliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yeterli bulunan etkinlikler	f	%
Aile iletişim etkinlikleri	14	66.7
Programdaki etkinliklerin tümü	5	23.8
Olumlu disiplin ve anne baba tutumları açısından yeterli	2	9.5

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin OBADER'de en çok yeterli buldukları aile katılım etkinliklerinin aile iletişim etkinlikleri olduğu görülmektedir (f=14). Bu öğretmenlerin en çok kullandıkları aile katılım stratejileri olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bu konuda bir öğretmen görüşü şöyledir:

Ö.10. “Hemen hepsini yararlı buluyorum. En yararlı bulduğum Anne-baba tutumları.”

OBADER'de yer verilen etkinlikler; aile iletişim etkinlikleri (telefon görüşmeleri, kısa ileti hizmetleri, kitapçıklar, görsel/işitsel kayıtlar, fotoğraflar, duyuru panoları, bültenler,, haber mektupları, yazışmalar/iletişim defteri, gelişim dosyaları-portfolyolar, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları, internet temelli uygulamalar, dilek kutuları), ailenin eğitim etkinliklerine katılımı, ailenin

eğitim etkinliklerine katılımı için örnekler, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri, ailelerde özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık oluşturma çalışmalarıdır (MEB, 2013).

Son olarak öğretmenlere OBADER'in okul öncesi öğretmenlerine katkıları ile ilgili görüşleri sorulmuş ve bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. OBADER'in Öğretmenlere Katkılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

OBADER'in öğretmene katkılarına ilişkin kodlar	f	%
Öğretmenin aileyle etkin işbirliğini sağlar	8	32.0
Öğretmene aile katılımında rehberlik eder	7	28.0
Aile eğitime katkı sağlar	5	20.0
Çocuğu daha iyi tanınmasını sağlar	4	16.0
Verilen eğitimin devamlılığını sağlar	1	4.0

Tablo 9 değerlendirildiğinde öğretmenler OBADER'in öğretmene katkılarına ilişkin olarak en çok kodladıkları maddeler "Öğretmenin aileyle etkin işbirliğini sağlar" (f=8) ve "Öğretmene aile katılımında rehberlik eder" (f=7) olmuştur. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

Ö.17. "Öğretmene aile eğitimi çalışmalarında destek oluyor. Ve aile eğitim ve katılımı çalışmalarını uygulamada öğretmene yol gösteriyor."

Elde edilen bu bulgular literatürle uyumludur. OBADER, ebeveynlerin çocuğun eğitimine katılarak çocuğun kazanımlara daha hızlı ulaşması, ebeveynlerin eğitime katılımı ile kurum ve ev arasındaki devamlılığın sağlanarak kazanılan bilgi ve becerilerin pekiştirilmesi ve eğitimde sürekliliğin sağlanarak başarının artması düşünceleri doğrultusunda oluşturulmuş olan rehber bir programdır (MEB, 2013).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış olup şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlere OBADER içeriği konusunda görüşleri sorulmuş olup bazı öğretmenler OBADER içeriği hakkında olumlu görüşlere sahip iken aile katılım çalışmalarını yeterli bulma, öğretmen veli etkileşimini desteklediğini, öğretmene rehberlik ettiğini ifade etme, içeriği uygulanabilir ve yeterli olarak nitelendirme, aileyi bilinçlendirmeye katkı sağlama) bazıları olumsuz görüşlere (açık ve anlaşılır değil, geliştirilmesi gerekir), bazıları ise nötr görüşe sahiptir (içeriği hakkında fikrim yok). Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin OBADER içeriği hakkında olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlere OBADER konusundaki eksiklikler sorulmuş olup öğretmenler tarafından bu konuda görülen en büyük eksiklik OBADER konusunda öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemesi olarak görülmüştür. Bazı öğretmenler ise eksikliğin olmadığını düşünmektedir.

Öğretmenlerin OBADER'in içeriğine eklenmesi istenen bulgular değerlendirildiğinde en çok etkinliklerin artırılması ve güncel problemlere yönelik etkinliklerin yer alması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlere OBADER'den çıkarılmasını istedikleri yer olup olmadığı sorulmuş olup öğretmenlerin çoğunluğu çıkartılması gereken bir bölüm veya etkinlik olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere OBADER'de yer verilen yöntem ve tekniklerin yeterli olup olmadığı sorulmuş çoğunluğu yeterli olarak değerlendirmiştir. Daha sonra OBADER'de hangi yöntem ve tekniklerin bulunduğu sorulmuş olup sadece dört öğretmen OBADER'de yer verilen yöntem ve tekniklerin birkaçını (soru-cevap, beyin fırtınası, rol oynama, örnek olay, grup çalışmaları) ifade etmişlerdir.

OBADER'de yer verilen yöntem ve tekniklerin seçiminde öğretmen olarak hangi hususlara dikkat ettikleri sorulmuş olup öğretmenler en çok çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler OBADER'de en çok yeterli buldukları aile katılım etkinliklerinin aile iletişim etkinlikleri olduğunu belirtmişlerdir. OBADER'in öğretmenlere katkılarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenler OBADER'in aileyle etkin işbirliğini sağlama ve öğretmene aile katılımında rehberlik etme şeklinde faydaları olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırma sonucu genel olarak değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin OBADER konusunda yetersiz ve yüzeysel bilgiye sahip oldukları, yeterince yararlanmadıkları, ancak OBADER konusunda olumlu bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda uygulayıcılara ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerle aynı çalışma yürütülebilir
2. Aynı çalışma daha geniş bir örneklem grubuyla yürütülebilir. Ayrıca gözlem gibi daha detaylı bilgi edinmeye yönelik değerlendirme çalışmaları eşliğinde araştırma daha kapsamlı yürütülebilir.
3. Öğretmenlere OBADER konusunda hizmet içi eğitim verilmesi ve bu eğitimden sonra öğretmen görüşleri yeniden değerlendirilmelidir.
5. Öğretmenlerin OBADER'den etkin şekilde yararlanmayı sağlayıcı uygulamalar geliştirilebilir.
6. OBADER hakkında çalışmalar sınırlı olduğundan bu alanda başka araştırmalar gerçekleştirilebilir

Kaynaklar

Alisinanoğlu, F., Bay, D.N ve Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15 (1), 1-13.

Gönderme: (Alisinanoğlu vd., 2014)

Brotman, L. M., Calzada, E., Huang, K.-Y., Kingston, S., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., and Petkova, E. (2011). Promoting effective parenting practices and preventing child behavior problems in school among ethnically diverse families from underserved, urban communities. *Child Development* 82(1), 258-276.

Gönderme: ((Brotman et al., 2011).

Dinç, B. (2011). Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmaları. İçinde: Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri (182- 189). Fatma Alisinanoğlu (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gönderme: (Dinç, 2011).

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental Involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.

Gönderme: (Jeynes, 2012).

Loomans, M.G.S. (2014). Parent Involvement That Supports Children Academically and Promotes the Development of Independence. University of Wisconsin, Master's Paper, Master of Science in Education - Montessori, River Falls.

Gönderme: (Loomans, 2014).

McMahon, M. (2015). Parent Involvement in Schools. Research Starters: Education (Online Edition), <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=701de102-a244-4e48->

a4b3080dd6493d8b%40sessionmgr4009&vid=11&hid=4210&bdata=Jmxhbmc9dHlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=89164354&db=ers Erişim: 23.01.2017, Saat 15.50.

Gönderme: (McMahon, 2015).

MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Gönderme: (MEB, 2013).

Miksic, M. Y. (2015). Parent Involvement: Theory, Practice, and Head Start. CUNY Institute for Education Policy (CIEP), At Roosevelt House, Spring 2015.

Gönderme: (Miksic, 2015).

Nitecki, E. (2015). Integrated school–family partnerships in preschool: building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25 (2), 195-220.

Gönderme: (Nitecki, 2015).

Robinson, K. and Harris, A. L. (2014). *The broken compass: parental involvement with children's education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gönderme: (Robinson ve Harris, 2014).

Tezel-Şahin, F. ve Cevher-Kalburan, F.N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünya’da neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) 25, 1-12.

Gönderme: (Tezel-Şahin ve Cevher-Kalburan, 2009).

Ünal, F. (2014). Aile eğitimi. İçinde: Aile Eğitimi ve Katılımı. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim (273-303). Ayşe Belgin Aksoy (Ed.), Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Gönderme: (Ünal, 2014)

Williams, T. T. and Sanchez, B. (2011). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45(1), 54–74.

Gönderme: (Williams ve Sanchez, 2011)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gönderme: (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

KADIN YÖNETİCİLERDE CAM TAVAN SENDROMU

GLASS CEILING SYNDROME IN WOMEN MANAGERS

Feyza PARLAK¹⁴,

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin “Cam Tavan Sendromu”na ilişkin algı düzeylerini incelemektir. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinden Oniki Şubat ve Dulkadiroğlu sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninden “Basit Seçkisiz Örnekleme” yöntemiyle belirlenen 132 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin cam tavan sendromuna ilişkin algı düzeylerini ölçmek için Çalışkan (2012) tarafından geliştirilen “Kadınların Karşı Karşıya Kalabilecekleri Kariyer Engelleri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, adil olmayan ücret ve terfi politikası, ailevi sorumlulukların fazla olması, cinsiyet temelli engeller ve kadınların liderlik ve yöneticilik özelliklerinin sınırlı olması kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselememelerinin temel nedenleri olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Cam tavan, kadın yöneticiler, kariyer engelleri.

Abstract

The propose of this study is to investigate the level of perception of the “Glass Ceiling Syndrome” of the teachers’ according to the teachers’ views. The universe of study was gathered from school teachers working in education institution affiliated to the Ministry of National Education within the boundaries of Oniki Şubat and Dulkadioğlu provincial centers of Kahramanmaraş in 2016-2017 academic year. The sample of study on behalf of universe consists of 132 teachers determined by “Simple Random Sampling”.

In this study, “Career Barriers that Women can Face Scale” which is developed by Çalışkan (2012) was used to measure the level of perception of the glass ceiling syndrome of the teachers. The findings have revealed that the unfair payment and promotion policy, excessive familial responsibilities, gender-based barriers and the limited horizon of leadership and managerial capability are the main obstacles that hamper women in the progress towards senior level managerial positions.

Key Words: Glass ceiling, women managers, career barriers.

Giriş

Sanayi devriminden sonra kadınların çalışma hayatına girmesiyle, örgütlerde yoğun bir kadın nüfusu ortaya çıkmış fakat pek çok örgüt erkek egemen örgüt yapılarını değiştirme konusunda bu değişime karşı durmuştur. Dolayısıyla kadının çalışma yaşamında benimsenmesinin ötesinde, yönetsel pozisyonlara yerleşmeye başlaması başta toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasi gelişmelerin bir sonucu olarak gerçekleşmiştir (Akoğlan, 1997).

Her ne kadar yapılan istatistikler kadınların yönetsel pozisyonları paylaşımının arttığını gösterse de, oransal olarak bu artış oldukça yavaş seyretmektedir. Özellikle işyerinde var olan önyargılı davranış ve tutumların yarattığı engeller, kadının cesaretini kırmakta ve yükselmesini önlemektedir (Wirth, 2004). Kadınların işyaşamında aktif bir rol üstlenme ve özellikle üst düzey

¹⁴ Lisansüstü Öğrencisi vd., Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş, feyzaparlak@windowlive.com

yönetim birimlerine yükselme aşamasında karşılaşılan birçok engelin sebebi toplumsal cinsiyet ayrımcılığı olarak görülmektedir. Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeklerin beklentilerini, değerlerini, imajlarını, davranışlarını, inanç sistemlerini ve rollerini tanımlayan fikirlerin sosyal yapılanmasıdır. Kadına biçilen toplumsal cinsiyet rolü, kadının iş yaşamında üst düzey görevlerde bulunması durumu ile örtüşmemektedir.

Türkiye’de değişik sektörlerde görev yapan kadınların konumlarına bakıldığında, kadınların birtakım engeller nedeniyle cesaretleri kırılrsa da, her geçen gün örgütün orta ve üst kademelerinde biraz daha ilerledikleri görülmektedir. Fakat aynı olumlu düşünceyi eğitim yönetimi alanındaki kadın yöneticiler için söylemek güçtür (Çelikten, 2004). Türkiye’de kadınlar öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer kaplamalarına rağmen eğitim örgütlerinin yönetsel pozisyonlarda azınlık statüsünde kalmaktadırlar.

Kadınların üst düzey yönetsel pozisyonlara yükselememelerini açıklayan pek çok engel bulunmaktadır. Bu engeller ise, son zamanlarda araştırmalara sıklıkla konu olan “Cam Tavan Sendromunun” sonuçları olarak değerlendirilebilmektedir. Cam tavan, kadınlar ile üst düzey yönetim arasında yer alan ve kadınların eğitim, deneyim ve yeterliliklerine bakılmaksızın ilerlemelerini engelleyen, açıkça görülmeyen, aynı zamanda aşılabilen engelleri nitelendirmektedir. Bu çalışma eğitim yönetimi kademesindeki bu adaletsizliği yaratan durumları, bu durumları aşabilen kadınların ne gibi zorluklarla karşılaştıklarını ortaya çıkarmak ve eğitim alanında çalışan personelin “Cam Tavan Sendromu”na ilişkin algılarını ölçmek amacıyla yapılmıştır.

Cam Tavan Sendromu Kavramı

“Cam Tavan (Glass Ceiling)” kavramı ilk olarak 1986’da Hymovitz ve Schellhard tarafından Wall Street Journal’ın “İş Yaşamında Kadın” konulu bir haberinde kullanılmıştır. Buna göre cam tavan; “devlet ve şirketlerde, eğitim kurumlarında veya kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda yüksek pozisyonlara gelmeyi arzulayan ve bunun için çabalayan kadınların karşılaştıkları engeller” olarak tanımlanmıştır (Lockwood, 2004). Cam tavan ilk kullanıldığında kadınların iş hayatında karşılaştığı engeller olarak tanımlanmış olsa da Lockwood (2004), cam tavan sendromunu sadece kadınlarla sınırlandırılmamakta, engelliler, yaşlılar, etnik azınlıklar ve erkeklerin de kadınlar gibi kariyer ilerlemelerinde cam tavan sendromunu yaşayabileceklerini ifade etmektedir.

Cam tavan, çalışma hayatındaki kadınların nitelikli personel olmalarına rağmen, eğitim durumları ve fiziksel görünümü gibi özelliklerinden dolayı değil, iş hayatında sadece cinsiyete dayalı bir engel oluşturmaktadır. Kadınların karşılaştığı bu engeller iş performansını azaltmakta veya üst kademelerde görev alma olanaksızlığını kabul etmelerine sebep olarak bir anlamda öğrenilmiş çaresizlik ortaya çıkmaktadır (Dündar, 2013). Çalışkan’a (2012) göre, kadının direkt olarak amir, yönetici gibi konumlara gelmelerini engelleyecek (tavan) yönetmelikler ya da yasalar bulunmamakta, kadın ne kadar çabalarsa çabalasın aşamayacağı gayri resmi (cam) uygulamalar bulunmaktadır. Kadınlar giderek daha iyi eğitim almalarına, çalışma hayatında daha fazla boy göstermelerine rağmen hala cinsiyet ayrımcılığı ile karşılaşmakta ve pek azının cam tavan engellerini aşarak üst düzey yönetsel pozisyonlara yükselebildikleri görülmektedir.

Cam tavanı açıklamak amacıyla yapılan meşhur bir deney vardır. Pirelerin farklı yüksekliklere sıçrayabildiğini gören bir grup bilim insanı bir deney yapmaya karar verir. Altına metal bir zemin yerleştirdikleri 30 cm yüksekliğinde cam bir fanusa birkaç pire koyup üzerini de yine camdan yapılmış bir tavanla kapatırlar. Ardından metal zemini yavaş yavaş ısıtmaya başlarlar. Zeminin ısısı arttıkça canı yanan pireler oradan kurtulabilmek için sıçrayarak kaçmayı dener. Ancak, sıçrama yüksekliği 30 cm’ye ulaşan her pire başını fanusun tavanına çarpar. Camın ne olduğunu bilmediklerinden kendilerini engelleyen şeye de bir anlam veremezler. Defalarca deneyip başının acımasına daha fazla dayanamayan her pire en sonunda 30 cm’den yukarı sıçramamayı öğrenir. Böylece bilim insanları deneyin ikinci aşamasına geçer. Fanusun üzerindeki cam tavan kaldırılır ve metal zemin tekrar ısıtılır. Artık önlerinde bir engel olmamasına ve daha yükseğe sıçrayabilmelerine rağmen hiçbiri 30 cm’den

yukarı zıplamaya cesaret edemez. Her biri başını cama vura vura edindiği bu acı tecrübe nedeniyle fanusun içinde yaşamaya devam eder; canının yanma riskini göze almaz; başaramayacağını, oradan çıkamayacağını varsayar. Engel “fiziki” olarak artık yoktur ama “zihinlerine” çoktan yerleşmiştir bile. Sınırları kafalarında çizmişlerdir bir kere... Pireler ile yapılan bu deney “Cam Tavan Sendromu”nu gözler önüne sermektedir. Bir insanın gelebileceğine inandığı en üst nokta, onun cam tavanıdır.

Siyve (2004), kadınların üst düzey yönetici olmalarının önündeki engelleri açıklayan Cam Tavan’ı yaratan iki önemli faktöre vurgu yapmaktadır. Birincisi, kadının kendi kendine ürettiği engellerdir. Bunlar, aile yaşamlarının zarar görmesinden duyulan endişe, “Nasıl olsa yükselmem söz konusu değil!” diyerek sonuna kadar gidememe ve bu yaklaşımın getirdiği özgüven eksikliği, çalışma yaşamında ilk olarak hemcinsini, kadınları rakip olarak görme eğilimi biçiminde tanımlanabilir. İkincisi ise “çevresel faktörler” biçiminde tanımlanabilir. Mesela, kadının erkek dünyası tarafından bilinçli olarak sınırlandırılması, “Nasıl olsa kariyerinin bir noktasında ailesine daha fazla zaman ayırmayı tercih edecek” biçiminde erkekler tarafından geliştirilen inanç, kadınların doğası itibarıyla erkeğe göre daha az becerikli, başarılı olma imkanı düşük, liderlik özelliği olmayan kişiler biçiminde önyargıyla tanımlanması kadınların terfilerini engelleyen çevresel faktörler olarak görülmektedir (Örücü, Kılıç ve Kılıç, 2007). Evde de işte de çalışan kadınlar, çoğunlukla eşlerinden ve ailelerinden destek görememekte, ev işlerini ve çocuk bakımını tek başlarına üstlenmekte, iş yerlerinde davranışlarına ve giyimlerine erkeklere göre daha fazla müdahale edilmekte, bu gibi durumlar ise kadınların yöneticilik görevini üstlenmelerinde engel teşkil etmektedir.

Geleneksel cinsiyet rolleri aile, akranlar, okul ve kitle iletişimi yoluyla öğrenilir. İş hayatında kadına konulan cam tavan engeli yoğun olarak üst yönetim kademelerine yaklaşıldıkça hissedilir ancak kadının oynaması gereken rol yetiştirme aşamasının her kademesinde kadına öğretilmiştir. Kadının sınırları çocukluğundan itibaren çizilmektedir. Sonuç olarak cam tavanın uygulama süreci üst kademeye yaklaşıldığı zaman başlıyormuş gibi gözükse de çocukluktan itibaren devam eden bir süreçtir denilebilir. Hemen hemen her kültürde kız ve erkek çocuklara erken yaşlardan itibaren farklı davranılmaktadır. Sosyalleşme süreci boyunca kız çocukların uysal, yumuşak ve özverili; erkek çocukların ise yarışmacı, atak ve girişken olma davranışları pekiştirilmektedir. Muhtemelen eğitim farkı, kız ve erkek çocukların yöneldikleri serbest etkinlik türlerini ve dolayısıyla gizli güçlerini geliştirebilecekleri alanları, daha da ileride meslek seçimini ve meslek yaşamlarını etkilemektedir (Kuzgun ve Sevim, 2005).

1991 yılında Bush ve ekibi tarafından 21 üyeden oluşan Uluslararası Cam Tavan Federasyonu (The Federal Glass Ceiling Commission) kurulmuştur. Kadınların yükselme engellerini tespit etmeyi amaçlayan bu komisyon, özel sektörde görev alan insanların üst yönetim pozisyonlarına yükselmesine destek olan başarılı programları ortaya çıkartmak için çalışmalar düzenlemiştir. Cam tavan komisyonunun belirlediği cam tavan kavramı tanımı, azınlık ve kadınların işletmelerde ilerlemesine engel olan, görünmeyen engellerin tamamını ifade etmektedir (Goodman, Fields ve Blum, 2013). KSSGM (1999) raporuna göre, cam tavanın bir sonucu olarak örgütlerin kadın çalışanları için var olan bu gayri resmi terfi sınırının birçok kuruluşta bulunduğu, ancak bu sınırın kuruluştan kuruluşa veya sektörden sektöre değişen kademelerde bulunabileceği ileri sürülmektedir. Dreher’e (2003) göre, bu kavramın tanımladığı engeller en azından üç sebepten dolayı örgüt performansında da problemlere yol açmaktadır. İlk olarak; kadın yöneticilerin cinsiyetlerinden dolayı üst yönetim düzeyine ulaşmalarının engellendiğini hissetmeleri, onların arzu ve motivasyonlarını azaltmaktadır. Dolayısıyla fazla çalışma ya da yüksek başarının ödüllendirilmeyeceği inancı organizasyonun tüm kademelerinde verimliliği olumsuz etkilemektedir. İkinci olarak; üst düzey yönetim üyeleri arasında çok fazla homojenliğin olması, kararlarda zayıflık ve fakirliğe yol açmaktadır. Son olarak kadın yöneticilere karşı var olan cinsiyet temelli engeller, örgütün ihtiyaç duyduğu yetenek ve kaynaklardan yeterince yararlanamamasına sebep olmaktadır.

Eğitimin son evrelerinde bir yandan kadınlar çalışma hayatına hızlı bir biçimde girme eğilimi sergilerken diğer yandan kadınların ev içinde yürüttüğü rollerin yerine getirilmesi zorunluluğu bazı

mesleklerin de kadın işgücünü talep etmesine neden olmuştur. Özellikle, öğretmenlik gibi mesleklerin faaliyet alanı genişlemiş ve öğretmenlik alanında ağırlıklı olarak kadının varlığına gereksinim duyulmuştur. Aytaç ve Bayram'ın üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada benzer sonuca ulaşılmış, sonuç bayanların toplumun kendilerine yüklediği rol gereği öncelikle, eş, aile, çocuk bakımı gibi toplumsal sorumluluklarını üstlenecekleri konulara eğilim gösterdikleri, iş hayatına katılımı ise ikinci planda düşünme eğilimleri ile açıklanmıştır (Fidan, İşçi ve Yılmaz, 2006). Cam tavan sendromu, kadınların ailelerini işlerine tercih etmeleri, üst düzey erkek yöneticilerin kadınların yanında rahat davranmamaları, rekabet ortamında başarılı olacaklarına inanmamaları ve kadına karşı önyargılı davranışlar sergilenmesi gibi sebeplerle oluşmuştur. Ataerkil bir toplum olan Türkiye'de de kadınların astı konumunda bulunmak ve onlardan emir almak, erkek çalışanlar için onur kırıcı olarak değerlendirilmektedir. Erkek ve kadın çalışanların, kadın yöneticiler yerine erkek yöneticilerle çalışmak istediği araştırmalarla kanıtlanmıştır (Beşler, 2010). Eğitim sektöründe ise öğretmenlik alanında kadınların faaliyet alanı genişlemiş olsa da yöneticilik alanında kadınlar, gerek kendi tercihleri gerekse yöneticilik pozisyonunda erkeksi normların ağır basması nedeniyle, kendilerine yeteri kadar yer edinememişlerdir.

2.1 Kadın Yöneticilerde Cam Tavan Engelleri

Cam tavan engelleri farklı şekilde sınıflandırmalara maruz kalsa da genel olarak bireysel, örgütsel ve toplumsal engeller olmak üzere üçbaşlık altında incelenmektedir. Bu engeller de kendi aralarında bazı faktörlere ayrılmaktadır. Varsayılan engellerin genel olarak hepsinin, kadının cinsiyet farklılığıyla birlikte getirmiş olduğu diğer özelliklerle (doğurganlık vb.) alakalı olduğu görülmektedir. Bunun yanında toplumsal algının da bu engellerin belirginleşmesinde büyük payının olduğunu söyleyebiliriz (Mayuk, 2013).

2.1.1. Bireysel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller

Kadın yöneticilerin yükselmeleri konusunda karşılarına pek çok görünmez engel çıkmaktadır. Toplumun değer yargıları, kadının cinsiyet ve biyolojik özellikleri kadının bireysel engellerini oluşturmaktadır. Bireysel engeller temelde ataerkil toplumun ve toplumsal dayatmaların ürünü olsa da kadının bireysel tercihleri de engel olarak karşısına çıkabilmektedir.

2.1.1.1. Çoklu Rol Üstlenme

Her toplumsal statütek bir rolüdeğil bir dizi rolükapsamaktadır. Söz konusu rollerin hepsi birden "rol takımı" olarak adlandırılır. Bu rollerin bağlı oldukları statüye göre "rol çatışması" ve "rol gerilimi" yaşanabilir. Bu gerilim ve çatışmalar, işyaşamındaki tatmini negatif olarak etkileyebilir (Merton, 1957).

Toplumsal cinsiyet rolleri gereği kadınlar önceliklerinin annelik ve ev işleri olması gerektiğini kanıksamışlar, bu nedenle iş yaşamında başarılı olmak ve yükselmek amacını geri plana atmışlardır. Kadınların üstlendiği çoklu roller nedeniyle artan iş yükleri ve sorumlulukları, rol çatışması ve zaman baskısı yaşamalarına, erkek meslektaşlarından geride kalmalarına, gerginlik, stres ve tükenmeye bağlı olarak işten uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. Çalışan kadınlar iyi anne, iyi eş, iyi ev kadını ve iyi iş kadını olabilmek adına, her iki alandaki sorumluluklarına yetişebilme yönünde büyük bir zaman baskısı yaşamaktadırlar. Rol çatışması çoğu zaman kadınların mesleklerinde yükselememelerine ya da bu yöndeki fırsatları kaçırmalarına neden olmaktadır (Aytaç, 2001).

Örgütler de kadınların bulunduğu sosyal konumlarına bağlı olarak politikalarını bu yönde belirlemekte, işe alımlarda ya da terfilerde anne olabilecek kadınları tercih etmemektedirler. Çünkü bu kadınlar ileride çocuk sahibi oldukları takdirde iş yerlerindeki görevlerinden doğum izni nedeniyle uzaklaşabileceklerdir. Dolayısıyla üst düzey pozisyonlardaki kadınların genellikle, bekar, çocuk sahibi olmamış ya da tek çocuğu olmuş yöneticiler oldukları görülmektedir (Pur, 1993).

2.1.1.2. Kadınların Kişisel Tercih ve Algıları

Cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar; “Kadının yeri neresi?” sorusunun cevabını bulamayışı; toplumsal değerleri sorgulamadan içselleştirmek; kadınlara karşı olan negatif önyargıları kabul etme, benimseme; iş-aile çatışması ve suçluluk duygusu ile başa çıkamamak; özgüven eksikliği, kararsızlık, ne istediğini bilememek; kendini geliştirme, koşullarını değiştirme isteği, inancı veya imkanı olmamak; sistemin değiştirilemeyeceğine duyulan inanç, sistemi destekleme zorunluluğu hissetmek; kariyerde yükselmeyi tercih etmemek/kariyer yönelimli olmamak; kariyerde yükselmenin gerekliliklerini ve zorunluluklarını göze almamak; kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselme konusunda kendi kendilerine koydukları engeller içerisindedir (Örücü, Kılıç ve Kılıç, 2007). Kadınların “ev kadınlığı” ve “annelik” kimliğine olan bağlılıkları, algılarını da o yönde şekillendirmekte ve çalışma yaşamında belli kalıplarda değerlendirilmelerine neden olmaktadır. Kadınlar aile yaşamlarının zarar göreceği endişesi ile buldukları konumdan daha fazla yükselmeyi istememekte, çoğu zaman kendi yeteneklerini ve özelliklerini üst düzey pozisyonlara uygun görmemektedirler.

2.1.2. Örgütsel Engeller

Örgütlerin kadın çalışanların önlerine koydukları engeller, örgüt kültürü, örgüt politikaları, mentor eksikliği ve informal iletişim ağlarına katılamama başlıkları altında incelenecektir.

2.1.2.1. Örgüt Kültürü

İnsanların tek başına yaşamaları sıkça görülen bir durum değildir. Çeşitli nedenlerle bir araya gelirler ve sosyal gruplar oluştururlar. İnsanlar sosyal zorunluluk nedeniyle bir araya geldiklerinde örgütlenme süreci başlamış olur (Bacacı ve Varoğlu, 2001). Örgüt kültürü ise, örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren değer ve inançları ifade etmektedir. Farklı bir tanımlamada ise örgüt kültürü, bir organizasyonda çalışmaların nasıl yürüyeceği konusundaki tutum ve davranışları belirtir (Öztürk, 2011).

Kadınlar, ataerkil toplum düzeninin bir yansıması olarak oluşan ve sanayi sonrası dönemde kadınların örgütsel yaşama geç adım atmalarıyla gelişen “erkek egemen örgüt kültürü ”içinde kendilerine yer bulmakta zorlanmaktadırlar. Çünkü tarihsel olarak örgütler erkekler tarafından erkekler için kurulmuştur. Kadınların istihdam edilmesiyle beraber şirketlere kattıkları artı değer kabul edilmekte ancak şirketlerde liderlik pozisyonları toplumsal cinsiyetle erkeklere atfedilen sıkı, kararlı, saldırgan gibi özelliklerle tanımlanmaktadır. Ayrıca birçok kuruluş hala kadınları öncelikle ailesinden sorumlu geleneksel rolleriyle görmektedir (Meyerson ve Fletcher, 2006). Genel olarak örgüt kültürlerinde kadınlar yöneticilik görevine uygun görülmemekte, kendilerine verilen rollerin dışına çıktıklarında rahatsızlık duyulmaktadır. Knutson ve Schmidgall’a (1999) göre, kadınların ilerlemesini engelleyen örgüt kültürlerinde aşağıdaki koşullar ortaya çıkabilmektedir:

- Erkekler kadın meslektaşlarını ciddiye almazlar.
- Erkekler kadınlara karşı üstünlük kurmaya çalışırlar.
- Erkekler bir kadın için çalışmaktan rahatsız olurlar.
- Kadınlar biçimsel olmayan gruplardan ve iletişim ağlarından dışlanırlar.
- Kadınlar kendilerine yardımcı olacak bir mentora sahip olamamaktadırlar.
- Kadınlar yeterince tecrübe kazanamamaktadırlar.
- Şirketler kadınların taleplerine karşı duyarsızdır.
- Örgüt kültürü kadınlara karşı açık fikirli değildir.
- Pozitif ayrımcılık politikaları etkin bir şekilde uygulanmaz.
- Müşteriler kadınlarla görüşmekten rahatsız olurlar.

2.1.2.2. Örgüt Politikaları

Kadının kariyer planlama çabalarını doğrudan etkileyen faktörlerden biri de örgütsel politikalarıdır. Bu politikalar, kadının kariyer gelişimi için fırsatlar ortaya koyabildiği gibi, engeller de oluşturabilmektedir (Chao ve Malik; 1988). Örgüt politikaları kadınların kariyer gelişimlerine

doğrudan etki etmektedir. Bazı örgüt politikaları kadınların kariyer gelişimlerinde onlara fırsatlar sunarken, bazı örgüt politikaları engeller oluşturabiliyorlar. Örgütlerde işe alınma, ücretlendirme, görevlendirme gibi konularda kadınların erkeklere oranla daha fazla ayrımcılığa maruz kaldığı görülmektedir. Kadınların evli ve çocuklu olmalarının uzun seyahat yapmalarına engel olarak görüldüğü için bu tür çalışmalar kadınlar için daha az yapılmaktadır (Akdöl, 2009).

Cortis ve Cassor'a (2005) göre, kadına karşı açıktan ayrımcılık politikalarının çoğu elimine edilmiş olsa da, eşit olmayan davranış ve uygulamalar halen devam etmektedir. Şirketlerde tepe yöneticisi olacak nitelikteki kişilere yurt dışında eğitim v.b. olanaklar tanınırken, bu tür yatırımlar kadınlar için daha az yapılmaktadır. Bu durum; tepe yönetici olarak eğitilecek kadının günün birinde aile yaşamıyla ilgili bir zorlama yaşadığında kendini tercih yapmaya zorunlu hissedeceği ve bu tercihi ailesinden yana kullanacağı şeklindeki düşünceye bağlı olarak gelişmektedir (Mestçiğlı, 2006). Örgütlerin performans değerlendirme politikaları da kadınların kariyerlerini etkileyen faktörlerdendir. Geleneksel bir erkek işinde eşit üretkenlik söz konusu olduğundan, çoğunlukla erkeğin başarısı yeteneğe bağlanırken, kadının başarısı ise şans faktörü ile açıklanmaktadır. Başarısızlık durumunda erkeğinki şanssızlık olarak nitelendirilirken, kadının yetenek ve beceri düzeyinin yetersizliğini açıklama faktörü olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, kadınların işlerini başarıya yönünde geleceğe dönük olarak düşük potansiyel taşıdıkları inancı ortaya çıkmaktadır (Çalışkan, 2012). Ayrıca birçok üst düzey yönetsel pozisyon için yönetici seçiminde, tarafsızlıktan uzak bir yol izlenmekte, verilen karar daha çok erkek çalışanlar lehinde kullanılmaktadır.

2.1.2.3. Mentor Eksikliği

Mentor kelimesinin kökeni mitolojiden gelmektedir. Odyssey'de belirttiğine göre Ithaca Kralı Ulysses savaşa gitmeden önce oğlu Telemachus'u en yakın arkadaşı Mentor'a emanet eder. Kralın savaştan dönmesi yirmi yıl alır ve Mentor, prensi kralın yokluğunda en iyi şekilde eğitmiş ve yetiştirmiş olacaktır (Bilkent Üniversitesi Mezunlar Derneği, 2014). Mentor; danışman (advisor), destekleyici (sponsor), öğretmen (teacher), avukat (advocate), koç (coach), koruyucu (protector), rol modeli (role model) ve rehber (guide) görevlerini kapsayan "akıllı ve güvenilir öğretmen veya kılavuz" dur. Mentorluk ise koçluk, destekleyicilik ve rehberlik aracılığıyla örgütün deneyimli bir üyesi ile deneyimsiz üyesi arasında yaşanan, bireysel ve profesyonel gelişim sağlamayı amaçlayan birebir ilişkidir (Ceylan, 2007).

Mentorluk ilişkisinin, kadın yöneticilerin özgüven gelişimlerini ve yeteneklerini kullanma düzeylerini artırıcı bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kadın mentorlar, kadın çalışanlar için bir rol modeli de oluşturmaktadır. Ataay (1998), mentorluk ilişkisinin hem kadın çalışanların yöneticilik kariyerine hem de kadın yöneticilerin daha üst kademelere ulaşmasına çift yönlü bir etkisi olduğunu savunmaktadır.

2.1.2.4. İnfomal İletişim Ağlarına Katılmama

Şebekeleşme (networking); bir amaç ya da hedefi gerçekleştirmek için özel bağlantılar kullanmayı ifade etmektedir (Sitterly ve Duke; 1988). Kariyerde ilerleme kaydetmek için şebeke oluşturma önemli bir yer tutmaktadır. Kültürel değerler kadınların özellikle çoğunluğu erkek olan üst düzey yöneticilerle infomal iş ilişkileri kurmalarını engellemektedir. Karcıoğlu ve Leblebici'ye (2014) göre, kadınlar bu networklere girmekte zorlandıklarından kariyerleri için gerekli bilgi, destek ve güce erişememektedir. Bu durum kadınların üst düzey yöneticilerle sosyalleşme fırsatlarından yoksun kalmalarına ve kariyerlerinde yükselme fırsatlarını kaçırmalarına neden olabilmektedir. Bedük (2005), cinsiyete dayalı ayrımcılık uygulamalarının üstesinden gelemeyen ve sistemi değiştiremeyen kadınların, daha çok kendi cinsel kimliklerini yok sayarak, erkek değerlerini kabul etmek yoluyla işlerinde başarıya ulaşabildiklerini belirtmiştir.

2.1.3. Toplumsal Faktörlerden Kaynaklanan Engeller

2.1.3.1. Mesleki Ayrım

Meslek seçiminde belirleyici olması gereken bireyin istek, yetenek ve becerileri iken, bu konuda gerek aileden gelen gerek toplumda var olan birtakım yerleşik kurallar kadın ve erkeğin kendi istekleri dışında mesleklere yönelmelerine neden olabilmektedir (Keskin, 2006). Toplumsal cinsiyet rol bölüşümünün bir uzantısı olarak gerçekleşen mesleki ayırım; mesleklerin yatay ve dikey olarak katmanlaşması şeklinde gerçekleşmektedir. Meslekler “kadın işi” ve “erkek işi” şeklinde ikiye ayrılarak yatay olarak katmanlaşmaktadır. Genel olarak “kadın işi” düşük statülü ve ücretli, geçici, güvencesiz ve niteliksiz işlerden oluşurken, “erkek işi” yetki ve sorumluluk gerektiren, yüksek ücretli, sürekli, güvenceli ve nitelikli işlerden oluşmaktadır. Mesleklerin dikey olarak katmanlaşması ise aynı beşeri donanıma sahip kadın ve erkeğin farklı pozisyonlarda yer alması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Günümüzde kadınların sosyal ve ekonomik yaşamda daha aktif rol oynamalarına karşın, terfi alamadıklarından üst yönetim kademelerine erkekler kadar ulaşamadıkları görülmektedir (Parlaktuna, 2010). Yatay ve dikey ilerleme fırsatlarının çok az olduğu durumlarda kadın çalışanlar genellikle durgunluk ve başarıda düşmenin söz konusu olduğu kariyer platosuna girerek kariyerlerini aynı pozisyonda sürdürmek zorunda kalmakta (Ataay, 1998), bu durum gelecek kuşaklara aktararak cinsiyet eşitsizliğinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Parlaktuna, 2010).

2.1.3.2. Stereotipler (Cinsiyetle Bağdaştırılan Kalıplaşmış Önyargılar)

TDK genel Türkçe sözlüğüne (2008) göre, stereotip, “sosyal bir grubun içinde olan ve içinde bulunduğu grubu en iyi temsil eden özellikleri taşıyan, örnek gösterilebilecek kişi” olarak tanımlanmıştır. Yapılan çalışmalar, stereotiplerin genelde her kültürde temel olarak aynı kalıpta olduğunu ortaya koymaktadır.

Stereotipler, toplumdan, gelenek ve göreneklerden ya da kişisel eğilimlerimizden oluşmakta olup basma-kalıp değer yargıları şeklinde inanışlar yaratmaktadır. Cinsiyet stereotiptinde kadının besleyici, duygusal, nazik; erkeğin ise saldırgan, maceraperest ve fiziki açıdan güçlü olduğu ileri sürülmektedir. Stereotiplerin bir diğer özelliği de kolaylıkla tutumlara dönüşebilmeleridir. Yani kadının ve erkeğin cinsiyetlerinin sonucu olarak farklı düşünüp farklı davrandıkları yargısına varılabilir (Sezen, 2008).

Erkekler kadınların yükselmelerini bir tehdit olarak algılamakta, dolayısıyla kadınlara karşı önyargılı davranmaktadırlar. Ataay’a (1998) göre, erkek yöneticilerin kadınlar hakkındaki kalıplaşmış önyargılarından bazıları şu şekildedir:

- Kadınlar çalışmak istemezler,
- Kadınlar kariyerlerine erkekler kadar bağlı olmazlar,
- Kadınlar yeteri kadar sert ve dayanıklı değillerdir,
- Kadınlar uzun süreli veya mesai saatleri dışında çalışamazlar veya çalışmak istemezler,
- Kadınlar çalıştıkları şehri veya ülkeyi değiştiremezler veya değiştirmek istemezler,
- Kadınlar karar veremezler veya karar verme kapasiteleri yoktur,
- Kadınlar çok duygusaldırlar.

Bu önyargıların nedeni, evdeki sorumluluklarından dolayı kendilerini işe tam olarak adayamayacakları, evlendiklerinde veya çocukları olduğunda işi bırakacakları gibi düşüncelerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca ataerkil kültürün hüküm sürdüğü ülkemizde, “çalışma”nın erkeğin asli görevi olduğu, kadının çalışmasının ise ikincil öneme sahip olduğu görüşü mevcuttur. Bunun yanı sıra, kadınlar da kadın yöneticilere önyargıyla yaklaşmaktadır. Kadın yöneticiler, kendilerine rakip yaratmamak için diğer kadınların ilerlemelerini desteklememekte bu durum ise literatürde “kraliçe arı sendromu” olarak açıklanmaktadır.

Kadınların çalışma hayatındaki artışı ya da kültürel değişim gibi gelişmeler, kadınların üst yönetsel pozisyonlar için gereken niteliklere, erkekler kadar sahip olmadıkları önyargısını değiştirememiştir. Yönetsel stereotiplerin fazlaca etkisinde kalan erkek yöneticilerin tutumları ve

kararları kontrol altına alınmadıkça, kadınların yönetime katılma oranlarının düşük seviyede kalması beklenmektedir. Bu nedenle bahsedilen süreci değiştirecek yasal ve yapısal mekanizmaların sağlanması gerekmektedir.

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının dağıtılması, toplanması ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin, kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna gelme sürecinde karşılaştıkları “Cam Tavan Sendromu”na ilişkin algı düzeylerini açıklamaya yönelik tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinden Oniki Şubat ve Dulkadiroğlu sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın evreninden “Basit Seçkisiz Örneklem” yöntemiyle belirlenen 132 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan anketler, araştırmacı tarafından bu ilçelerdeki özel liselerde uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda toplanan 132 anket değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Durumlarının Dağılımı (n=132)

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	78	59,1
	Erkek	54	40,9
	Toplam	132	100,0
Medeni Durum	Bekar	36	27,2
	Evli	96	72,8
	Toplam	132	100,0
Unvan	Öğretmen	106	80,3
	Yönetici	26	19,7
	Toplam	132	100,0
Kıdem	10 yıldan az	46	34,8
	10-19 yıl	53	40,2
	20 yıl ve üstü	33	25,0

Toplam

132

100,0

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırma kapsamında katılımcılara, Çalışkan'ın (2012) "Kamu Sektöründe İstihdam Edilen Kadınların Kariyer Engellerini ve Cam Tavan Sendromunu Algılamalarına İlişkin Bir Araştırma" adlı tezinde kullanılan anket uygulanmıştır. Araştırma anketinde çalışanların her bir ifadeye ne kadar katılıp katılmadıkları 5'li Likert tipi ölçek kullanılarak ölçülmüştür. Katılımcıların ifadelere vermiş olduğu yanıtlar, katılım derecesine bağlı olarak "1:Hiç Katılmıyorum", "2:Katılmıyorum", "3:Kararsızım", "4:Katılıyorum" ve "5:Tamamen Katılıyorum" şeklinde puanlandırılmıştır.

Çalışkan (2012) tarafından hazırlanan "Kadınların Karşı Karşıya Kalabilecekleri Kariyer Engelleri Ölçeği"ndeki 10 maddenin genel güvenilirliğini $\alpha = 0,834$ olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmanın Cronbach Alfa katsayısı ise 0,892 olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiklerin yanısıra ki-kare analizi kullanılmış olup anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

4.1. Maddelerle İlgili Bulgular

Bu bölümde, "Kadınların Karşı Karşıya Kalabilecekleri Kariyer Engelleri Ölçeği"nde kadın yöneticilere ilişkin cam tavan sendromuna yönelik maddelere ne oranda katıldıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Maddelere İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Yüzde Değerleri

	\bar{X}	SS	n	%	Tamamen Katılıyorum							
					n	%	n	%	n	%	n	%
6. Kurumlarda kadınlar için yetersiz kariyer sistemi uygulanmaktadır.	4,02	1,14	7	5,3	12	9,1	12	9,1	52	39,4	49	37,1
5. Kadınlara yönelik standart olmayan terfi sistemi vardır.	3,95	1,07	8	6,1	8	6,1	9	6,8	68	51,5	39	29,5
7. Kadın yöneticiler için dostane olmayan çalışma ortamı vardır.	3,82	1,15	10	7,6	10	7,6	16	12,1	68	51,5	28	21,2
2. Erkek yöneticiler, kadın çalışanların yükselmesini kurum için zayıflık olarak görürler.	3,76	1,07	6	4,5	14	10,6	20	15,2	62	47,0	30	22,7
4. Erkek yöneticiler, kadınların yükselmesi konusunda herhangi bir hassasiyet göstermezler.	3,54	1,21	10	7,6	19	14,4	32	24,2	40	30,3	31	23,5
1. Erkek yöneticiler, diğer erkek yöneticilerle daha rahat çalışırlar.	3,43	1,04	3	2,3	34	25,8	18	13,6	66	50,0	11	8,3
3. Erkek yöneticiler kadın yöneticileri kendilerine tehdit olarak görürler.	3,36	1,09	1	0,8	40	30,3	26	19,7	46	34,8	19	14,4
9. Aile, kadın kariyerine destek vermez.	3,33	1,19	8	6,1	37	28,0	15	11,4	54	40,9	18	13,6
10. Aile, kadının iş yerinde fazla zaman geçirmesini hoş karşılamaz.	3,30	1,28	12	9,1	32	24,2	18	13,6	46	34,8	24	18,2
8. İş ve aile arasında çatışma vardır.	3,28	1,27	8	6,1	42	31,8	19	14,4	35	26,5	28	21,2

Cam tavan sendromuna ilişkin ölçekte, en yüksek ortalamaya sahip olan madde; “Kurumlarda kadınlar için yetersiz kariyer sistemi uygulanmaktadır.” maddesidir. Öğretmenlerin bu maddeye katılma derecelerine ait ortalama puanları $\bar{X}=4,02\pm 1,14$ arasında değişmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye katılım derecelerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, örneklem grubundaki 49 öğretmen (%37,1) “tamamen katılıyorum”, 52 öğretmen ise (%39,4) “katılıyorum” cevabını vermiştir. 12 öğretmen (%9,1) kararsız kaldıklarını belirtirken; 12 öğretmen (%9,1) “katılmıyorum” ve 7 öğretmen (%5,3) “hiç katılmıyorum” cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin “Kadınlara yönelik standart olmayan terfi sistemi vardır.” maddesine katılma derecelerine ilişkin ortalama puanları $\bar{X}=3,95\pm 1,07$ arasında değişmektedir. Bu maddeye katılım derecelerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; örneklem grubundaki 68 öğretmen (%51,5) “katılıyorum” ve 39 öğretmen (%29,5) “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. 9 öğretmen (%6,8) kararsız kaldıklarını belirtirken; 16 öğretmen “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” cevabını vermiştir.

Kadınların karşı karşıya kalabilecekleri kariyer engelleri ölçeğinde, en düşük ortalamaya sahip olan madde; “İş ve aile arasında çatışma vardır.” maddesidir. Öğretmenlerin bu maddeye katılma derecelerine ait ortalama puanları $\bar{X}=3,28\pm 1,27$ arasında değişmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye katılım derecelerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, örneklem grubundaki 28 öğretmenin (%21,2) “tamamen katılıyorum”, 35 öğretmenin ise (%26,5) “katılıyorum” cevabını verdiği görülmektedir. 8 öğretmen (%6,1) “hiç katılmıyorum” ve 42 öğretmen (%31,8) “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtirken 19 öğretmen (%14,4) “kararsız” kalmıştır.

Ölçekte en düşük ortalamaya sahip olan ikinci madde olan “Aile, kadının işyerinde fazla zaman geçirmesini hoş karşılamaz.” maddesine ilişkin ortalama puanları $\bar{X}=3,30\pm 1,28$ arasında değişmektedir. Bu maddeye 46 öğretmen (%34,8) “katılıyorum”, 24 öğretmen (%18,2) “tamamen katılıyorum” yanıtını verirken 18 öğretmen (%13,6) “kararsız” oldukları yönünde görüş belirtmiştir. Buna karşın, 12 öğretmen (%9,1) “hiç katılmıyorum” ve 32 öğretmen (%24,2) “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Cam Tavan Sendromu Algısına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırmaya katılan öğretmenlerin, cam tavan sendromu algılarında demografik özelliklerine göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin cam tavan sendromu algılarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Kadın	78	3,97	0,54	-2,124	0,046
Erkek	54	2,98	0,48		

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin cam tavan sendromuna yönelik tutum ölçeği maddelerine katılım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için yapılan bağımsız t-testi sonucunda, öğretmenlerin cam tavan sendromu algılarının cinsiyet değişkenine göre ($p=0,042<0,05$) anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin ölçekte yer olan maddelere katılım düzeylerinin ($\bar{X}=3,97$), erkek öğretmenlerin katılım düzeylerine ($\bar{X}=2,98$) oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, kadınların hemcinsleri olan yöneticilerle özdeşim kurmuş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cam tavan sendromuna ilişkin tutum ölçeğindeki ifadelere katılım düzeylerinin medeni durum değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	t	P
Bekar	36	3,08	0,57	-0,385	0,819
Evli	96	3,13	0,52		

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin cam tavan sendromuna yönelik tutum ölçeğine ilişkin maddelere katılım düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonucunda, öğretmenlerin cam tavan sendromu algılarının medeni durumlarına göre ($p=0,819>0,05$) anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Bekar öğretmenler ($\bar{X}=3,08$) ile evli öğretmenlerin ($\bar{X}=3,13$) “Kadınların Karşı Karşıya Kalabilecekleri Kariyer Engelleri Ölçeği”ne ait ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin cam tavan sendromu algılarının evli veya bekar olma durumlarına göre değişmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenleri “Kadınların Karşı Karşıya Kalabilecekleri Kariyer Engelleri Ölçeği”ndeki maddelere katılım düzeylerinin unvan değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Algılarının Unvan Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Unvan	n	\bar{X}	SS	t	P
Öğretmen	106	3,27	0,68	1,092	0,314
Yönetici	26	3,19	0,64		

Cam tavan sendromuna yönelik tutum ölçeğine ilişkin maddelere katılım düzeylerinin öğretmen ve yöneticiler arasında farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonucunda, öğretmenlere ($\bar{X}=3,27$) ve yöneticilere ($\bar{X}=3,19$) ait ortalamalar birbirine yakın değerlerde bulunmuş olup anlamlı fark saptanmamıştır ($p=0,314>0,05$). Buna göre unvan değişkeninin, cam tavana yönelik algı düzeyi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cam tavan sendromuna ilişkin tutum ölçeğindeki maddelere katılım düzeylerinin kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Süresi	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	KT	Sd	F	p
10 yıldan az	46	2,89	0,79	Gruplar Arası	1,245	2	1,622	0,015
10-19 yıl	53	2,93	0,71	Gruplar İçi	188,837	129		
20 yıl ve üstü	33	3,05	0,73	Toplam	190,082	131		
Toplam	132							

Öğretmenlerin cam tavana ilişkin tutumlarının kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini kontrol etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin cam tavan sendromuna ilişkin tutumları ile kıdem grubu görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p=0,015<0,05$). ANOVA sonrası Levene's testi ile grup dağılımlarının homojenliği kontrol edilerek Scheffe testi yapılmış ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	SS	p
10 yıl altı	10-19 yıl	-3,148	1,29	0,044
	20yıl ve üstü	-4,295	1,05	0,025
10-19 yıl	10 yıl ve altı	3,148	1,29	0,044
	20 yıl ve üstü	-4,378	1,15	0,017
20 yıl ve üstü	10 yıl ve altı	4,295	1,05	0,025
	10-19 yıl	4,378	1,15	0,017

Tablo 7 incelendiğinde, cam tavan sendromuna yönelik tutum ölçeği ortalamalarının kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 10-19 yıl kıdem grubu ile 10 yıl ve altı kıdem grubu arasında, 10-19 yıl kıdem grubu lehine; 20 yıl ve üstü kıdem grubu ile diğer kıdem grupları arasında, 20 yıl ve üstü kıdem grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum meslekteki hizmet süresi daha fazla olan öğretmenlerin cam tavana ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Cam tavan sendromu, kadınların örgütlerin yönetim kademelerine ulaşmada karşılaştığı engelleri ifade etmektedir. Bu engellerin somut olmaması, kavramın “cam tavan” olarak adlandırılmasına sebep olmuştur. Araştırmada eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan engellerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada uygulanan ölçekte, öğretmenlerin katılımlarının en yüksek olduğu maddeler; “Kurumlarda kadınlar için yetersiz kariyer sistemi uygulanmaktadır.” ve “Kadınlara yönelik standart olmayan terfi sistemi vardır.” maddeleridir. Bu durumun, ücret, terfi ve kadınlara ayrılan yönetici kontenjanı gibi faktörlerin yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca eğitim örgütlerinde kadın-erkek eşitliğinin gözetilmediği, kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına yerleşmelerinin desteklenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma ölçeği maddelerine verilen cevaplar incelendiğinde, cinsiyet temelli engeller büyük önem arz etmektedir. Cinsiyet temelli engeller, toplumsal rollerden kaynaklanmaktadır. Bu anlamda kadınlar, cinsiyet rollerine uygun işlere yoğunlaşmakta buna rağmen kadınların egemen olduğu sektörlerde bile yönetici pozisyonunda erkek sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu görüşe paralel olarak, eğitim örgütlerinde de kadın öğretmenler önemli bir yere sahip olmalarına karşın yönetici pozisyonlarında erkek egemen anlayışın hüküm sürdüğü görülmektedir.

Araştırma sonuçların göre, erkek egemen örgüt kültürü, kadınların informal iletişim ağlarının dışında tutulması faktörleri de kadınların karşılaştığı engeller olarak görülmektedir. Kariyer ve iş

tanımlarının erkek değerlerine ve erkek ihtiyaçlarına uygun olarak tanımlanması da kadınların karşılaştığı engellerden bir başkasıdır.

İstatistikler, kadınların üst düzey yönetici sayılarının arttığını fakat yetersiz sayıda olduğunu göstermektedir. Araştırmada, kadınların kariyer yollarında karşılarına çıkan engellerden bazılarının kendi seçimleri ve ailevi sorumluluklarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yönetmel pozisyonların, daha uzun çalışma saatlerine sahip olması, bazen seyahat veya yer değiştirmeyi gerektirmesi, ailesine karşı sorumluluklarını göz önünde bulunduran kadının yöneticiliği tercih etmemesine yol açmaktadır. Kadınların aile yaşamındaki rol ve sorumluluklarının, meslekte yükselme ve üst düzey yönetici pozisyonlarına ulaşma hedeflerinden vazgeçmelerine neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin erkeklere göre, meslekteki çalışma yılı çok olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere göre, cam tavanın varlığını daha fazla hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, meslekteki hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin cam tavan sendromu algılarının da arttığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

1. Öğretmen adaylarına ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere kariyer gelişimi ile ilgili dersler/hizmet içi eğitim uygulamaları yapılmalıdır.
2. Cinsiyet ayrımcılığını ve toplumsal cinsiyet rollerini değiştirmeye yönelik eğitim programları geliştirilmelidir.
3. Erkek yöneticilerin, kadınlara yöneticilik alanında inanmalı ve onları desteklemelidir.
4. Kadınlar yöneticilik konusunda kendini geliştirmeli, yönetici olmaya cesaretlendirilmeli, başarıları takdir edilmelidir.
5. Her okulda en az bir kadın yönetici olacak şekilde kadro açılmalıdır.
6. Yöneticisi konumuna gelen kadınlar, kendileriyle çalışan kadınları desteklemelidir.
7. Kadınların yöneticilik pozisyonuna yükselmek ve yükseldikleri pozisyonları koruyabilmek için uygun çalışma ortamları (esnek çalışma saatleri, kreş vb.) hazırlanmalıdır.
8. Kadınlar yöneticilik rolleri ile sosyal rollerini birbirine karıştırmamalı, ev ve iş yerinde karşılaşılan problemleri diğer alana yansıtılmaya özen göstermelidir.

Kaynakça

- Akdöl, B. (2009). *Cam Tavan ve Kurumsal Bir Strateji Pozitif Ayrımcılık; İlaç Sektöründe Bir Sınıflandırma*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Yüksek Lisans Tezi, 58-64, İstanbul.
- Ataay, N. A. (1998). *Kadın Yöneticilerin Kariyer Boyutları ve Etmeleri*. 20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek Konferansı, Ed.: Oya Çitci, TODAİE Yayınları, Yayın No: 285, Ankara.
- Aytaç, S. (2001). *Çift Kariyerli Eşler ve Çalışma Yaşamındaki Yeri*. Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Bacacı Varoğlu, D. (2007). *Örgütsel Yaşamda Cinsiyet Rollerini*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2002). *İş Hayatında Kadın Yönetici*. Kariyer Yayınları, İstanbul.
- Bedük, A. (2005). Türkiye'de Çalışan Kadın ve Kadın Girişimciliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(12), 106-117.
- Bendl, R. ve Schmidh, A. (2010). *Fram Glass Ceiling To Firewalls-Different Methapors for Describing Discrimination, Gender, Work and Organization*, 17(15), 612-634.
- Beşler, S. (2010). Türkiye'de ve Yazılı Basında Kadın Yöneticiler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. s.17-38, Eskişehir.

- Bilkent Üniversitesi Mezunlar Derneği, *BİLMED Mentorluk Programı*. Bilkent Üniversitesi Web Sitesi: <http://www.kariyer.bilkent.edu.tr/dosya/> (26.12.2016)
- Ceylan, C. *Mentorlu İlişkilerine Farklı Bir Yaklaşım: Kariyere Uyarlı Mentorluk*, http://www.isguc.org/?avc=arc_view.php&ex=218&pg=m (02.02.2017)
- Cortis, R. ve Cassor, V. *Perceptions of and About Women as Managers: Investigating Job Involvement, Self-Esteem and Attitudes*. *Women in Management Review*, (20(3), 2005, <http://www.emeraldsight.com> (27.04.2017)
- Çalışkan, A. (2012). *Kamu Sektöründe İstihdam Edilen Kadınların Kariyer Engellerini ve Cam Tavan Sendromunu Algulamalarına İlişkin Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deemer, C. ve Fredericks, N. (2006). *Cam Tavan Üstünde Dans*. Çev.: Sinem Özer, Optimist Yayınları, İstanbul.
- Doğru, A. (2010). *Kadın Çalışanların Cam Tavan Engelleri ve İş Tatminine Etkisi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Dreher, G. F. (2003). *Breaking the Glass Ceiling: The Effects of Sex Ratios and Work- Life Programs on Female Leadership at the Top*. *Human Relations*, 56(5).
- Dökmen, Z. Y. (2014). *Toplumsal Cinsiyet*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Filiz, Y. (2011). *Esnek Çalışma Biçimlerinin Kadın İstihdamına Etkileri Avrupa Birliği İstihdam Politikaları ve Türkiye Karşılaştırması*. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Gül, H. ve Oktay, E. (2009). Türkiye ve Dünyada Kadınların Çalışma Hayatında Yaşadıkları Cam Tavan Algıları Üzerine Kavramsal Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Cilt 9, Sayı12.
- Jackson, J.C. (2001). *Women Middle Managers Perception of the Glass Ceiling*. *Women in Management Review*, 16(1).
- Karcioğlu, F. ve Leblebici, Y. (2014). Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: “Cam Tavan Sendromu”Üzerine Bir Uygulama. *Ankara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(4), 1-20.
- Keskin, G. *Kadın Yöneticilerin Kişilik Özellikleri ve Kariyer Engelleri (Erzurum’da Bir Araştırma)*. <http://www.pazarlamadunyasi.com.tr/dergioku.php?haberid=14> (15.09.2016)
- Koray, M. (2000). *Sosyal Politika*. Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- KSSGM, (1999). *Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık: Türkiye’de Eğitim Sektörü Örneği*. KSSGM Yayınları, Ankara.
- KSSGM, (2000). *Bankacılık Sektöründe Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık*. KSSGM Yayınları, Ankara.
- Kuzgun, Y. ve Sevim, A. S. (2005). Kadınların Çalışmasına Karşı Tutum ve Dini Yönelim Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt.37 Sayı.1.
- Lockwood, N., (2004). *The Glass Ceiling: Domestic and International Perspectives*. *HR Magazine*, <http://www.findarticles.com> (23.11.2016)

- Mayuk, A. (2013). *Çalışma Yaşamında Kadın ve Konaklama İşletmelerinde Kadın Yöneticilerde Cam Tavan Sendromunu Önlemeye Yönelik Stratejiler: İstanbul Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Mestçioğlu, Ö. *Yönetici Konumunda Kadın*. http://www.psikonet.com/konu_yazdir.asp?kid=214 (02.09.2016)
- Örücü, E., Kılıç, R. ve Kılıç, T. (2007). Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği. *Celal Bayar Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt.14, Sayı.2*.
- Öztürk, A. (2011). *Kadın Öğretim Elemanlarının Cam Tavan Sendromu Üzerine Bir Araştırma: Ankara Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palaz, S. (2007). Türkiye’de Cinsiyet Ayrımcılığı Analizinde Neo-Klasik Yaklaşım Karşı Kurumcu Yaklaşım: Eşitliği Sağlayıcı Politika Önerileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılığın Analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi, 10(4)* <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876917.pdf> (27.03.2017)
- Pur, N. (1993). *Girişimci Kadınlar, Kadınlar, Liderlik, Yöneticilik*. Mülkiyeliler Vakfı, İstanbul.
- Sezen, B. (2008). *Örgütlerde Kadın Çalışanların Karşılaştıkları Cam Tavan Engeli: Orta ve Büyük Ölçekli Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Shapiro, G. L. ve Farrow, D. L. (1988). *Mentors and Others in Career Development. Women’s Careers: Pathways and Pitfalls*. Eds: Susanna Rose, Laurie Larwood, Praeger Publishers, New York.
- Sitterly, C. Duke, B. ve Whitley, A. (1988). *Woman’s Place: Management*. Prentice Hall, New Jersey.
- Soysal, A. (2010). Türkiye’de Kadın Girişimciler: Engeller ve Fırsatlar Bağlamında Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 65(1)*.
- Tükeltürk, A. Ş. ve Perçin, Ş. N. (2008). Turizm Sektöründe Kadın Çalışanların Karşılaştıkları Kariyer Engelleri ve Cam Tavan Sendromu: Cam Tavanı Kırmaya Yönelik Stratejiler. *Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt 6, Sayı2*.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (1996). *Türkçe Sözlük. 7. Baskı, Cilt 1*. Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yaprak Ş. (2009). Kadınların Yönetim Kademelerinde Yer Almalarının Önündeki Engeller ve Cam Tavan Olgusu. *Uluslararası Disiplinler Arası Kadın Çalışmaları Kongresi*, Sakarya.
- Zel, U. *İş Arenasında Kadın Yöneticilerin Algılanması ve Kraliçe Arı Sendromu*. http://www.ugurzel.com/Makaleler/Makaleler/kralice_ari_sendromu.htm (23.09.2016)

AZERBAJYAN FELSEFESİ TARİHİNİN ÖĞRETİMİ METOTLARI ÜZERİNE

ON THE TEACHING METHODOLOGY OF THE HISTORY OF AZERBAIJAN PHILOSOPHY

Gemer MÜRŞÜDLÜ¹⁵,

Özet

Araştırmalarımız gösteriyor ki, ülkemizde felsefenin ve felsefe tarihinin, o sıradan Azerbaycan felsefesi tarihinin öğretimi genelde geleneksel kronolojik ve biyografik yöntemlerle yapılmaktadır. Çalışmanın amacı Azerbaycan felsefesi tarihinin öğretimi sorunlarını ele almaktan, özellikle de eğitimin metotlarına dair geldiğimiz tasarrufu ve düşüncelerimizi kanıtlamaktan ibarettir. Araştırmada tarihilik, mantıksal analiz ve hermenevtika yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışmamızda bir biri ile sıkı bağlı olan iki konuya açıklık getirmek için araştırma yaptık: birincisi, Azerbaycan felsefesi tarihi olarak öğretimini yaptığımız fennin içerik kapasitesi nedir; ikincisi, Azerbaycan felsefesi tarihinin öğretiminde hangi yöntemler uygulanıyor. Araştırmanın temel iddiası eğitimin daha etkin olmasını sağlayabilecek komparativist (karşılaştırmalı) yöntemin üstünlüğünü kanıtlamak olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Felsefe Tarihi, Azerbaycan Felsefesi, Eğitim, Metot, Karşılaştırmalı Tahlil

Summary

Our research shows that the philosophy, the history of philosophy and the history of the Azerbaijan philosophy are teaching traditional methods. The purpose of the study is to cover the teaching problems of the history of Azerbaijan philosophy, and in particular, to substantiate the conclusions and thoughts that we had got about its teaching methodology. Historical, logical analysis and hermeneutic methods were used in the study.

In our study, we conducted an investigation to clarify two issues that are closely related to each other: Firstly, what is the content of the subject of the Azerbaijani philosophy; second, what kind of methods are using in the teaching of the history of Azerbaijan philosophy. The main claim of this study is to justify the superiority of a comparative method that could make the teaching more effective.

Key words: The History of Philosophy, Azerbaijan Philosophy, Teaching, Method, Comparative Analysis

Giriş

Sosyal hayatın bütün alanları gibi çağdaş eğitimde de durmadan kalite ve kemiyet değişimleri oluyor, eğitime yeni yaklaşımlar, eğitim ve öğretimin yeni biçim ve yöntemlerinin arayışı artıyor. Eğitim sürecine teknik araçların, bilgisayar teknolojisinin uygulanması hızla genişlenmektedir. Fakat biz sadece eşyalar aleminde değil, hem de insanın kendisinin değer gibi mevcut olduğu fikirler, manevi değerler dünyasında yaşıyoruz. Bu nedenle son yıllarda yaşanan sosyal değişimler, milli kendini tanımanın gelişimi vb., ayrıca toplumda giden ekonomik ve politik süreçlerden ve hayati telebatlardan uzaklaşmamak çabaları eğitim-öğretim sürecinde humanitar fenlerin ağırlığını artırıyor. Postsovet döneminde Azerbaycan'da bağımsız devlet kuruculuğu süreci, yeni toplumun, yeni manevi değerlerin oluşması halkımızın tarihini, kültürünü, özellikle felsefi kültür tarihini, milli değerlerini öğrenmeyi gerektirir.

Azerbaycan felsefesi tarihi ayrı ders olarak yalnız Bakü Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi'nde (lisans ve yüksek lisans basamaklarında) öğretilir. Diğer fakülteler ve ülkenin yüksek eğitim kurumlarında Azerbaycan felsefesi tarihi ya genel felsefe tarihi, yahut da felsefe

¹⁵ Doç.Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Felsefe tarihi ve medeniyetşünaslık Bölümü, Felsefe tarihi Ana Bilim Dalı, Azerbaycan Cumhuriyeti/Bakü, g.murshudlu@gmail.com

fenleri kapsamında öğretiliyor. Yükseköğretim deneyinde bu fennin eğitiminde daha çok personel-biyografik ve kronolojik yöntemler kullanılsa da, Azerbaycan felsefesi tarihinin öğretiminin metotları ve metodolojisi bilimsel-teorik şekilde mueyyenlestirilmemistir ve bu sorun güncel olarak kalmaktadır.

Bir zamanlar ünlü alman filozofu Hegel felsefenin üniversitelerde öğretim sorunları hakkında düşünürken yazıyordu ki, felsefenin üniversitelerde öğretimi belirli bilgilerin kazanılmasına yol açmalıdır; bu ise onun sadece belli metodik, detayları içeren ve ayarlayan şekilde yürütülmesi sırasında mümkündür (bkz: Гегель Г.В.Ф., 1972, s.422). Bununla da düşünür felsefenin (bu fikir diğer bilim dallarına da aittir) yüksek okulda öğretim yönteminin önemini vurguluyordu. Teesüf ki, respublikamızda Azerbaycan felsefesi tarihinin (aynı zamanda felsefenin ve genel felsefe tarihinin) öğretimi metotları üzerine sistemli araştırmalar yapılmamıştır. Bu nedenle çalışmalarımızın amacı bu boşluğu kısmen de olsa doldurmak, Azerbaycan felsefesi tarihinin öğretimi sorunlarını ele almak, özellikle de eğitimin metotlarına dair geldiğimiz tasarrufu ve düşüncelerimizi kanıtlamaktan ibarettir.

Yöntem

Öğretim yönteminin doğru seçilmesi pedagojik süreçte yüksek sonuçlar elde edilmesinin esas amillerindendir. Yöntemin başarılı seçimi öğretilen fennin benimsenilmesini sağlamakla beraber, hem de eğitimcinin profesyonellik düzeyini sunmak imkanı yaratır. Öğretim metodu öğretilen bilim dalının mezmunu ve metodolojisi ile yoğun ilgilidir. Çünkü eğitim süreci öyle ayarlanır ki, o genel olarak bu bilimin gelişme mantığını tekrar ediyor. Felsefi düşüncenin gelişimi düzenliliği tarihi açıdan dört ana yönde incelenir: kronolojik, milli, problem üzere ve personel. Bu da karşılıklı ilişkide olan tarihi-felsefi araştırmanın ve felsefe tarihi öğretiminin metotlarını belirleme imkanı sağlıyor.

Bu araştırmamızda tarihilik, mantıksal analiz ve hermenevtika yöntemleri kullanılmıştır. Konuya ilişkin mevcut bilimsel-felsefi edebiyat, özellikle "Azerbaycan felsefesi tarihi"nin birinci ve ikinci ciltleri (diğer iki cilti henüz yayınlanmamıştır) incelenerek Azerbaycan felsefesi tarihi kavramının içerik kapasitesi ve felsefi kültür tarihimizin karakteristik özellikleri gözden geçirilmiştir.

Araştırmada Azerbaycan felsefesi tarihinin öğretiminde uygulanan yöntemler pratik yönden analiz edilerek komparativist (karşılaştırmalı) metotun kullanımı üzerine tavsiyeler verilmiştir.

Azerbaycan Felsefesi Kavramının İçeriği

Azerbaycan felsefesi tarihinin öğretim yöntemlerini incelerken, önce "Azerbaycan felsefesi" ve "Azerbaycan felsefesi tarihi" kavramlarının içeriğini tanımlamak gerekir. Burada Azerbaycan kelimesi, halkımızın felsefi kültürünün oluştuğu ve geliştiği tarihi coğrafi konumu - bağımsız Azerbaycan Cumhuriyeti ve Güney Azerbaycan toprakları anlamına gelir. Ancak, felsefe tarihi incelenirken bu genellik 19. yüzyılın başlarına kadarki dönemi kapsamaktadır. 19. yüzyılın başında tarihi Azerbaycan toprakları Çarlık Rusyası ve Gacarlar devleti tarafından bölündü ve şimdi Güney Azerbaycan olarak adlandırdığımız topraklarımız Gacarlar devletinin (halihazırda İran devleti) bir parçasına çevildi.

Azerbaycan felsefesinin genel niteliğini ifade eden Prof.Dr. Z.Guluzade şunları yazıyor: "Azerbaycan felsefesi, Azerbaycanda yaşayan Kafkasya dilli, Türk dilli, İran dilli ve diğer etnik grupların organik birleşimi temelinde oluşan Azerbaycan etnosunun (halkının) felsefi görüşlerini içeriyor" (Azərbaycan Fəlsəfə Tarixi, c. I, 2012, s.14). Ülkenin ve halkın tarihsel kaderi onları farklı - Türk dilli, Yunan, İran dilli, Arap dilli, Rus dilli vb. medeniyetlerin çevresine dahil etmiştir ve tüm bunlar Azerbaycan halkının felsefi tefekkürünün gelişiminde derin iz bırakmış, kültürel-felsefi mirasın çok dilliliğinde yansımıştır.

Demek ki, Azerbaycan felsefesi şekillenirken sırf etnik felsefe olmamıştır ve sonraki gelişiminde Avrupa (Yunan-Roma, aydınlanma), Doğu (Hint, arap dilli) ve Rus-Sovyet felsefesinin etkisine maruz kalmıştır.

Azerbaycan kültürünün ayrılmaz bir parçası olan felsefi düşüncemiz köklü bir geçmişe sahiptir. Tarihi kaynaklarda, edebiyat ve teoloji üzerine yapılmış çok sayıda eserlerde felsefi düşünce

tarihimizin ayrı ayrı sorunları yansımıştır. Bununla birlikte, bütünlükte Azerbaycan tarihi gibi Azerbaycan felsefesi tarihinin de sistematik olarak incelenmesi ve bir bilim olarak oluşması öten yüzyılın ortaları ile çakışmaktadır.

Ülkemizde felsefe tarihi üzerine bilimsel araştırmalar 1920'lerin ortalarında başlamış olsa da, ilk zamanlar Marksizmin klasiklerinin ve Batının materyalist düşünürlerinin felsefi mirası tetkikat nesnesi olarak algılanmıştır. Yalnız 1930'ların sonunda ünlü bilim adamı-filozof, kamu figürü ve bilim teşkilatçısı Haydar Hüseyinov Bahmanyar, Nizami Gencevi, Fuzuli, Abbasgulu Ağa Bakıhanov, Mirza Kazım Bey, Mirza Fatali Ahundov, Hasan Bey Zardabi ve d. filozoflarımızın felsefi mirasını inceleyerek makaleler yayınladı. O, Bahmanyar el-Azerbaycaninin (X-XI yüzyıllar) iki küçük felsefi eserini - "Metafiziğin mevzusu" ve "Mevcudatın mertebeleri" traktatlarını ortaya çıkararak araştırma nesnesine dönüştürmekle profesyonel bir bilimsel felsefe mirasımızın varlığını ilan etti. 1949 yılında ise H.Hüseyinov "Azerbaycanda XIX. Yüzyılın kamusal ve felsefi fikir tarihinden" isimli temel çalışmasını yayınladı. Bu kitap Azerbaycan felsefesinin bir asırlık gelişiminin sistematik bir analizinin ilk tecrübesiydi. Monografi ayrıca antik zamanlardan XIX yüzyıla kadarki felsefi düşünce tarihimizin de kompakt bir analizini sunar.

Haydar Hüseyinovun araştırmalarına dayanan Azerbaycan felsefesi tarihinin tetkiki okulu tarihi- felsefi bilimin daha da geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu okulun yetiştirdiği felsefe tarihçilerinin Bahmanyar, Eyn el-Kuzat, Nizami, ř.Suhravardi, N.Tusi, K.Anvar, F.Naimi, I.Nasimi, Y.Garabağı, M.F.Ahundov ve diğer onlarca filozofumuzun felsefi görüşlerini ve Zerdüştlük, meşşailik, sufilik, işrakiya, hurufilik, aydınlanma vb. gibi büyük fikir cereyanlarını araştırması felsefi medeniyetimizin tam tarihini yaratmak imkanını sağladı. Çoksaylı çalışmalarda filozoflarımızın felsefi mirası incelenmekten başka Azerbaycan felsefi fikrinin kaynakları, düşünürlerimizin oluşturdukları ve ya da ait oldukları felsefi okul ve cereyanların karakteri vb. gibi bazı konular analiz edilir. Ama tüm bunlarla birlikte, Azerbaycan felsefesi tarihinin incelenmesinde bazı kavramsal sorunlar vardır: Azerbaycan felsefesi kavramının içeriği ve Azerbaycan felsefesinin konusu, araştırmalara özel olarak yansımamaktadır. Prof.Dr. Z.Guluzade haklı olarak, tarihi-felsefi araştırmanın nesnesi olan felsefenin içeriğinin ve tezahür biçimlerinin netleştirilmesini gerçek bir sorun olarak görmektedir (bkz.: Зумруд Кулизаде, 2009, s.41). Bu gibi eksiklikler, Azerbaycan felsefe tarihinin öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir; çünkü bilimsel araştırma ve öğretim birbirine sıkı sıkıya bağlıdır.

Karşılaştırmaı öğretim yöntemi

Çalışma Azerbaycan felsefesi tarihini öğretmek için karşılaştırmaı (komparativist) yöntemin üstünlüğünü doğrulamak için hazırlanmıştır. Bununla birlikte, bu, diğer yöntemlerin tarihsel-felsefi süreci izlemek için yararlı olmadığı veya daha az yararlı olduğu anlamına gelmez. Yüksek okul deneyiminde problem üzere, biyografik ve tipolojik yöntemler başarıyla uygulanmaktadır. Bununla birlikte, deneyim, bu yöntemlerin hiçbirinin Azerbaycan felsefesinin incelenmesine tarihi yaklaşımı karşılaştırmaı yöntem gibi gerçekleştiremediğini göstermektedir. Çünkü karşılaştırmaı yöntemin özü, Azerbaycan ve dünya, özellikle de İslam medeni bölgesi manevi ve entelektüel geleneklerinin tarihsel gelişimindeki benzerliği ve paralellikleri açıklığa kavuşturmaktadır.

Karşılaştırmaı yöntemin avantajlarından biri onun evrensel bir karaktere sahip olmasıdır; yani tarihsel-felsefi sürecin tetkikinde ve öğretiminde eşit derecede kullanılabilir. Fakat tarihsel-felsefi materyalin araştırılması ve öğretilmesi sıkı bağlı olsalar da, aynı değildir ve belirli özelliklere sahiptirler. Ve pedagojik uygulamada bu dikkate alınmalıdır. Felsefe tarihinin öğretilmesinde karşılaştırmaı yöntemin kullanılması, komparativistikanın tarihsel-felsefi araştırmanın özel stratejisi olarak anlaşılması ile bağlantılıdır (bkz.: Колесников А.С., 2001, s.35).

Karşılaştırmaı öğretimin bir avantajı da farklı biçimlere sahip olmasındadır: 1. mukayeseli-karşılaştırmaı yöntem - aynı tarihi çağın çeşitli teorilerinin içeriğini ortaya koymayı amaçlayar ve felsefe tarihini horizontal ("yatay") incelemek için tasarlanmıştır; 2. "dikey" yönlendiren tarihsel-

genetik yöntem - felsefi sistemlerin benzerliklerini onların aynı köklere sahip olmalarından kaynaklandığını haklı çıkarır.

Bundan başka, tarihsel-felsefi süreçte genel öğelerin açıklanması için çeşitli şemalar vardır. Bunlardan birincisi karşılıklı yararlanma teorisidir; bu teoriye göre, farklı halklar, kültürler, çağlar farklı felsefi fikirleri, kavramları birbirinden alabilir ve daha sonra yaratıcı olarak geliştirebilirler. Bu teorinin en nüfuzlu seçeneklerinden biri seyyar rivayet ve süjetler teorisidir - yani farklı kültürler, behrenleme olgusunu idrak etmeden onları birbirinden benimserler ve sonuçta çeşitli kültürlerde benzer problemler ortaya çıkar ve bunların çözümü için aynı yöntemler önerilir.

Başka bir şema, benzerlikleri gelişme kaynağının birliği ile tanımlayan genel kök teorisidir. Bazı araştırmacılar (L.Nuare, A.A.Bogdanov ve d.) farklı halklarda dil ve ideolojinin kökeni ve oluşumunu bu teoriye dayanarak yorumlarlar. Buna ek olarak, felsefi problemlerin benzerliğini dış koşulların aynı olması ile bağlayan benzer koşullar teorisi de gösterilebilir. Bu teoriye göre, benzer koşullar objektiftir ve fikirlerin içeriğini ve gelişimini belirleyebilirler.

Vurgulanmalıdır ki, komparativistika benzerliği araştırma nesnesi gibi alarak, farkları ortadan kaldırmıyor ve onları ilk benzerliğe redüksiyon etmekle kalmıyor, aksine, onları daha iyi açıklıyor. Bununla komparativistika metafizikteki "kuramsal zayıflığı" ve modern felsefenin "epistemolojik güvensizliği" koşulları altında tamamen yeni bir felsefi düşünce paradigması önermekte iddialıdır: dünyanın birliği hakkında kaybolmuş tasavvuru yeniden kurabilen ve evrensel felsefi problematika ve tüm dünya felsefe tarihi ihtimalini haklı kıla bilecek bir paradigma.

Bunu düşünüyoruz ki, komparativist (karşılaştırmalı) yöntem çeşitli felsefi kültürlerle karşılıklı ilişkide gelişmiş Azerbaycan felsefesi tarihinin araştırılması ve öğredilmesi için en etkili yöntemdir. Çünkü sadece bu metod Azerbaycan felsefesinin ister Doğu-Müslüman, gerekse Batı felsefi gelenekleri bağlamında yaratıcılıkla geliştirildiğini öğrenmeği sağlar.

Sonuç

Çalışmamızda bir biri ile sıkı bağlı olan iki konuya açıklık getirmek için araştırma yaptık: birincisi, Azerbaycan felsefesi tarihi olarak öğretimini yaptığımız fennin içerik kapasitesi nedir; ikincisi, Azerbaycan felsefesi tarihinin öğretiminde hangi yöntemler uygulanıyor. Aynı zamanda eğitimin daha etkin olmasını sağlayabilecek yöntem – komparativist (karşılaştırmalı) metod hakkında tavsiyelerimizi kanıtlamaya çalıştık.

Birinci konuda varılan sonuç şudur ki, Azerbaycan felsefesi tarihi üzere ister kronolojik açıdan, gerekse personel üzere, yani ayrı ayrı filozofların öğretilerinin öğrenilmesi üzere çok sayıda çalışma vardır (elbette bu alanda belli boşluklar var ve araştırma konuları seçilirken bunlar dikkate alınmalıdır) ve bu da felsefi kültür tarihimizin öğretimi için önemlidir. Bununla beraber anlaşıldı ki, Azerbaycan felsefesi üzere araştırmaların teorik-metodolojik yönleri tam tanımlanmamıştır ve bu alana özen gösterilmesi önemlidir.

Alınan sonuçlardan biri de odur ki, bilimsel camiamızda Azerbaycan felsefesi tarihinin öğretimi metotları üzere herhangi ciddi bir araştırma aparılmamıştır. Yüksek okul pratiğinde daha çok bireysel-biyografik ve kronolojik yöntemler uygulanır. Elbette, felsefe tarihinin eğitiminde bu ve diğer yöntemler (problem üzere, tipoloji vb.) kullanılabilir. Ama çok yıllık pedagojik faaliyetime ve bilimsel tahlillere göre bu sonuca geliyorum ki, Azerbaycan felsefesinin öğrenilmesine tarihi yaklaşımı tam olarak komparativist metod gerçekleştirilebilir. Çünkü işte karşılaştırmalı tahlil Azerbaycan felsefesini İslam kültürel bölgesi ve dünya felsefesinin organik parçası olarak sunmak, onun gelişiminin spesifik özelliklerini anlamak imkanı sağlar.

Kaynaklar

Azərbaycan Fəlsəfəsi Tarixi, cild 1, (2012). Bakı: Elm nəşriyyatı.

Azərbaycan Fəlsəfəsi Tarixi, cild 2 (2014). Bakı: Elm nəşriyyatı.

- Гегель, Г.В.Ф. (1972). О преподавании философии в университетах. Письмо к прусскому королевскому правительственному советнику, профессору Фридриху фон Раумеру от 2 августа 1816 г. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т.1, (с.417-426). Москва: Изд-во Мысль.
- Xəlilov, S. (2006). Fəlsəfə: tarix və müasirlik (fəlsəfi komparativistika). Bakı: Azərbaycan Universiteti nəşriyyatı.
- Колесников, А.С. (2001). Философская компаративистика: основные этапы и идеи // Компаративистика: Альманах сравнительных социогуманитарных исследований. СПб.
- Кулизаде, Зумруд. (2009). Концептуальные проблемы исследования социокультурного развития (конец XX - начало XXI вв.). Ч. II. Баку: Текнур.
- Məmmədov, Z.C. (2006). Azərbaycan fəlsəfəsi tarixi. Bakı: Şərq-Qərb nəşriyyatı.

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gülnihal YILDIRIM¹⁶, Nezahat GÜÇLÜ¹⁷,

Özet

Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik algılarının ne düzeyde olduğu, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalıştıkları okul türünün öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı, örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında alt ve ana boyutlar bazında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanmış araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçelerindeki resmi liselerde görev yapan 360 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutum düzeyleri orta, örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemeye eğilimleri ise yüksek seviye olarak bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sinizm, Örgütsel Sinizm, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı.

Abstract

The aim of this research is to study the relationship between the organizational cynicism attitudes and the organizational citizenship behaviors of the high school teachers. In this direction, it is analyzed if there is a significant difference in the level of the perception of the teachers in terms of organizational cynicism and organizational citizenship behaviors and whether teachers' gender, age, marital status, professional seniority, educational level, the type of the school they work in make considerable changes in their organizational cynicism attitudes and organizational citizenship behaviors considering major and sub extents. The sample designed in relational survey model consists of 360 teachers working in public schools in the central districts of Ankara during 2013-2014 educational year. In order to obtain the data of the research, the scales of the organizational cynicism and organizational behavior are used. At the end of the research; it is concluded that, the level of the teachers' organizational attitude is medium and the level of teachers' organizational citizenship behaviors is high. Moreover, it is indicated that there is a negative correlation between the teachers' organizational cynicism attitude and their organizational citizenship behaviors.

Key Words: Cynicism, Organizational Cynicism, Organizational Citizenship Behavior

Eğitim örgütlerinde insan, temelde bu örgütlerin var olmasının ve varlığını devam ettirebilmesinin yegane sebebi olmakla beraber hedeflenen amaçlarının da ögesi konumundadır. Çünkü insan gücünü yaşama hazırlamak, amaçlarına ulaşmalarını sağlamak, yine insanların çabasıyla ulaşılacaktır (Can, 1998). En temel eğitim örgütü olan okulların en önemli üyelerinden olan öğretmenlerin de birer çalışan olarak okul örgütünün amaçlarına ulaşmadaki rolü tartışılmaz bir önem arz etmektedir. Okullardaki varlıklarının amaca daha çok hizmet etmesi öğretmenlerin buldukları örgütlerde maddi ve manevi açıdan mutlu olmalarına da bağlıdır. Bu bağlamda örgütlerinde mutlu

¹⁶ Öğretmen, MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, ygulnihal@gmail.com

¹⁷ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetim ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Ankara,

olan çalışanları daha verimli, örgütlerine bağlı, çalışmaya istekli olması beklenmektedir. Bu da örgütte diğer birçok değişkenle ilgilidir. Dolayısıyla tükenmişlik (Gündüz, 2005), örgütsel adalet (Kazak ve Polat, 2014; Taş, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2010; Şentürk ve Baş, 2011), örgütsel güven (Çağlar, 2011; Öner ve Sipahioğlu, 2013; Zengin ve Memduhoğlu, 2011; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008), örgütsel destek (Özdemir, 2010; Polat ve Aktop, 2010; Yalçın ve Daştan, 2010) ve benzer kavramların öğretmenlerin algıları, örgüte bağlılıkları, buldukları örgütte çalışma istekleri verimlilikleri gibi pek çok değişken ile bağlantıları incelenmiştir. Yapılan bu çalışmalarda da öğretmenlerin toplumun gelişimindeki en büyük faktör olan eğitim örgütlerindeki yeri ve önemi, görevlerini en iyi şekilde yerine getirme sürecinde uygun koşulların sağlanmasının ve engellerin ortadan kaldırılmasının önemi vurgulanmıştır.

Örgütlerde en önemli faktör olan çalışanların kişisel doyumu sağlanırken aynı zamanda örgütün etkililiğinin, yüksek performansının da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Dolayısıyla, bunu sağlayabilecek önemli kavramlardan biri olan örgütsel vatandaşlık davranışı dikkat çekmektedir. Öyle ki, örgütsel vatandaşlık davranışı; örgütü sağlıklı işleyişini engelleyen yıkıcı ve istenmeyen davranışlardan koruma, çalışanların örgütsel başarı için gönüllü katılımını sağlama ve etkili eşgüdümü oluşturma nitelikleriyle örgütün verimliliği ve performansını arttırmayı amaçlamaktadır (Basım ve Şeşen, 2010, s. 171).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, davranıştan daha üstün bir görevi ifade eder. Davranış, çalışanların örgütsel görev ve etkinliklerini gerektirmezken, örgütsel vatandaşlık davranışı ise örgütü yıkıcı ve istenmeyen davranışlardan koruma, önerileri kabul etme, yetenek ve beceri geliştirme, etkin ve yaygın bir iletişim ağı kurma gibi konuları içerir. Bu davranışlar örgütün bütün üyelerinin katılımını gerektirir. Bu anlamda örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütün genel performansı ile büyük ölçüde ilişkilidir (Acar, 2006, s.2). Örgütsel vatandaşlık davranışları, resmi ödüllendirme sistemi tarafından doğrudan doğruya ve belirgin olarak tanımlanmayan, örgütün işleyişine olumlu katkı sağlayan bireysel davranışlardır (Organ, 1988). Örgütsel vatandaşlık davranışlarında zorlama yoktur. Diğer bir deyişle bu davranışlar özünde resmi olarak belirlenmemiş ve herhangi bir ödül beklentisi olmadan örgüt üyelerinin, kendi istekleri doğrultusunda sergilediği davranışlardır. Örgütsel vatandaşlık davranışı çalışanın rol veya görev tanımının zorunlu gereklerinden biri olmayan, yerine getirilmemesi durumunda cezalandırılmayıp daha çok kişisel tercih olarak ortaya çıkan ve iş sözleşmesinde açıkça yer almayan bir davranış şeklidir (Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000). Diğer taraftan, bir örgütün genel performansına etki edebilecek ve dikkat çeken bir diğer kavram örgütsel sinizm olmuştur. Örgütsel sinizm çalışanların örgütüne karşı negatif bir tutumu, örgütün kararlarına karşı inançsızlık ve niyetlerine güvenmeme ve yöneticilerinin gerçek karakterlerini yansıtmamaları inancı (Helvacı ve Çetin, 2012), olarak tanımlanmaktadır. Her örgütte çalışanların örgüt ve örgüt yöneticilerden beklentileri söz konusudur. Bu anlamda çalışanların yüksek beklentilerinin kurum ve yetkililer tarafından karşılanmaması sonucu ortaya çıkan hayal kırıklığının ve bu duygunun devamının örgütsel sinizme yol açtığı yapılan çalışmalarla belirlenmiştir (Brandes, 1997; Kanter ve Marvis, 1989). Vance, Brooks ve Tesluk (1996) tarafından, örgütsel sinizm kavramı iki boyutta incelenmiştir. Birinci boyutta bireysel hataların olumsuz tutumları arttıracığı, ikinci boyutta ise düşük bir olasılık olsa da örgütün gelişebileceği inancı ifade edilmiştir (Aktaran Brandes, 1997). Dolayısıyla örgütsel sinizmin sadece örgütün performansı üzerine değil örgütün geleceğine de etkisi söz konusudur.

Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı pek çok araştırmaya konu olmuştur. Özellikle son zamanlarda kurumların amaçlarına ulaşma yönündeki faaliyetleri gerçekleştirmelerini engellemesi bakımından ülkemizde de dikkat çeken örgütsel sinizm farklı kurum çalışanları üzerindeki araştırmalar ile incelenmiştir (Arslan, 2012; Brown ve Cregan, 2008; Coşar, Polat ve Türköz, 2012; Fındık ve Eryeşil, 2012; İnce ve Karacaoğlu, 2013, İçerli, 2012; Özgan, Kürekçi ve Özkan, 2012; Polat ve Meydan, 2010; Tokgöz ve Yılmaz, 2008). Bununla beraber örgütün varlığı üzerine olumlu

etkilerinin tespit edildiği örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine de farklı sektörlerde görev yapan çalışanlar ile yapılan araştırmalar söz konusudur (Acar, Acar ve Özaslan, 2009; Basım ve Şeşen, 2010; Basım Şeşen ve Meydan, 2010; Basım, Meydan ve Şeşen, 2011; Bateman ve Organ, 1983; Chen, Boiral ve Paille, 2013; Fıkrkoca ve Çetin, 2008; Finkelstein, 2012; Gürbüz ve Yüksel, 2008, İplik, 2009; Organ ve Konovsky, 1989; Özdevecioğlu, 2003; Gürbüz, 2006; Terzi, 2011).

Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları, öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda da birbirinden bağımsız olmak koşuluyla farklı değişkenlerle beraber incelenmiştir (Cehn ve Liu, 2013; Buluç, 2008; Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ, 2003; Çetin, Özgan ve Bozbayındır, 2013; Gadot ve Somech, 2007; Kaya, 2013; Kartal ve Nartgün, 2013; Sanders, Konermann ve Ruhear, 2013; Yılmaz, 2010). Söz konusu çalışmalarda, günümüz örgütlerinin karşı karşıya kaldığı hızlı gelişimle birlikte değişim sürecine ayak uydurmak ve örgütlerin varlıklarını devam ettirerek ilerlemeyi sağlamak adına farklılaşan örgüt politika ve uygulamalarının olduğu saptanmıştır. Bu durumun çalışanlar üzerinde güvensizlik, tedirginlik, kuşku, yabancılaşma gibi örgüte yönelik olumsuz birtakım düşünce ve davranışları oluşturduğu ifade edilmiş, söz konusu düşünce ve davranışların da örgütsel sinizme neden olduğu belirtilmiştir.

Yukarıda ifade edildiği üzere literatürde örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili farklı değişkenlerle ilişkilendirilen çalışmalar var olmasına rağmen, bu iki kavramın birbiri ile ilişkilendirildiği araştırmaların gerek eğitim kurumları gerekse farklı örgüt çalışanları üzerinde sınırlı olması dikkat çekmektedir. Söz konusu iki değişkene ait öğretmenler üzerinde yapılan kapsamlı bir incelemenin yapıldığı bu çalışmanın gelecek araştırmalara kaynak olması amaçlanmaktadır. Diğer taraftan örgütlerin geleceğinde önemli bir yeri olan örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyebilecek her tür tutuma hazırlıklı olması çalışanların sinik tutumlarının neler olabileceği ve ne gibi etkiler yapabileceği konusunda bilgi sahibi olmaları önem arz etmektedir. Dolayısıyla yine bu çalışmanın okul yönetiminin ve öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili ayrıntılı bilgi edinmelerine yardımcı olabileceği beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarının örgütsel sinizm oluşumunun engellenmesini sağlayacak önlemlerin alınması bakımından okul yönetimine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ne düzeydedir?
- 3) Lise öğretmenlerin örgütsel sinizm tutum düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011 s.79-81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ilinin merkez ilçelerindeki resmi liselerde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Geliştirme bölümünün verilerine göre evreni oluşturan öğretmenlerin sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Ankara İli Merkez İlçelerindeki Genel Lise Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Öğretmen Sayısı		
	Kadın	Erkek	Toplam

Altındağ	981	770	1751
Çankaya	2002	1003	3005
Etimesgut	731	370	1101
Gölbaşı	369	144	513
Keçiören	1244	924	2168
Mamak	866	706	1572
Pursaklar	209	162	371
Sincan	772	628	1400
Yenimahalle	1842	1222	3064
Toplam	9016	5929	14945

Araştırma evrenini temsil edecek örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla belli özelliğe sahip birimler oranı için örneklem büyüklüğü formülünden faydalanılmış, %5 duyarlılık için, 0.05 güven düzeyinde, örneklem büyüklüğü 360 olarak belirlenmiştir (Çingir, 2009).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergileme düzeylerini ölçmek amacıyla Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği, örgütsel sinizm tutum düzeylerini ölçmek amacıyla Örgütsel Sinizm Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklere ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Basım ve Şeşen'in (2006) uyarlama çalışmasını yaptığı ve Organ (1988) tarafından da ortaya konulan boyutlarla uyumlu beş temel boyuttan oluşan 6'lı likert tipi ölçektir. Ölçekte "Diğergamlık" (5 madde), "Vicdanlılık" (3 madde), "Nezakat" (3 madde), "Centilmenlik" (4 madde) ve "Sivil erdem" (4 madde) boyutlarını ölçecek şekilde tasarlanmış 19 madde bulunmaktadır. Basım ve Şeşen (2006) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Türkçe çevirisi ana dilleri Türkçe olan iki uzman tarafından yapılmış, geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmıştır. Bu araştırma için güvenilirliği test etmek adına bir ön çalışma ve Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğine ait Cronbach's Alpha değeri .89 olarak belirlenmiştir. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğine ait güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde Numarası	Cronbach's Alpha
Diğergamlık	M1-1, M1-4, M1-6, M1-8, M1-12	.758
Nezakat	M1-5, M1-14, M1-16	.648
Sivil Erdem	M1-2, M1-7, M1-10, M1-13	.734
Vicdanlılık	M1-9, M1-11, M1-18	.531
Centilmenlik	M1-3, M1-15, M1-17, M1-19	.567
Örgütsel Vatandaşlık	-	.890

Tablo 2'ye göre yapılan ön çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin alt boyutları için güvenilirlik katsayısı; diğergamlık .758, nezaket .648, sivil erdem .734, vicdanlılık .531, centilmenlik .567 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı .89dur.

Bu çalışmada kullanılan Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Erdost vd. (2007) tarafından yapılan çalışma ile geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış olup bu çalışmada da ölçeğin güvenilirliği için yapılan ön çalışma ile söz konusu ölçeğe ait Cronbach's Alpha değeri .905 olarak belirlenmiştir. Örgütsel Sinizm Ölçeğine ait güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 Örgütsel Sinizm Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde Numarası	Cronbach's Alpha
Bilişsel	M2-1, M2-2, M2-3, M2-4, M2-5	.878
Duyuşsal	M2-6, M2-7, M2-8, M2-9, M2-10, M2-11	.881

Davranışsal	M2-12, M2-13, M2-14	.718
Örgütsel Sinizm	-	.905

Tablo 3'e göre örgütsel sinizm ölçeğinin alt boyutları için güvenilirlik katsayısı; bilişsel .878, duyuşsal .881, davranışsal .718 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı .905dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin elde edilmesi adına örneklemimizi oluşturan, Ankara ili merkez ilçelerindeki liselerde uygulama yapılabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Demografik Özellikler Formu, Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeğinden oluşan anket formu örneklem grubu içindeki ilçelerde bulunan ve tesadüfi olarak seçilen liselerdeki 360 öğretmenin her birine elden verilerek uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi SPSS istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu doğrultuda frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma değerlerine yer verilmiş ve araştırmada elde edilen verilerin, Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır (Ural ve Kılıç, 2010; Baykul ve Güzeller, 2014; Büyüköztürk, 2011).

Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya konu olan değişkenlerden örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir

Tablo 4 Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

	Alabileceği En Küçük Değer	Alabileceği En Büyük Değer	\bar{x}	Standart sapma
Diğergamlık	5	30	21.06	4.01
Nezaket	3	18	15.26	2.20
Sivil Erdem	4	24	16.34	5.59
Vicdanlılık	3	18	12.44	2.74
Centilmenlik	4	24	17.13	3.05
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	19	114	82.24	12.63

Tablo 4 incelendiğinde örgütsel vatandaşlığın alt boyutlarına ait ortalamalar, diğergamlık (\bar{x} = 21.06), nezaket (\bar{x} = 15.26), sivil erdem (\bar{x} = 16.34), vicdanlılık (\bar{x} = 12.44), centilmenlik (\bar{x} = 17.13) şeklindedir. Diğer bir deyişle lise öğretmenlerinin mesleğin içeriğiyle doğru orantılı olarak örgütsel vatandaşlık davranışları açısından meslektaşlarının ve örgütün karşılaştığı problemleri önlemeye yönelik davranışları sergileme eğilimlerinin diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca lise öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ortalama puanlarına (\bar{x} = 82.24) göre öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğiliminde oldukları yorum yapılabilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili yapılan araştırmalardan Buluç (2008); çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme eğilimlerinin üst düzeyde Yılmaz, (2010) ve Somech ve Belogolovsky (2010) orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. İlköğretim öğretmenleri üzerindeki çalışmalarında Çakmakçı, Çetin ve Korkmaz, (2012) da örgütsel vatandaşlık davranışını orta düzey, Uslu ve Balcı (2012) üst düzey olarak bulmuşlardır. Fakat Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ (2003), lise öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında incelenen çalışmaların çoğunda örgütsel vatandaşlık sergileme eğilimi orta ve ortanın üzeri olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ile Buluç (2008), Somech ve Belogolovsky (2010), Uslu ve Balcı (2012) ve Yılmaz'ın (2010) elde ettikleri sonuçlar benzer nitelikler göstermektedir. Bununla birlikte mevcut araştırma Çetin vd.'nin (2003) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla farklılaşmaktadır. Çalışma örneklemini İstanbul ilinde görev yapan lise öğretmenleri olan söz konusu çalışma ile mevcut çalışma arasındaki farklılığın nedeni, İstanbul ilinin diğer illere göre çalışma hayatında daha çok strese yol açmasının bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Tablo 5 Örgütsel Sinizme İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

	Alabileceği En Küçük Değer	Alabileceği En Büyük Değer	\bar{x}	Standart Sapma
Bilişsel	5	25	13.50	4.37
Duyuşsal	6	30	13.96	4.98
Davranışsal	3	15	9.28	2.54
Örgütsel Sinizm	14	70	36.74	9.92

Tablo 5 incelendiğinde; örgütsel sinizmin alt boyutlarına ait ortalama puanlar bilişsel ($\bar{x} = 13.50$), duyuşsal ($\bar{x} = 13.96$) ve davranışsal ($\bar{x} = 9.28$) olarak bulunmuştur. Buna göre ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin okullarına yönelik içsel olarak hissettikleri olumsuz tutumlarına ilişkin ortalama puanları okula karşı fiili olumsuz davranışlar sergileme eğilimlerine göre daha yüksektir denilebilir. Başka bir ifadeyle ortaöğretimde kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal olarak okula yönelik olumsuz bir takım algılarının mevcut olduğu ancak bu algılarının davranış olarak ifade edilecek kadar etkin olmadığı düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının ortalama puanları ($\bar{x} = 36.74$) incelendiğinde lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Örgütsel sinizm ile ilgili yapılan araştırmalardan Kalağan ve Güzeller (2010), Yetim ve Ceylan (2011) öğretmenler üzerindeki çalışmaları sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının orta düzeyde Helvacı ve Çetin (2012) ise düşük düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Arslan (2012), öğretim üyeleri üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucunda söz konusu grubun örgütsel sinizm tutumlarını orta düzey olarak tespit etmiştir.

Bu çalışmalara bakıldığında mevcut çalışmanın sonuçları, öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalardan Kalağan ve Güzeller (2010) ile Yetim ve Ceylan'a (2011) ait çalışma sonuçları ile örtüşürken Helvacı ve Çetin'in (2012) tespit ettikleri sonuçlardan farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırmada tespit edildiği üzere öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri öğretim üyelerininki ile benzer niteliktedir. Bu benzerliği iki çalışan grubunun da eğitim-öğretim kurumlarında görev yapmalarının getirdiği bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Tablo 8 Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Diğergamlık	-								
2.Vicdanlılık	.522**	-							
3.Nezaket	.66**	.40**	-						
4.Centilmenlik	.49**	.58**	.52**	-					
5.Sivil Erdem	.66**	.59**	.52**	.57**	-				
6.Bilişsel	-.12*	-.13*	-.17**	-.24**	-.17**	-			
7.Duyuşsal	-.15**	-.15**	-.20**	-.31**	-.23**	.65**	-		

8.Davranışsal	-05	-09	-03	-.20**	-.08	.38**	.42**	-
9.Örgütsel Vatandaşlık	.85**	.76**	.74**	.78**	.85**	-.20**	-.26**	-.11*
10.Örgütsel Sinizm	-.14**	-.16**	-.18**	-.31**	-.21**	.86**	.90**	-.25**

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 8 incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel sinizm arasında ($r = -.25$, $p < .05$) negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle örgütsel vatandaşlık davranışları arttıkça örgütsel sinizm azalmaktadır. Alt boyutlar bazında yapılan incelemeye göre, Örgütsel sinizm bilişsel boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışının diğergamlık ($r = -.12$, $p < .05$), vicdanlılık ($r = -.13$, $p < .05$), nezaket ($r = -.17$, $p < .01$), centilmenlik ($r = -.24$, $p < .01$) ve sivil erdem ($r = -.17$, $p < .01$) boyutları ile negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde duyuşsal boyutun da diğergamlık ($r = -.15$, $p < .01$), vicdanlılık ($r = -.15$, $p < .01$), nezaket ($r = -.20$, $p < .01$), centilmenlik ($r = -.31$, $p < .01$) ve sivil erdem ($r = -.23$, $p < .01$) boyutları ile negatif yönlü ilişkisi vardır. Davranışsal boyuta bakıldığında ise sadece centilmenlik boyutu ($r = -.20$, $p < .01$) ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda daha ayrıntılı bilgi vermek gerekirse; bu boyutun örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarından sadece centilmenlik boyutu ile negatif yönlü anlamlı ilişkisi belirlenirken diğer boyutlar ile herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel sinizm tutum düzeyleri düştükçe örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme eğilimleri artmaktadır denilebilir. Ayrıca öğretmenlerin kurumlarına karşı düşünce bazında ve içsel olarak var olan örgütsel sinizm tutum düzeylerinin azalmasının örgütsel vatandaşlık davranışlarının tüm alt boyutlarındaki davranış eğilimlerini arttıracığı da söylenebilir.

İlköğretim öğretmenleri, sağlık sektörü çalışanları, üniversite öğrencileri ve üst düzey şirket görevlileri üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda (Goodman vd., 2011; İçerli ve Yıldırım, 2012; Neves, 2012; Yetim ve Ceylan, 2011) örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında mevcut çalışmanın da sonucu ile benzer nitelikte negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizm tutum ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme düzeyleri incelenmiş, sonrasında örgütsel sinizm tutumlarının örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkisinin olup olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel sinizm tutum düzeylerinin orta, örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin orta seviyede olan örgütsel sinizm tutum düzeylerinin artış göstermesinin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde negatif bir etkiye yol açabileceği ve yine böyle bir durumun - çalışan verimliliğinin düşmesi, kurumsal amaçlara ulaşımın sağlanamaması, çalışan güvensizliği gibi - kurumun geleceğine olumsuz etkileri göz önünde bulundurularak yönetimin yapılan uygulamalarda şeffaflığı, alınan kararlara yüksek çalışan katılımını sağlaması önerilmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca örgütsel sinizmin bilişsel ve duyuşsal boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının tüm alt boyutları, davranışsal boyut ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının centilmenlik alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel sinizm tutum düzeyleri arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme eğilimleri azalmaktadır. Bu durum örgütsel sinizmin bilişsel ve duyuşsal alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutları bazında da benzer özellikleri göstermektedir. Özellikle yönetim kadrosunun örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları gibi kavramlar üzerine bilgi sahibi olmaları amacıyla hizmet içi eğitimlere yönlendirilmelerinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Böyle bir uygulama ile yöneticilerin, kurum yönetiminde yaşanabilecek olumsuzlukları önleme ve olumlu davranışları teşvik etme yönünde öngörü kazanmaları sağlanabilir. Ayrıca sosyolojik ve psikolojik temellerinin olduğu görülen örgütsel sinizm kavramının tüm çalışanları ve kurumları etkileyebileceği göz önüne alındığında mevcut ölçeklerin sadece işletmeler

yönelik olarak tasarlanmış olması dikkat çekmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarını hedefleyen bir ölçek geliştirme çalışmasının literatüre sağlayacağı katkı ile sonraki çalışmalara daha çok yardımcı olması beklenmektedir.

Kaynakça

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Acar, A. Z. (2006). Örgütsel yurttaşlık davranışı: Kavramsal gelişimi ile kişisel ve örgütsel etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-14.
- Acar, A. C., Acar, A. B. & Özaslan B. Ö. (2009). Duygusal zeka ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim Dergisi*, 20(64), 98-111.
- Akdağ, B., Çetin, M. & Yeşilbağ, Y. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (17), 39-54.
- Aktop, E. & Polat, S. (2010). Öğretmenlerin duygusal zeka ve örgütsel destek algılarının girişimcilik davranışlarına etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, (22), 1-19.
- Allison, B. J., Dryer, S. & Voss, R. S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, 76(5), 282-288.
- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Altınöz, M., Çöp, S. & Sığındı, T. (2011). Algılanan örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ilişkisi: Ankara'daki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmeleri üzerine bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (21), 285-315.
- Andersson, L. M. & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 449-469.
- Arslan, E. T. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi akademik personelinin genel ve örgütsel sinizm düzeyi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(1), 12-27.
- Asan, T., Çelebi, N. & Vuranok, T. T. (2015). Bazı demografik değişkenler açısından ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 24-35.
- Artan, İ. & Türker, M. (Ekim, 2007). *Çalışanların rol tanımlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Austin, J. T., Reichers, A. E. & Wanous, J. P. (2000). Cynicism of organizational change: Measurement, antecedents and correlates. *Group & Organization Management*, 25(2), 132-153.
- Bachrach, D. E., Mackenzie, S. B., Paine, J. B. and Podsakoff, P. M. (2000). organizational citizenship behaviors: A critical review the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Balcı, E. & Uslu, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel iletişim algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 461-489.
- Baltaş, A. (2002). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi.

- Basım, H. N. & Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(4), 83-101.
- Basım, H. N. & Şeşen, H. (2010). Çalışanların adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi: İş tatmininin aracılık rolü. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 37(Ağustos), 171-193.
- Basım, H. N., Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). Adalet algısı ve tükenmişliğin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki öncülük rolü. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(2), 41-62.
- Baş, G. & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kamu ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Bateman, T. S. & Organ D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.
- Baykul, Y. & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik (SPSS uygulamalı)*, Ankara: Pegem.
- Belogolovsky, E. & Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 914-923.
- Blakely, G. I. & Moorman, R. H. (1995). Individualism – collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 127-142.
- Borial, O., Chen, Y. & Paille, P. (2013). Linking environmental management practices and organizational citizenship behavior from the environment: A social Exchange perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(18), 3552-3575.
- Bozbayındır, F., Çetin, B. & Özgan, H. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 37, 1-20.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 211-233.
- Brandes, P. M. (1997). *Organizational cynicism: It's nature, antecedents and consequences*, The University of Cincinnati, USA.
- Brandes, P. M., Dean, W. J. and Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Brown, M. & Cregan, C. (2008). Organizational change cynicism: The role of employee involvement. *Human Resource Management*, 47(4), 667-686.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Bulut, M. Ş. (2011). *İlköğretim okullarındaki performans ve yönetimi uygulamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Eğitim Yönetimi*, 4(13), 55-69.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.

- Ceylan, Ö. Ö. & Yetim, S. A. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 682-695.
- Cohen, A. & Liu, Y. (2011). Relationships between in-role performance an individual values, commitment and organiztional citizenship behavior among Israeli teachers. *International Journal of Psychology*, 46(4), 271-287.
- Coşar, S., Polat, M. & Türköz T. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(2), 285-302.
- Çağ, A. (2011). *Algılanan örgütsel adaletin, örgütsel sinizme ve işten ayrılma niyetine etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çağlayan, E. (2014). Öğretim elemanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 421-452.
- Çakmakçı, C., Çetin, Ş. & Korkmaz, M. (2012). Dönüşümsel liderlik ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 7-36.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, A. & Helvacı, M. A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 7(3), 1475-1497.
- Çetin, F., & Fıkrkoca, A. (2008). Rol ötesi olumlu davranışlar kişisel ve tutumsal faktörlerle öngörülebilir mi?. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 65(4), 41-66.
- Çıngı, H. (2009). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Bizim Büro.
- Dağlı, E., Günbayı, İ. & Klakan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 575-602.
- Daştan, M. & Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2569- 2620.
- Davis, W. D., Evans, W. R. & Goodman, J. M. (2011). The impact of perceived corporate citizenship on organizational cynicism, organizational citizenship behaviors and employee deviance. *Human Performance*, 24(1), 79-97.
- Dede, B. (2009). *Kişilik özelliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkileri: Bankalar örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- Dienesch R. M., Dyne, L. V. & Graham, J. W. (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 37(4), 765-802.

- Efiltili, S., Gönen, Y. Ö. ve Öztürk, F. Ü. (2008, Mayıs). *Örgütsel sinizm: Akdeniz Üniversitesi'nde görev yapan yönetici sekreterleri üzerinde bir alan çalışması*, 7. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresinde sunulmuş bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ene, S. (2007). *İnternet üzerinden alışverişte tüketici davranışlarını etkileyen faktörler: Güdülenme üzerine bir uygulama*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (1974). İş hayatının yeni değer yargıları oluşturması ve tutumların yeniden şekillenmesi. *İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(2), 335-341.
- Erdost, H. E., Karacaoğlu, K. ve Reyhanolu, M. (2007, Eylül). *Örgütsel sinizm kavramı ve ilgili ölçeklerin Türkiye'deki bir firmada test edilmesi*. 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde sunulmuş bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ereş, F. (2010). Organizational citizenship behaviors of teachers in vocational high schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, (39), 111-126.
- Eryeşil, K. & Fındık, M. (2012, Nisan). *Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Uluslararası Demir ve Çelik Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Finkelstein, M. A. (2012). Individual/collectivism and organizational citizenship behavior: An integrative framework. *Social Behavior and Personality*, 40(10), 1633-1644.
- Güler, N. (2013). *Üniversite çalışanlarında örgütsel vatandaşlık davranışı: Gazi Üniversitesi'nde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Güney, Y. S. & Karacaoğlu, K. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi: Nevşehir ili örneği. *Öneri*, 9(34), 137-153.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75.
- Gürbüz, S., & Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zeka: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Güzeller, C. O. & Kalağan, G. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 83-97.
- Hançerlioğlu, O. (1977). *Felsefe ansiklopedisi kavramlar ve akımlar*. İstanbul: Remzi.
- Hançerlioğlu, O. (2000). *Dünya inançları sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Hançerlioğlu, O. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- İçerli, L. & Yıldırım, M. H. (2012). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Sağlık sektöründe bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 167-176.
- İnce, F. ve Karacaoğlu, K. (2013). Pozitif örgütsel davranışın örgütsel sinizm üzerindeki etkileri: Kayseri ilindeki imalat sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 181-202.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- İplik, F. N. (2010). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Adana: Nobel.

- İşbaşı, J. Ö. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- James, M.S.L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems*. Dissertation of Doctor of Philosophy, The Florida State University, Florida.
- Kabataş, A. (2010). *Örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bir araştırma*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1977). *İnsanlar ve insanlar. Sosyal psikolojiye giriş*. Ankara: Cem Ofset.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kanter, D. L. & Mirvis, P. H. (1991). Beyond Demography: A psychographic profile of the workforce. *Human Resource Management*, 30(1), 45-68.
- Karaaslan, A., Kulaklıoğlu, A. S. & Özler, D. E. (2009). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve bilgi paylaşımı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(2), 135-160.
- Karahan, A. (2008). Çalışanların örgüt kültürünü algılamalarına yönelik ampirik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 457-478.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kartal, B., Kayalı, N. & Köse, S. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve tutuma ilişkin faktörlerle ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (20), 1-19.
- Kartal, V. & Nartgün, S. Ş. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Katz, D. (1964). Motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131-146.
- Kayan, M. (2008). *Yaşam kalitesi ve örgütsel vatandaşlık*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kazak, E. & Polat, S. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 71-92.
- Keleş, Y., & Pelit, E. (2009). Otel işletmesi iş görenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları: İstanbul'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 24-45.
- Kılıç, İ. & Ural, A. (2010). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*, Ankara: Detay.
- Konermann, J., Runhaar, P. & Sanders, K. (2013). The teachers' organizational citizenship behavior: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader – member exchange. *Teaching and Teacher Education*, (30), 99-108.
- Konovsky, M. & Organ, D. W. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 157-164.
- Konovsky, M. A. & Pugh, S.D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, 37(3), 656-669.

- Külekcı, E., Özgan, H. & Özkan, M. (2012). Analyzing of the relationships between organizational cynicism and organizational commitment of teaching staff. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196-205.
- Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. ((2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.
- Meydan, C. H. & Polat, M. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin sinizm ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(1), 145-172.
- Morrison, E. W. (1994). Role definitions and organizational citizenship behavior: The importance of the employee's perspective. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1543-1567.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Near, Y., Smith, C. A. & Organ, D. W. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653-663.
- Neves, P. (2012). Organizational Cynicism: Spillover effects on supervisor-subordinate relationships and performance. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 965-976.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington-Massachusetts: Lexington Book.
- Organ, D. W. (1994). Personality and organizational citizenship behavior. *Journal of Management*, 20(2), 465-478.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Orhan, D. D., Orhan, U. & Özyer, K. (2012). Demografik özelliklerin örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutları ile ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 181-204.
- Öner, M. & Sipahioğlu, M. (2013). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 104-111.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin kişiler arası öz yeterlik inançları ile ilişkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 127-146.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışları ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (20), 117-135.
- Parker, M. & Wickham, M. (December, 2005). *Organizational role theory and the multi-faceted worker*. In Broadening The Boundaries ANZAM Conference, Perth, Western Australia.
- Passell, B. S., Pugh, S. D. & Skarlicki, D. P. (2003). After the fall: Layoff victims' trust and cynicism in re-employment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (76), 201-212.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139.

- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışı: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *G. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Sur, Ö. (2010). *Örgütsel sinizm: Eskişehir ili büro çalışanları üzerinde bir alan çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taş, A. (2010). Öğretmenlerin iş değerlerinin örgütsel adalet algılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (27), 211-222.
- Taşdan, M. & Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2569-2620.
- Terzi, A. R. (2011). Denetim odağı ve örgütsel davranış ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 3-15.
- Tokgöz, N. & Yılmaz H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 283-305.
- Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme sürecinde örgütsel değişimi etkileyen bir unsur olarak örgütsel sinizm ve Karaman ili kamu kurumlarında bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Türker, M. (2006). *Çalışanların rol tanımlamalarının örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulaş, S. E. (2002). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies: Internaitional Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 8(6), 853-879.
- Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-16.

21 YÜZYILDA KIZ ÇOCUKLARININ OKULA GÖNDERİLMEME NEDENLERİ: ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ

H. Hüseyin TAŞAR¹⁸,

Özet

Küreselleşmenin giderek hız kazandığı günümüzde eğitimin önemi giderek artmaktadır. Özellikle temel eğitim almanın bireye ve topluma getirisini dikkate alındığında, temel eğitimde okullaşmanın ne kadar önemli olduğu akademik çevre tarafından bilinen bir gerçektir. Ülkemizde özellikle doğu ve güney doğu bölgelerindeki illerde olmak üzere, kız çocuklarının temel eğitim hakkını tam olarak kullanmadıkları sürekli tartışılan bir konu olmuştur. Bu bölgelerde kız çocuklarının okula gönderilmesi konusunda nihai kararı büyük oranda baba vermekle birlikte diğer akrabalar da etkili olabilmektedir. Kız çocuğunun okula gönderilmesi konusunda; büyükanne, büyükbaba, amca, dayı, hala teyze, büyük abla veya ağabey, köylerde muhtar, imam veya aşiret reisinin etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Kız çocuğunun okula gitmesi durumunda, kendi isteğine göre evlilik yapacağı, yakın akraba evliliğine karşı çıkacağı gibi endişeler de kız çocuklarının okula gönderilmemesi veya okuldan alınması konusunda etkili olabilmektedir. Konuyla ilgili olarak UNICEF'in 2001-2005 yılları arasında yaptığı bir araştırmada kız çocuklarının temel eğitimlerini yapamama veya eksik bırakma durumunu şu şekilde rapor etmiştir:

- 1. Birçok aile kız çocukların eğitiminin önemli olmadığını düşünmektedir. Kız çocukları erken yaşta evlendirilmekte, birçok kız çocuk da ev işlerine yardım etsin diye evde tutulmaktadır.*
- 2. Mevcut ilköğretim öğretmenlerinin üçte biri kadındır. Ancak kadın öğretmenlerin büyük bölümü kentler ve kasabalardaki okullarda görev yapmaktadır. Köylerde kadın rol modellerinin olmayışı, kız çocuklarının özenmelerini teşvik edecek bir etkenin yokluğu anlamına gelmektedir.*
- 3. Çocuklarını ilköğretime göndermek isteyen aileler, daha sonraki orta öğrenim imkânlarının görece sınırlı olduğunu görmektedirler. Çünkü birçok köydeki okul ancak ilk beş yıl için eğitim vermektedir ve daha sonraki yıllarda okula gidemeyen öğrenciler sistem dışında kalan çocuk sayısını artırmaktadır.*

Bütün bu faktörler dikkate alındığında kız çocuklarının ilköğretim kurumlarına devam etmeme nedenlerinin araştırmada ele alınması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *Temel Eğitim, Kız Çocuklarının Okula Gönderilmeme Nedenleri*

Amaç

Bu araştırma ilköğretim çağındaki kız çocuklarının ilköğretime gitmeme nedenlerini belirlemek ve bu yönde çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmada görüşme yöntemi temel alınmıştır. Araştırmada, yapılan görüşmelerden ortaya çıkan kavramlar, anlamlar ve ilişkiler ayrıntılı bir biçimde incelendiğinden araştırma nitel bir çalışma olarak görülebilir. Çalışma Adıyaman özelinde yapıldığından araştırma deseni bir durum çalışması olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans programı son sınıfında okuyan öğrencilerin temel eğitimlerini yaparken, okula gelemeyen veya okuldan ayrılmak zorunda kalan sınıf arkadaşlarından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliği için alan uzmanlarının görüşleri

¹⁸ Yrd. Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Adıyaman, htasar@adiyaman.edu.tr

alınmıştır. Görüşme formu hazırlama sürecinde ön görüşmeler yapılarak, görüşme formundaki soruların anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmiş ve görüşme sorularında çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, fakültemiz sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan son sınıf öğrencilerinin; temel eğitimini yarıda bırakmış veya ilkokula hiç devam etmemiş arkadaşlarından görüşme ve kayıt tutma yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için, öncelikle bireylerin fikir birliğine vardığı veya varamadığı noktalar belirlenerek, birbirleriyle ilişkili olan ifadelerin aynı grup altında toplanması çalışmaları yapılmıştır. Verilerin analizi sürecinde ortaya çıkan anlama göre çeşitli kodlar oluşturmuştur. Veriler bütünlendirici yönde analize tabi tutulması sonucu oluşan kavramların ortak yönleri daha üst düzey olan kategorilere dönüştürülmüştür. Veri toplama sürecinde, verilen bilgilerin/ görüşlerin gizli tutulacağı ve sadece araştırma amaçlı kullanılacağı güvencesi verilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte çalışma grubundaki kişilerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla, araştırmaya katılanlara K1, K2, K3, şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analiz işleminde, katılımcıların her bir soruya verdiği cevaplar tek tek incelenerek analiz edilmiştir. Elde edilen veriler yansızlığı göstermek ve katılımcıları konu hakkındaki görüşlerini kendi ifadeleri ile aktarmak ve çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan katılımcı görüşlerinden önemli/ anlamlı olanlar şu şekilde bulgulanmıştır: “Aile geleneklerimize göre kızlar ilkokula kadar okumalı. Kızlar evlenene kadar anne babaya, eve hizmet etmeli. Evlendikten sonra da tek görevi eşi ve çocukları olmalıdır. Bu yüzden, ilkokuldan sonra okuldan ayrılmak zorunda kaldım. Annem de aynı kaderi yaşamış, ilkokulu bitirip erkenden evlenmiş ve çocuk yaşta evlat sahibi olmuş. Okula devam etmek ister misin diye, kimse sormadı, bana sormalarını da beklemezdim, benden önceki gelenek nasılsa bende de değişmedi. Bu gelenek benden sonra da devam eder mi bilmiyorum, tek başıma bunca insanla karşı karşıya durup, kızlarımı okutmak ister miyim bilmiyorum.”(K 1)

“Beni, babam okula göndermedi, amcalarım da babama destek oldu, hâlbuki okumayı çok istiyordum. Babam kızım dedi: “gideceğin okul başka bir köyde, hem büyük hem de uzak bir köy, Allah korusun başına bir şey gelir.” Hayır dedim, ağladım, gitmek istiyordum dedim. Öğrenci servisini görünce üzülüyordum. Oturup ağlayasım geliyordu, okulu özlüyordum. Ev işlerini bitirdikten sonra bizim köyün okuluna giderdim, orada öğretmenimle konuşurdum. Birkaç kez gittikten sonra, babam ve amcalarım izin vermediler.”(K 2)

“Ben okuldan çok korkardım, büyük abim de okumamı istemiyordu. Benim babam iki evlilik yapmıştı, ilk eşini kaybedince benim annemle evlenmiş, o yüzden çok kalabalık bir aileyiz. Benim büyük abim, ablalarım evlenince, ben de okula gitmek istemediğim için hemen kaydımı sildirmiş. Şimdi çok pişmanım keşke okuldan korkmasaydım da okusaydım, şimdi her şey bambaşka olurdu.” (K 3)

“Ailemin, çevredeki insanlardan etkilenmesi yüzünden okuyamadım. Köyümüzde, “kız çocukları okuyup da ne olacak “ mantığı vardı. Ailem okumamı çok istiyordu, ama çevreden çekiniyorlardı. Kalabalık bir ailemiz vardı, amcalarımla aynı evi paylaşıyorduk. Her şeyimiz ortaktı. Onlar da aynı görüşte idiler.”(K 4)

“Okumayı çok seviyordum, okula karşı ilgim vardı, ama ilkokulu bitirdikten sonra, annem: “kız çocuğu okuyup da ne yapacak, gitsin zengin bir eş bulsun evlensin” dedi. Bu düşünce, okumamın önünde bir engel konuldu. Oysaki ben evlenmek yerine okumak istiyordum, bunu her zaman dile getirdim. Hatta arkadaşlarım bile okumam için anneme gelip konuştuklarında; annemin cevabı hemen şu olurdu: “siz gidin doktor, öğretmen olun, bizimki olmasın”. Annem, kız çocuğunu okutursan gidip başkasına çalışacak, düşüncesine sahipti. Sonuç olarak annemi ikna edemedim ve okul hayatım ilkokuldan sonra son buldu. Annemin hayır deme sebeplerinden birisi de ekonomik şartlardı, babam

dışarıda çalıştığı için annem bizim eğitimimizle ilgileniyordu, böyle olunca da babamın okumam konusunda pek etkisi olmadı.”(K 5)

“Annem rahatsızdı, babam da sıva işi ile uğraştığı için daima köy dışına çıkıyordu, diğer kardeşlerim küçüktü. Ben evin en büyük çocuğu olduğum için, hem anneme yardım etmek hem de kardeşlerime bakmak durumundaydım. Annemin ameliyatı nedeniyle, okula uzun bir süre gidemedim. Annem düzelince babam, ilkokulu bitirmemi istedi. Okul müdür yardımcısının yanına gitti. Müdür yardımcısı, devamsızlığım yüzünden sınıfta kaldığımı söylemiş, seneye gelsin devam etsin demiş. Babam da:” durum böyle olunca artık okuma, kalsın” dedi. Okulu bıraktığım için çok üzülmüştüm, günlerce ağladım, ama fayda etmedi, tekrar beni okula göndermediler. Okula giden birini gördüğümde, üzülüp içeri giriyordum, bunun için günlerce evden çıkmadığım oluyordu, şimdi bile bir öğrenci gördüğümde, üzülüp keşke ben de okuyabilseydim diyorum. Babama da kızamıyorum, çünkü o okumamı istiyordu, ama annemin durumu iyi değildi.”(K 6)

“Aslında ben okula gitmeyi çok istiyordum, ancak bizim sülalede kızlar ilkokuldan sonra okula gönderilmiyor. Ablalarım da okula gitmediler, ben ortaokula kadar zorunlu olduğum için gönderildim. Ancak lise zorunlu olmadığı için, babam kesinlikle beni okula göndermeyeceğini söyledi. Ayrıca köyde lise de yoktu, var olan liseler ilçede olduğum için, babam;” ilçeye göndermeyeceğini ve köy halkının sürekli bu konuda konuşacağını,” söyledi. Ama erkek çocuklar ilçedeki liselere gidebiliyordu. Okula gitmeye alışmıştım, ayrıca çok başarılı olduğum için öğretmenlerimle çok iyi bir iletişimim vardı ve sınıf atlayarak ilkokulu bitirmiştım. Biz köy çocukları ailemizle, her yıl fındık toplamaya kara deniz bölgesine gidiyorduk, fındık toplamanın bitmesi bize okulların açıldığını hatırlıyordu. Liseye başlamam gereken yılda, ben okula devam edemediğim için, çok ağlamıştım. Babama okula gitmek istediğimi dahi söyleyemedim, çünkü biz babamıza itiraz edemeyiz. İyi bir öğrenci olmayı, çalışıp iyi bir öğretmen olmayı, çok isterdim. Ben, şimdi okula gidemeyen kız çocuklarını, canı pahasına okula gitmelerini sağlamaya çalışıyorum.” (K 7)

“Pencerelere astığımız bayraklar, tahtamızın kırık olan yanı, arkadaşlarım, öğretmenlerim, hepsi aklıma geliyor ve bunları yarıda bıraktığım için, yaşadığım burukluk var içimde hala, hüzün, üzüntü var, içimde yarım bırakılmış hayallerim var. O güzel günleri yarıda bırakmak zorunda bırakıldığım için üzülüyorum ve özlüyorum. Okulu bırakmadım bırakmak zorunda bırakıldım, ne yaptığuma gelince evde anneme ve teyzelerime yardım ettim. Nişanlandım sonra birkaç ay sonra evlendim. Evde oturup kocamın eline bakar oldum, şimdilerde de dikiş-nakış kursuna yazıldım, orada vakit geçiriyorum. Arkadaşlarım okula giderken, ben ise evin temizliğiyle, yemeğiyle uğraşıyorum. Ben kızımı sonuna kadar okutacağım, o yeter ki okumak istesin. Annesi okuyamadı, bari kızı okudu, desinler. Çocuklarımı sonuna kadar okutacağım ki; ülkeme, milletime yararlı biri olsun.” (K 8)

“Ailenin en büyük kızı benim. Köyde yaşadığımız için küçük yaşta sorumluluk almamız gerekiyor. Köyde yapmamız gereken işlerin çok olması nedeniyle, ilkokuldan sonra okulu bırakmak zorunda kaldım. Ayrıca ilkokuldaki öğretmenim beni okuldan soğutmuştu, bu nedenle ben okulu sevmemeye başladım, ailem de okula gitmememi istemediği için bıraktım. İlkokuldaki öğretmenim beni sevmiyordu, bende onu sevmiyordum. O beni okuldan çok soğuttu, ailem de okula devam etmemi istemediği için, okulu bıraktım. Ama sonra pişman oldum.” (K 9)

“Köylerde, iş-güç fazladır, bir de büyüyen kızların okumasına iyi bakılmazdı, biz de. Köy büyüklerinin etkisi ailenin üzerinde çok olurdu. Bu kız, okula gidip gelirken aileye; “bir laf falan gelir” düşüncesi vardı. Ailem de okumama taraftar değildi, çünkü bilirsiniz ailede ilk çocuk olmak, hatta kız çocuğu olmak daha bir zordur. Evin ilk kız çocuğu o evde ikinci annedir, artık sorumlulukların çoğu onun üzerindedir. Küçüklükten itibaren, anne her şeyi öğretir ona, kendince; yemek şöyle yapılır, temizlik böyle yapılır, şuraya gidilir, buraya gidilmez diye, benim de evin ilk kız çocuğu olmam dolayısıyla tüm sorumluluklar üzerimde kaldı. Şimdiki aklım olsaydı, ne yapar eder, bir şekilde karşı çıkar, aileyi ikna eder ve okurdum. Ama o zaman küçüktüm, benim yeterli cesaretim yoktu. Şimdi sürekli özenirim okuyan, meslek sahibi olan arkadaşlarıma.” (K 10)

Yukarıda elde ifadelerden hareketle; kız çocuklarının, okula gönderilmeme veya okuldan alınma konusunda; ailenin ekonomik durumunun iyi olmaması, babanın birden çok evlilik yapması, anne ve çocukların babadan ayrı yaşamaları, ailedeki çocuk sayısının fazla olması, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmek istenmesi, özellikle kırsal kesimde olmak üzere büyükanne, büyükbaba, amca, dayı, hala teyze, büyük abla veya ağabey, köylerde muhtar, imam veya aşiret reisinin etkili olduğu, kız çocuklarının okuması durumunda, kendi isteğine göre evlilik yapacağı, yakın akraba evliliğine karşı çıkacağı gibi endişelerin, kızların evde anneye veya tarım çalışmalarında ise aileye yardım etmesi gerektiği yönündeki yanlış rol algılarının etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmada Adıyaman ilinde kız çocuklarının okula gönderilmeme nedenleri arasında; ekonomik, sosyal ve geleneksel anlayışa dayalı faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, kız çocuklarının temel eğitim hakkını tam olarak kullanabilmeleri için, eğitim bakanlığının bu yöndeki projelerini sürdürmesi, yerel yönetim birimlerinin bu süreçte etkin sorumluluklar üstlenerek, yerel düzeyde çözümler üretecek projeler devreye koymaları, okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendi okul çevresinde bulunan velilerle görüşmeler yaparak kız çocuklarının okula gönderilmesi konusunda olumlu bir tutum oluşturmaları yönünde daha fazla çaba sarf etmeleri önerilir.

İNSAN SERMAYESİ GELİŞİMİNDE EĞİTİMİN ROLÜ

Hörmet CAVADOVA¹⁹, Kemale CAVADOVA²⁰,

Özet

Makalede insan sermayesi kavramının özü ortaya çıkarılıyor, insan sermayesi teorisinin karşılaştırmalı bir analizi yapılır. Makalede aynı zamanda, insan sermayesinin oluşumunun ve gelişiminin karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğunu ve bu süreçte bireyin eğitimde ve sahip olduğu niteliklerde önemli bir rol oynadığından bahsediliyor.

Anahtar Kelimeler: İnsan Sermayesi, Eğitim, Bilgi, Yatırım, Gelişim.

Summary

The article deals with the concept of human capital and is investigated the comparative analyse of human capital. In the article is also denoted the formation of human capital being compound and polygonal process and not only have personality qualities, but also the important role of education in this process

Keywords: Human Capital, Education, Knowledge, Deposit, Development

Amaç

Hazırda Azerbaycan'da ve tüm dünyada modern ekonominin en önemli sosyal kültürel emiliminin dönüşen insan sermayesi oluşumuna ve gelişimine özel dikkat gösterilir. İnsan sermayesi oluşumu ve gelişiminde bilimsel kavramsal yaklaşımın rolü büyüktür. "İnsan sermayesi" terimi yirminci yüzyılın ortalarında bilimsel dolaşıma getirilmiştir. Bu kavramın yaratıcıları Nobel ödülü lauratları Theodore Şults ve Harry Bekker sayılır. Bu teoriye göre, eğitim bir yandan emeğin verimliliğinin yükselmesi, diğer yandan ise işçinin kendi gelirlerinin arttırılması amacını taşıyan bir yatırım tabidir.

Ekonomistler uzun süre kabul etmişlerdir ki, her hangi ülkenin ekonomik kaynaklarının büyük bir kısmı fiziksel özkaynakdır. 1995 yılında Dünya Bankası'nın 192 ülkede tatikatu ise gösterdi ki, fiziksel sermaye genel servetin yalnız % 16 teşkil edir, özünde eğitimi ve ümumi servetin % 64 içeren edenin sermayesi daha büyük önem kısıb ediyor [Qıtəliyev, 2012: 34-42].

İnsan sermayesinin geliştirilmesi fiziksel sermayenin oluşturulmasına değil, bilgi ekonomisinin gelişmesine yönelmiştir. Bilgi ekonomisinde mal ve hizmet üretiminde halledici rolü entelektüel kaynaklara ve onlar üzerinde kurulmuş imkanlara mensuptur. Eğitim bilgiye dayalı ekonominin önemli gelişme etkenidir. Eğitim insanın bilgi, beceri ve seriştelere elde etmesi olanaklarını genişletiyor, insan sarmeyesini şekillendirir, hayatın kalitesini değiştirir ve ekonomik büyümenin kaynağı rolünü oynar.

İnsana bilgi, beceri ve topluma uyum sağlamayı kazandırma sürecine eğitim denir. İnsanların bilgilerini, davranışlarını, bedensel, düşünsel, duygusal yeteneklerini, düşünme, yenilik yapma, problem çözme, karar verme ve uygulama güçlerini oluşturma ve geliştirmek için yapılan bütün çalışmalar eğitimidir. Her çeşit eğitim ve öğrenim geniş anlamda eğitimi kast ederken, dar anlamda eğitim sadece okullarda verilen eğitimidir Çevrenin değişmesine ve gelişmesine uyum sağlayıp öğrenmeyi öğrenerek, bulunduğu çevrenin ötesine geçebilen insanlar, nitelikleri yüksek olanlardır. Bu niteliklerin kazanılmasında bireyin almış olduğu örgün eğitimin önemli bir yeri vardır. Eğitim belirli gayelere bağlı olarak insanların davranışlarında belirli program ve süreçlere tabi olarak kısıtlı ve arzu

¹⁹ Doç.Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Sosyoloji Bölüm Azerbaycan, BAKÜ, cavadova22@mail.ru

²⁰ Lisansüstü Öğrencisi vd., Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Sosyoloji Bölüm Azerbaycan, BAKÜ, kamala.c@rambler.ru

edilebilir davranışlar oluşturma sürecidir. Eğitim belirli davranışları değiştirme ve geliştirme faaliyetleridir. Bu değiştirme ve geliştirme faaliyetlerinin belirli genel ve özel amaçlara, yöntem ve tekniklere ayrıca programlara dayanması gerekmektedir. Bu yönüyle eğitim ilerleyen ve gelişen sosyal bir süreçtir. Sosyal bir süreç olarak eğitimin gerçekleşmesi bir takım ilkelerin ışığında belirli şartların yerine getirilmesiyle mümkündür. Yaşayarak öğrenme bu şartların başında yer alır. Bunun yanında insan merkezli eğitim, yapılandırıcı yaklaşım, proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme ve problem çözme bu şartların içinde yer alır. Planlılık, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarla tutarlılık ve bilimsellik eğitimin temel ilkeleridir. Eğitim insan sermayesinin yetişmesinde önemli bir unsurdur.

Müasir eğitim müesseseleri toplumun kültürel mirasının nesilden nesle aktarımı sağlıyor ve insanları onların ekonomik sosyal statülerini belirleyecek profesyonel bilgi ve melekelerle temin eder. Aynı zamanda eğitim süresince çocuklar ve erişkinlerde manevi idealler, davranış strotipleri ve çevre hakkında görüş ve tasavvurlar oluşur. Yüksek eğitilmiş ve kalifiye insanlar bilginin oluşturulması, yayılması ve etkin uygulamasında önemli bir rol oynar. İnsan sermayesi - şirketin çalışanlarının bilgi ve beceri, pratik alışkanlıkları, yaratıcılık ve düşünme yetenekleri, manevi nitelikleri, çalışma kültürleri, kişisel ve liderlik özellikleri, yönetim ve girişimcilik yetenekleri, bunlardan ileri gelerek çeşitli durumlarda davranış yetenekleri vb. mecmusudur. Listelenen bu nitelikler kaynak şeklinde şirketin çalışanları, somut insanlarda tecessüm ediyor. Diğer sermaye türlerinden farklı olarak, insan sermayesi kuruma ait olmuyor, onun taşıyıcısı ve sahibi insanın kendisidir. Şirket için önemli olan ise bu özkaynaklardan maksimum derecede verim elde edilmesine sağlamaktır (maddi ve manevi teşvikler, mesleki ve kişisel gelişim için fırsatlar oluşturulması vb. yoluyla). Fakat toplum geliştikçe, sosyal ilerleme, değişiklikler baş verdikçe insan kapitalını oluşturan kefiyyet elementlerinin kapsamı genişletilmiş ve buraya vatandaşlık, siyasi ve hukuki kültür, terbiye, ahlak ve eğitim seviyesi, sağlık, kültürel seviye gibi özellikler de dahil edilmiştir.

L.Turou insan sermayesi anlayışına «insanın sosyal ve siyasi istikrara saygı özelliğini de içermektedir ki, bu da onun aldığı eğitim ve terbiyenin neticesin olarak şekillenir, tüm toplum gelecek için belirli avantajlara sahip olan kişilik yetiştirmek istiyor. Fakat o, insan kapitalını oluşturan yetenekler sırasında ekonomik yeteneği esas beceri olarak öne sürer. Bu yetenek diğer yatırımların verimliliğine etkiliyor". Modernleşen toplumda bilgi be beceriler sermaye sayılır ve ekonominin esas resursuna çevrilir. Entelektüel işçilerin yoğun olduğu toplum insanların sosyal faaliyetleri ve sosyal sorumluluklarına de yeni talepler ileri sürüyor ve böylelikle, "eğitilmiş insan" kavramı da yeni bir anlam taşımaktadır [Aslanov, 2006: 100-108].

Eğitim her ülkede insan sermayesinin gelişimi ve devletin geleceği için önemlidir. Modern dünya öyle hızla gelişiyor ki, eğitim alanında atılan adımlar modern taleplerle değil, geleceğin perspektiviyi üzerinde köklenmiş ve kemiyete değil, kaliteye odaklanmaktadır.

Yöntem

Sorunun incelenmesinde sosyolojik ve istatistiksel analiz, karşılaştırmalı analiz, sistem analizi, lojistik genelleme gibi araştırma teknikleri kullanılmıştır.

T.Şultsun 1960 yılında yayınlanan "Eğitim sermayenin oluşumu kaynağı gibi», 1961 yılında yayınlanan "İnsan sermayesine yatırım» eserleri, ayrıca H.Bekkerin 1962 yılında yayınlanan "İnsan sermayesine yatırımlar", 2 yıl sonra ise basılan «İnsan sermayesi: teorik ve ampirik analizler» adlı eserler insan sermayesi alanında modern teorik altyapının temelini formüle etti.Şults beşeri sermayeye yapılan yatırımların ana sonuçlarını insanların çalışma becerilerinin artmasında, toplumda etkin yaratıcı faaliyetlerinde, sağlığın korunmasında görmüştür. O, düşünüyordu ki, beşeri sermaye verici özelliklere sahiptir.Beşeri sermaye birikim ve geri dönüşün kabiliyetidir. Şultsun hesaplamalarına göre, toplulukta retelen kamu ürünlerinin tekrar üretim teorisyenlerinin iddia ettikleri gibi değil, dördde üçü beşeri sermayenin birikmesisine harcanıyor [Muradov, 2004: 28-31]

Bekker ilk kes beşeri sermaye kavramını mikro düzeyde incelemiştir. O işletmenin beşeri sermayesini insan bilgisi, ona koyulan yatırım genellikle eğitim ve öğretime yapılan yatırımlar gibi

dikkate almıştır. Bekker eğitimi ekonomik verimliliğini her şeyden önce çalışanın kendisi için değerlendirmiştir. O, eğitimden elde edilen ek geliri dışarıdaki gibi tanımlamıştır: ortaöğretim mezunlarının gelirlerinden ilöğretime sahip çalışanların gelirlerini çıkarmıştır. Eğitime yapılan yatırımlardan elde edilen kazancı Bekker gelirlerin gider oranının hesaplayarak yıllık karı yüzde 12-14 olarak belirlemiştir. Q.Bekker insane yapılan toplam yatırımlarla özel yatırımları ayırmıştır. O, inhisar eğitiminin, özel bilgi ve alışkanlıkların önemli olduğunu bildirmiştir [Нестерев, Аширова, 2003:135-138]/

Çalışanların mesleki eğitiminde ilk olarak firma ve şirketlerin kendileri ilgilidirler ve onlar bunu maliyeleştirirler. Bekker beşeri sermaye teorisi dahilinde özel gelirlerin bölgesinin yapısını, yaş faktörü ile onların dinamizmini, erkek ve kadın emeyinin ödenmesindeki faktörü ile onların dinamizmini, erkek ve kadın emeyinin ödenmesindeki eşitsizliği ve diğer konuları araştırmıştır. O, kapsamlı istatistik materyallere dayanarak hem politikaçılara, hem de girişimlere kanıtlamıştır ki, eğitim bedelli işçilerin, iş verenlerin, aynı zamanda devletin gelirlerinin artmasının temelini oluşturuyor. Sonuç olarak politikaçılar, maliyeçiler ve girişimçiler eğitime yapılan yatırımlara gelir sağlayan perspektifli sermaye koyuluşları gibi bakmaya başladılar. Bekker eserlerinde çalışanı tek bir sade emekle tecessüm edilmiş belli sayıda insan sermayesinin kombinasyonu gibi incelemiştir. Onun maaşını ise sade emeyinin piyasa fiyatı ile insane yapılan yatırımlardan elde edildiği gibi değerlendirmiştir [НестеревЛ.,АшироваГ, 2003:135-138]

Teorilerde kanıtlanmış olunurdu ki, eğitim sistemi öyle bir faaliyet sektörüdür ki, içinde mali sermayesi insan sermayesine çevrilir, yani eğitime ayrılan mali giderleri insanın intellektinin, kültürel düzeyinin yükselmesi sonuçlarına döner, bu da hem insanın kendisi için, hem de toplum için belirli menfaat yaratıyor. Daha doğrusu eğitimin finansmanı en verimli, faydalı sermaye yatırımı olarak kabul edilir.

Sonuç

Bilgi ekonomisinin eğitime temel gereksinimleri şunlardır:

- Eğitim modellerinin ferdileştirilmesi (öğrenenlerin yeteneği, istek ve ihtiyaçlarına uyarlanması);
- Eğitim alanların şahsi sorumluluk ve teşebbüskarlığının teşviki;
- Sadece ders veren uzmandan değil, hem de desde yer alan başkalarından öğrenmek;
- Profesyonel faaliyetin çeşitli alanlarında uyarlanabilir evrensel sariştelere geliştirilmesi, iletişim ve sunum becerileri, görüşmeler yapılması, eleştirel düşünme, vb.);
- Gerçek yaşamla bağlantılılık üzerinde kurulmuş holistik (kapsamlı) eğitim yaklaşımı.

İnsan sermayesi oluşumu, gelişimi karmaşık ve çokcehetli bir süreç olup, bireyin içsel niteliklerinin, bilgi ve becerilerinin, yeteneklerinin geliştirilmesi, bu keyfiyetlerin kümülatif şekilde sermayeye dönüştürülmesi ile ilgilidir.

İnsan sermayesi çeşitli biçimlerde gelişmesi bu sermaye oluşturan bileşenler finansal malzemelerinin amaçlı şekilde kanalize önemli ölçüde bağlıdır. İnsan sermaye yatırım çalışanın yeterlilik ve yeteneğinin yanı sıra emek mehsuldarlığının yükseltilmesine yönelik herhangi bir faaliyettir. Bu etkinlik çerçevesinde yöneltilen malzemeler bireyin bilgi ve becerileri, eğitim seviyesinin yükseltilmesi, sağlığının korunması, yaşam kalitesinin yükseltilmesine, yaşam kalitesinin artmasına hizmet etmelidir. Bu durumda oluşan sermaye onun sahibinin sosyoekonomik teminatlılık seviyesinin yükselmesine, genel olarak toplumun güçlenmesine ivme vermiş olur. İnsan sermaye yöneltilen yatırımların yönleri yapısı açısından farklıdır. Bu yönlerden biri de eğitime konulan yatırımlardır. Eğitim her ülkede insan sermayesinin gelişimi ve devletin geleceği için önemlidir. Modern dünya öyle hızla gelişiyor ki, eğitim alanında atılan adımlar modern taleplerle değil, geleceğin perspektifliği üzerinde köklenmiş ve kemiyete değil, kaliteye odaklanmaktadır.

Kaynaklar

1. Aslanov E. (2006), Yeni dünya nizamı və milli inkişaf, Bakı, Azərbaycan, 288 s.
2. Qitəliyev Q. (2013) İnsan kapitalının səciyyəvi cəhətləri, bilik və innovasiyanın iqtisadiyyatın inkişafında rolu, Bakı, Təfəkkür// № 3, s.34-42
3. Muradov Ş. (2004), İnsan kapitalı: əsas meyillər, reallıqlar, problemlər, Bakı, 235 s.
4. Нестеров Л., Аширова Г. (2003) Национальное богатство человеческий капитал. Вопросы экономики, № 2, 135-148

İLK VE ORTAOKULLARIN FİNANSMAN SORUNLARI

FİNANCIAL PROBLEMS IN PRİMARY AND SECONDARY SCHOOL

İ.Bakır ARABACI²¹, İbrahim GÜL²²,

Özet

İlk ve ortaokullar örgün eğitimin temelini oluşturmaktadır. Hali hazırda bu okulların kendilerine ait bütçeleri bulunmamaktadır. Okulların finansman ihtiyaçları milli eğitim müdürlükleri tarafından dağıtılan kaynaklar ve veli desteği ile karşılanmaktadır. Bu nedenle bu okullarda mali sorunlarının olması kaçınılmazdır. Bu araştırma ilk ve ortaokulların finansman sorunlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ İl merkezi ve Kovancılar ilçe merkezindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 37 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile irdelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucuna göre ilk ve ortaokulların gelir kaynaklarının büyük bir kısmını okul aile birliklerinden elde edilen gelirlerin oluşturduğu, giderlerinin büyük çoğunluğunu fiziksel ve eğitim-öğretim araç-gereçlerinin oluşturduğu, okullarda gelir-gider dengesizliğinin bulunduğu, okula ait bütçenin olmayışının sorunların kaynağını oluşturduğu, milli eğitim müdürlüklerinin kaynakları dağıtımında adaletsizliklerin bulunduğu, katılımcılar stratejik plan ve TEFBİS sistemini çok önemli bulmalarına rağmen yeterli bilgilerinin bulunmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: İlkokul, ortaokul, finansman sorunları

Abstract

Primary and secondary schools form of the basis of formal education. Currently, these schools do not have their own budgets. The financing needs of these schools are met by resources distributed by national education directorates and parental support. For this reason, financial problems are inevitable in these schools. This research aims to determine the financing problems of primary and secondary schools. In the research, phenomenology design from qualitative research techniques was used. The study group of the research consists of 37 volunteer administrators and teachers working in primary and secondary schools in Kovancılar County in Elazığ Province. The data were collected through semi-structured interview form. The data were analyzed and interpreted using descriptive analysis technique. According to the research results, the majority of the income sources of primary and secondary schools are made up of income from school family associations and the vast majority of expenditures are made up of physical and educational equipment, there are imbalances in income and expenditure in schools. The source of the problems in school is the lack of a budget. There are injustices in the distribution of resources of the national education directorates. Participants indicated that they did not have sufficient knowledges although they found the strategic plan and the TEFBIS system very important.

Key Words: Primary School, Secondary School, Financial problems

Problem Durumu

²¹ Doç.Dr., Firat Üniversitesi, arabacibaki@gmail.com

²² Yrd. Doç. Dr., 19 Mayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr

Klasik anlamda eğitimin rolü, çocuğun bilgi ve becerilerini artırarak onu hayata hazırlamaktır. Eğitim sistemi, bu klasik rolünün yanında, geleceğin sosyo-ekonomik yapısını da şekillendirme rolünü üstlenmiştir. Ülkeler için yaşamsal öneme sahip olan eğitim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için yeterli finansmana ihtiyacı bulunmaktadır. Öneminden dolayı genelde eğitimin finansmanı devlet tarafından karşılanmaktadır. Hindistan'da eğitimin finansmanının tamamı devlet tarafından, Danimarka, Finlandiya İsveç, Hollanda, Belçika, İtalya, Portekiz gibi ülkelerde finansman eğitim bakanlığı ve yerel yönetimler, Almaya'da Eyalet ve yerel yönetimler, Yunanistan'da Eğitim Bakanlığı, STK, Katkı ve bağışlar, Türkiye'de eğitim bakanlığı, aie ktakısı şeklindedir (Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015). Türkiye'de son yıllarda Gayri Safi Milli Hasıladan eğitime ayrılan payın gittikçe artıyor olmasına rağmen halen OECD ülkeleri arasında en son sıralarda yer almaktayız. Avrupa Birliği ülkelerinde gayri safi hasıllarının ortalama %5 civarındaki kısmı eğitime ayrılırken, ülkemizde bu oran 3.2 seviyesindedir (Eurydice Network, 2012: 87; MEB, 2016).

Eğitimde giderlerinin karşılanabilmesi için, eğitime ayrılan finansmanın yeterli olması gerekir. Eğitim kaynaklarının yeterli olmaması, eğitimin amaçlarına ulaşmada olumsuzluklara ve süreçte aksamalara neden olabilmektedir. Eğitime ayrılan kaynağın yeterli olmaması, okul yönetimini değişik kaynaklar bulmaya itmekte, bazen okul müdürünün soruşturma geçirmesine neden olmaktadır. Öğrenci başına düşen eğitim maliyetinin hesaplanarak, okullara bütçe ayrılması okulların finansman sorunlarının çözülmesine katkı sağlayabilir

Son yıllarda okullarda bütçe sistemine geçilmesi, Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi (TEFBİS), e-Okul Bütçesi ve "MEB Bütçesinin Kontrolü ve Bütçeye Dayalı Okul Performansının İzlenmesi Projesi" (e-Performans Bütçe) gibi projelerin geliştirilmesine rağmen İlk ve ortaokulların kendilerine ait belirlenmiş finansal kaynak ve bütçeleri bulunmamakta, bu okulların ihtiyaç duydukları ödenekler milli eğitim müdürlükleri tarafından karşılanmaktadır. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda ilköğretimin gelirleri; Devlet bütçesinden yapılan yardımlar, İl özel idaresi bütçesinden, okul arazilerinden elde edilen gelirler, aynı ve nakdi yardımlar olarak belirtilmektedir. Ancak Devlet tarafından eğitim finansmanı için ayrılan payın yetersiz olması, okulları veli desteği almaya itmekte, bu konuda sorunlar yaşanabilmektedir. Okulların finansal yetersizlikleri, sağlık hizmetlerinin ve nitelikli eğitim-öğretim etkinliklerinin sunulmasında sorunlara neden olabilir. Yapılan birçok çalışmada ilk ve ortaokullarda mali yetersizliklerin bulunduğu ortaya çıkmıştır (Tural, 2002; Altuntaş, 2005; Korkmaz, 2005; Erdem, 2007; Gümüşeli, 2009; Çınkır, 2010).

Amaç

Bu araştırma ilk ve ortaokulların finansal sorunlarını yönetici ve öğretmen görüşlerine göre irdelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. İlk ve ortaokulların gelir kaynakları nelerdir?
2. İlk ve ortaokulların giderlerini nelerdir?
3. İlk ve ortaokullarda hangi alanlarda finansman sorunu yaşanmaktadır?
4. İlk ve ortaokullarda mali sorunlarının kaynağını hangi unsurlar oluşturmaktadır?
5. Milli Eğitim Müdürlüğünün kaynakları dağıtmasında yaşanan sorunlar nelerdir?
6. Okul müdürleri mali kaynak bulmak için neler yapabilirler?
7. İlk ve ortaokulların yönetiminde bütçe-plan ilişkisi ne durumdadır?
8. İlk ve ortaokulların mali sorunlarının çözümüne ilişkin öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşme formu hazırlanmadan ilgili literatür taranmış, dezavantajlı bölgelerde görev yapan iki öğretmenle ön görüşme yapılmış, taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Cohen ve Manion (1994), yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla güvenilir ve karşılaştırılabilir nitel veri toplanılabileceğini ileri sürmüşlerdir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman incelemesine sunulmuş, öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. görüşmeler yazılı hale getirilmiş, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş ve yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Çözümlemelerde görüşüne başvuru yönetici ve öğretmenlere alfabetik olarak kod isim verilerek

(M1, Ö1 gibi) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. İç geçerliği sağlamak için sorunlara ilişkin görüşler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü araştırmacılar tarafından sürekli test edilmiş, çalışma grubu ile paylaşılarak gözden geçirilmiştir. Dış geçerliği sağlamak için; verileri toplamasından analizine kadar geçen süreci detaylarıyla açıklanmış, alan-yazın ile tutarlılığı gözden geçirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ İl merkezi ve Kovancılar ilçe merkezindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 37 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet açısından özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete ilişkin veriler

Cinsiyet	f	%
Kadın	13	35,1
Erkek	24	64,9
Toplam	37	100

Çalışma grubunun % 35,10’unu kadın öğretmenler, % 64,10’unu erkek yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun görev değişkeni açısından özellikleri Tablo 2’te gösterilmektedir.

Tablo 2. Görevlere ilişkin veriler

Görev	f	%
Yönetici	5	13,51
Öğretmen	32	86,49
Toplam	37	100,00

Çalışma grubunun % 13,51’ini yönetici, % 86,49’unu öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun kıdem değişkeni açısından özellikleri Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Mesleki deneyime ilişkin veriler

Mesleki Deneyim	f	%
-----------------	---	---

1-5 yıl	6	16,2
6-10 yıl	1	2,7
11-15 yıl	5	13,5
16-20 yıl	14	37,8
21 yıl ve üzeri	11	29,7
Toplam	37	100

Çalışma grubunun % 37,80'ini 16-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar oluştururken, % 29,70'ini 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar oluşturmaktadır. Bu durum çalışma grubundaki öğretmen ve yöneticilerin oldukça deneyimli bireylerden oluştuğunu göstermektedir. Çalışma grubunun eğitim durumları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Mezuniyet durumuna ilişkin veriler

Mezuniyet Durumu	f	%
Eğitim Fakültesi	23	62,20
Fen Fakültesi	7	18,90
Eğitim Enstitüsü	3	8,10
Diğer	4	10,80
Toplam	37	100,00

Çalışma grubunda en fazla eğitim fakültesi mezunları yer almaktadır (%62,20).

Bulgular

Bulgular araştırma problemleri doğrultusunda aşağıda verilmektedir:

1. İlk ve ortaokulların gelir kaynakları nelerdir?

Temel eğitim okullarının gelir kaynakları 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 76. Maddesinde belirtilmektedir. Buna göre İlköğretime ait gelir kaynakları:

- Her yıl Devlet gelirlerinin % 3 ünden az olmamak üzere **Devlet bütçesinden** yapılacak yardımlar,
- Özel idare bütçelerine**, bu kanun hükümleri gereğince sağlanacak gelirler hariç ve 1960 mali yılında ilköğretime tahsis edilen miktardan az olmamak üzere, yıllık gelirlerinin en az % 20 si oranında konulacak ödenekler,
- Köy okullarına gelir sağlamak üzere, tahsis edilen araziden ve okul uygulama bahçesinden elde edilen gelirler hariç **köy bütçelerine** her yıl genel gelirlerinin en az % 10 u oranında konulacak ödenekler
- Vakıflar Genel Müdürlüğünce bütçe ile tespit edilecek gelirlerle mütevelliler tarafından idare olunacak **vakıflardan ayrılacak hisseler**,
- İktisadi Devlet Teşekkülleri, özel kurumlar, dernekler veya hayırsever kimseler tarafından yapılacak her türlü mal, para **bağışları** ve vasiyetler,
- Hurda **mallar** ve arsa, tarla **satışından** elde edilen gelirler
- Sözleşmeler gereğince kısmen veya tamamen yerine getirilmeyen okul yapım işleri müteahhitlerinden alınacak gecikme ve benzeri tazminat ve müteahhitlerin **irat kaydolunacak teminat akçeleri** oluşturmaktadır (MEB,2017a).

Okul-Aile Birliği Yönetmeliğinde de okulların gelir kaynakları aşağıdaki şekilde belirtilmektedir (MEB,2017b):

- 6/f.mad:Okula yapılan ayni ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı **bağışları** amacına uygun olarak kullanmak.
- 6/g. **Kantin** ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek.

- c) 13/9.Yönetim kurulu, birlik tahmini bütçesini hazırlar ve genel kurulda görüşülen bütçeyi okul ilan panosu ve internet sayfasında duyurur.
- d) 13/10. İlgili mevzuatına göre tutulan gelir gider kayıtları, eğitim öğretim yılında her dönem en az birer defa velilerin görebileceği şekilde okulun ilan panosunda ve internet sayfasında duyurulur.

Okul-Aile birliği gelirleri (MEB,2017b);

MADDE 15 – (1a) Aynı, nakdi, şartlı/şartsız bağış ve yardımlardan,

b) Okulların bünyesindeki **kantin ve benzeri yerlerin işlettilmesi**, gerektiğinde işletilmesinden elde edilen gelirlerinden,

c) Kamu kurum ve kuruluşları, özel hukuk tüzel kişilikleri ve gerçek kişilerin, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde eğitim ve öğretimin yapıldığı saatler dışında gerçekleştirecekleri sosyal, kültürel, sportif, kurs, proje, sınav, toplantı, kampanya ve benzeri **gelir getirici etkinliklerinden sağlanan gelirlerden**,

ç) Diğer gelirlerden, oluşur.

(2) Birlikler, velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlayamaz, okul kayıt döneminde bağış ve yardım toplayamaz. Ayrıca Bakanlık tarafından yürütülen proje ve yapılan protokoller kapsamında okul ve kurumlarda yapılacak faaliyetlerden ücret talep edilemez.

MADDE 16 – (1) Gelirler birlik adına bankalarda açılacak **hesapta toplanır**.

Çalışma grubuna okulların gelir kaynakları sorulmuş, elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5. İlk ve ortaokulların gelir kaynakları

Gelir Kaynakları	f	%
MEB Merkezi Bütçe	5	13,52
Okul Aile Birliği	32	86,48
Toplam	37	100

Katılımcılar ilk ve ortaokulların gelir kaynaklarını en fazla okul-aile birliğinden elde edilen gelirler oluşturduğunu belirtmektedirler (%86,48). Bu konuda katılımcı görüşleri doğrudanalıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

Velilerden elde edilen gelirlerle okulların gideri karşılanıyor»(M2)

«Velilerden alınana aidat ve bağışlar okulların gelirlerini oluşturuyor»(Ö5).

2. İlk ve ortaokulların giderlerini nelerdir?

İlk ve ortaokulların giderleri katılımcı görüşlerine göre Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. İlk ve ortaokulların giderlerine ilişkin katılımcı görüşleri

Giderler	f	%
Fiziki ihtiyaçlar (temizlik,bakım-onarım,boya..vb.)	36	44,0
Araç-gereç materyaller (teknolojik araçlar,fotokopi,kırtasiye ..vb.)	29	35,4
Personel harcamaları (güvenlik,usta..vb.)	5	6,0
Elektrik,su ,doğalgaz vb. giderler	12	14,6
Toplam	82	100

Katılımcıların görüşüne göre ilk ve ortaokulların giderlerinde en fazla temizlik, bakım-onarım, boya gibi ihtiyaçlar (%44), ikinci sırada eğitim-öğretim giderleri oluşturmaktadır. Bu konuda katılımcı görüşleri doğrudanalıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

En önemli giderlerimizi günlük bakım ve temizlik maddeleri oluşturuyor» (M4).

«Aslında en fazla ısınma, telefon, elektrik ve internet giderleri var. Ancak bunu milli eğitim müdürlüğü karşılıyor.» (M3).

3. İlk ve ortaokullarda hangi alanlarda finansman sorunu yaşanmaktadır?

İlk ve ortaokulların ortaokullarda hangi alanlarda finansman sorunu yaşadığı katılımcı görüşlerine göre Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. İlk ve ortaokullarda finansman sorunu yaşanan alanlar

Sorun yaşanan alanlar	f	%
Eğitimsel etkinliklerin uygulanmasında araç-gereç ve materyal sorunu	38	92,68
Temizlik,onarım-bakım,ısınma..vb. sorunlar	3	7,32
Toplam	41	100

Okul yönetimi en fazla Eğitimsel etkinliklerin uygulanmasında araç-gereç ve materyal sorunu yaşadıkları görülmektedir (%92,68). Bu konuda katılımcı görüşleri doğrudanalıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

Yapmak istediğimiz etkinlikler mali sorunlar nedeniyle ertelenmektedir» (KÖ7).

«Aileler ile mali konularda iyi bir iletişimimiz yok» (EÖ).

4. İlk ve ortaokullarda mali sorunlarının kaynağını hangi unsurlar oluşturmaktadır?

İlk ve ortaokullarda mali sorunlarının kaynağını hangi unsurların oluşturduğuna ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8. İlk ve ortaokulların ortaokullarda mali sorunlarının kaynağına ilişkin katılımcı görüşleri

Mali Sorun Kaynakları	f	%
Gelir gider tespitindeki sorunlar	23	57,5
Okul Aile İşbirliğinde yaşanan sorunlar	4	10,0
Kaynak bulamama	4	10,0
Okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumu	1	2,5
Bilgim yok	8	20,0
Toplam	40	100

Tablo 8’e göre ilk ve ortaokulların mali sorunlarının en önemli kaynağını en fazla gelir gider tespitindeki sorunlar (%57) oluşturmaktadır. Bu konuda katılımcı görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

«Gelir belli değil ama gider belli ve çok» (M2).

«Ailelerin ekonomik durumları mali sorunları belirliyor «(BÖ4, BÖ6).

5. Okulların mali kaynak sorunu yaşadıkları alanlar nelerdir?

İlk ve ortaokulların mali kaynak sorunu yaşadıkları alanlar katılımcı görüşlerine göre Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9. İlk ve ortaokulların mali kaynak sorunu yaşadıkları alanlar

Sorun alanları	f	%
Bakım, onarım, yenileme çalışmaları	7	16,3
Okulun araç,gereç ve malzeme temini sorunu	19	44,2
Temizlik malzemelerinin temini sorunu	6	13,9
Oyun alanı-spor salonunun yetersizliği	2	4,7
Güvenlik hizmetleri	4	9,3
Bilgim yok	4	9,3
Mali sıkıntı yok	1	2,3

Toplam	43	100
--------	----	-----

Tablo 9'a göre okullarda en fazla mali kaynak yaşanan alanlar Araç-gereç, malzeme temini ve bakım, onarım alanları oluşturmaktadır. Bu konuda katılımcı görüşleri doğrudanalıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

«Çok fazla alanda mali sorunlar yaşamaktayız» (M3).

«En büyük sorun günlük rutin temizlik malzemeleri, araç-gereç, edavat sorunu» (M2).

6. Okul-Aile birliklerinin okula katkıları nelerdir?

Okul-Aile birliklerinin okula katkılarına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10. Okul-Aile birliklerinin okula katkılarına ilişkin katılımcı görüşleri

Okul Aile Birliğinin Katkı Türleri	f	%
Maddi yardımlar (aidat-bağışlar)	25	46,30
Sosyal etkinliklerle yardım	3	5,50
Okuldaki eksiklerin temini	4	7,40
Katkısı yoktur	1	1,90
Yeterli değil	21	38,90
Toplam	54	100,00

Katılımcılar okul aile birliklerinin okullara en fazla maddi yardım sağladığını, ancak su katkının yeterli olmadığını belirtmektedirler. Bu konuda katılımcı görüşleri doğrudanalıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

«Elit çevrelerdeki okullarda ailelerin katkı payı daha çoktur» (EÖ13, 18, 21, BÖ5).

«Veli katkısı yeterlidir» (EÖ8).

«Veliler duyarlı olmalı ve bilinçlendirilmeli»(M3, EÖ23, KÖ7).

7. Milli Eğitim Müdürlüğünün kaynakları dağıtmasında yaşanan sorunlar nelerdir?

Milli Eğitim Müdürlüğünün kaynakları dağıtmasında yaşanan sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11. Milli Eğitim Müdürlüklerinin kaynak dağıtılmasında yaşanan sorunlar

MEB kaynakları	f	%
Adaletli dağıtılmaktadır.	4	9,3
Adil dağıtılmamaktadır.	11	25,5
Yeterli değildir.	16	37,2
Yeterlidir	1	2,3
Bilgim yok	8	18,6
Okulların ihtiyaçlarına göre yardım dağıtılmalı	3	7,1
Toplam	43	100

Katılımcılar Milli Eğitim Müdürlüklerinin kaynakları dağıtmada adil davranılmadığı (25,50) ve yeterli olmadığı (% 37,20) belirtilmektedirler.

6. Okullarda stratejik plan ile eğitim harcamaları bilgi yönetim sistemi (TEFBİS) nasıl bir uygulamadır?

Katılımcıların stratejik plan konusundaki görüşleri Tablo 12'te sunulmuştur.

Tablo 12. Katılımcıların stratejik plan konusundaki görüşleri

Okul stratejik planına ilişkin görüşler	f	%
İhtiyaçlar ve bütçe ilişkilendirilerek planlar yapılmalı	15	39,40
Bölgesel ihtiyaçlar ve çevre faktörü dikkate alınmalı	3	8,00
Sorun yoktur	6	15,8
Stratejik plan hazırlama konusunda sorunlar var.	8	21,01

Bilgim yok	6	15,78
Toplam	38	100

Katılımcılar stratejik planların ihtiyaçlara, bütçeye uygun ve ilişkilendirilerek yapılmasını gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerden bir kısmının (%15.75) stratejik plan uygulamaları konusunda bilgilerinin olmaması dikkat çekicidir. Bu konuda katılımcı görüşleri doğrudanalıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

«Okulların stratejik planlarını hazırlamalarında uzman desteği olmalı « (M1).

Katılımcıların TEFBİS hakkında katılımcı görüşleri Tablo 13'te açıklanmaktadır.

Tablo 13. TEFBİS hakkında katılımcı görüşleri

Görüşler	f	%
Gelir-gider kayıtlarında şeffaflık ve kolaylık	9	24,3
Kayıtların planlanması ve somutlaştırılması	3	8,1
Güvenli ve iyi bir uygulama	5	13,5
Bilgim yok	20	54,1
Toplam	37	100

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu TEFBİS hakkında bilgi sahibi değildir. TEFBİS hakkında bilgi sahibi olanlar gelir-gider kayıtlarında şeffaflık sağladığını ve güvenilir bir uygulama olduğu belirtmektedirler. Bu konuda katılımcı görüşleri doğrudanalıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

«TEFBİS çok önemli bir uygulama» (BÖ 13)

«Okul bütçeleri oluşturulduğunda TEFBİS daha anlamlı hale gelebilir» (M3).

7. Okul müdürleri mali kaynak bulmak için neler yapabilirler?

Okul müdürleri mali kaynak bulmak için yapabileceklerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 14'te gösterilmiştir:

Tablo 14. Okul müdürleri mali kaynak bulmak için yapabileceklerine ilişkin katılımcı görüşleri

Okul yöneticileri neler yapmalı?	f	%
Diğer kuruluşlarla işbirliğini geliştirmeli	18	36
Okul-Aile işbirliğini oluşturma	13	26
Yıllık bütçe tespiti ve harcamalarda tasarruf etmeli.	6	12
Kantin gelirlerini artırıcı etkinlikler	4	8
Okul personellerin gönüllü katkıları sağlanmalı	3	6
Sosyal etkinlikler düzenlenmeli	6	12
Toplam	50	100

Okul yöneticilerinin kaynak bulmak için Diğer kuruluşlarla işbirliğini geliştirmesi (%36), Okul-aile birliğin oluşturması, Yıllık bütçe tespiti ve harcamalarda tasarruf sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Bu konuda katılımcı görüşleri doğrudanalıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

«En önemli destek, veli desteği» (EÖ19,24).

«Bazı yöneticiler kamu ve özel örgütlerden yardım toplayabiliyor» (BÖ 8, EÖ25).

8. Okulların mali sorunlarına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Katılımcıların okulların mali sorunlarına ilişkin çözüm önerileri Tablo 15'te sunulmuştur.

Öneriler	f	%
MEB kaynakları adaletli dağıtılmalı	5	14,3
Gelir getirici etkinlikler artırılmalı	4	11,4
Tasarruf yapılmalı	6	17,2

Bölgesel komisyonlar kurulmalı	3	8,6
Paydaşlara yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme yapılmalı	4	11,5
Okul bütçelerinin oluşturulmasına yönelik yasal zemin hazırlanmalı	10	28,5
Okulu örgütünü işletebilecek yönetici yetiştirilmeli	3	8,5
Toplam	35	100

Katılımcılar okullarda mali sorunların çözümünde okul bazlı bütçe sistemi için yasal zeminin oluşturulmasını, genel bütçe kaynaklarının okullara adeletli bir şekilde dağıtılmasını, kurumlarda tasarruf yapılmasını ve işletmeciler yönetici yetiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuçlar

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ilk ve ortaokulların en önemli finansman kaynağını velilerden elde edilen gelirler oluşturmaktadır. Merkezi bütçe ile çalışanların maaşları, ısınma, elektrik, su, telefon-internet giderleri karşılanırken, okulların günlük bakım, rutin giderleri okul-Aile Birlikleri tarafından karşılanmaktadır. Bu durum Meriç (2014); Özer ve diğerleri (2015) araştırmaları ile örtüşmektedir.

Tahmini rakamlarla okul bütçesinin oluşturulduğunu, okul bazlı belirlenmiş herhangi bir ödeneğin bulunmadığını, okullarda gelir-gider dengesizliğinin en büyük sorunu oluşturduğu, gelir bulma konusunda okul müdürlerinin sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmaktadır.

Okulların en önemli giderlerini günlük rutin temizlik, bakım ve onarım ihtiyaçları ile eğitim-öğretim araç-gereçleri ve materyal ihtiyaçları oluşturmaktadır. Okullarda en fazla mali sorun yaşanan ve ihtiyaçların karşılanamadığı alan eğitim-öğretim etkinliklerine yönelik ihtiyaçlardır. Bu durum Memduhoğlu ve Meriç (2014) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin en fazla fiziki yapı, bakım ve onarım ile ilgili sorunlarla uğraştıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Diğer bir bulgu da gelir-gider dengesizliğinin mali sorunların kaynağını oluşturmasıdır. Bu durum okula ait belirli bir bütçenin olmamasından kaynaklanmaktadır. Çınkır (2010); Kayıkcı ve Akan (2014) çalışmalarında da bu konuya işaret edilmiştir.

Okullara en fazla maddi kaynak sağlama işlevini Okul-Aile Birlikleri görmektedir. Okul-Aile Birlikleri en fazla okula maddi kaynak sağlama konusunda işlev görmektedir. Aynı bulgu Erdem (2007); Aksu v.d. (2006); Zoraloğlu (2004); Korkmaz (2005); Özer v.d. (2015) araştırmalarda da belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da katılımcıların milli eğitim müdürlüklerinin merkezi bütçeden gelen kaynakları okullara adil bir şekilde dağıtımını yapmamasıdır. Okullarda stratejik planların okula göre hazırlanmadığı bulgusu önceki araştırma sonuçlarını doğrulayıcı niteliktedir. Arabacı (2003) araştırmasında öğretmen ve yöneticilerin stratejik plan konusunda bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Okulların mali sorunlarının çözümünde okul temelli bir yönetim anlayışının benimsenmesi, okullara ait bütçelerin oluşturulması bu araştırmaya yönelik bir bulgu olmasına rağmen, Çınkır (2010) Kayıkcı ve Akan (2014), Özer ve diğerleri (2015) araştırmalarında da paylaşılmaktadır.

Öneriler

Her okula okulun ihtiyaç ve özelliği dikkate alınarak MEB tarafından finansman sağlanmalı ve okul temelli bütçe oluşturulmalıdır.

Yasal düzenlemeler yapılarak öğrenci başına düşen maliyetin karşılanmasında mali durumu iyi olan velilerden eğitim desteği alınmalıdır.

İl MEM tarafından dağıtılan kaynakların dağıtımında adalet ilkesi ön planda tutulmalı, yanlış algılama ve tutumların önüne geçilmelidir.

Okul-aile birliklerinin yönetimine işletme ve ekonomi konularında bilgi ve beceri sahibi olan yöneticilerin yetiştirilmeleri ve seçilmeleri için özendirici önlemler alınmalıdır.

Kaynaklar

- Aksu, A., Gemici, Y. ve İşler, H. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 72, 55-71.
- Arabacı, İ.B. (2003). *Müfredat laboratuvar okullarında stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Erdem, A. R. (2007). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları yönetsel sorunlar ve yönetsel sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 271-286.
- Gümüşeli, A. İ. (2009). Primary school principals in Turkey: Their working conditions and professional profiles. *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 3(7), 249 - 256.
- Kayıkçı, G. ve Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 237-255.
- Koçak, Y. (1991). Okul aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 129-133.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 429-434
- Özer, N. , Demirtaş,H ve Ateş,F.(2015). Okulların Mali Durumlarına ve Bütçe Yönetiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Müdür Görüşleri . *e-International Journal of Educational Research*, 6 (1), 17-39.
- Tuzcu, G. (2006), “Eğitimde Vizyon 2023 ve Avrupa Birliği’ne Giriş Süreci”, http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/EgitimdeVizyon_2023veAvrupaBirligineGirisSureci.PDF, Erişim tarihi:15.10.2017.

DEZAVANTAJLI BÖLGELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SOSYAL SORUNLAR

SOCIAL PROBLEMS IN LIFE OF TEACHERS WHO WORK IN DISADVANTAGED REGIONS

İ.Bakır ARABACI²³, İbrahim GÜL²⁴

Özet

Bu araştırma dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sosyal sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır İli Ergani, Hani ve Lice ilçelerinde görev yapan 20 öğretmen ve müdür yetkili öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş ve yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sonucuna göre dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler öğretmenlerinin yetersizliği nedeniyle barınma, sosyal ve kültürel aktiviteler konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler yeterli spor tesisi olmadığı için spor yapma konusunda sorun yaşamaktadırlar. Diğer bir bulgu da öğretmenler sağlık hizmeti konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Araştırma bulgularına dayalı olarak ilçe merkezlerinde çok amaçlı öğretmenlerinin oluşturulmasının öğretmenlerin birçok sorununu çözebileceği önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Dezavantajlı bölge, öğretmen, sosyal sorunlar

Abstract

This research aims to identify the social problems faced by teachers working in disadvantaged areas. the technic of fenomenology from qualitative research techniques are used In this research. The study group consisted of 20 teachers and directors authorized teachers working in the towns of Hani and Lice and Ergani of province of Diyarbakır. Interview method was used as data collection tool. The data obtained in the study were analyzed and interpreted with descriptive analysis technique and directly supported by the quotations. According to the results of the research, teachers who work in disadvantaged regions are experiencing problems about socialization and cultural activities due to inadequacy of teachers' houses. Teachers are having problems with doing sports because they do not have enough sports facilities. At the same time, teachers are having problems with health services. It has been proposed that the establishment of multi-purpose teachers' houses in district centers according to the findings in this research

Key words: Disadvantaged regions, teachers, social problems

Problem Durumu

Bir ülkenin en önemli sorununun eğitim sorunu olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim birey açısından, toplum açısından ve örgütlenmiş en büyük toplum birimi olan Devlet açısından çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü; toplumsal kalkınmanın sağlanması, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, refahın toplum kademelerine yayılması, iyi üretici ve tüketici yetiştirilmesi, bireysel ve toplumsal sağlığın oluşturulması, sosyal barışın sağlanması, genç kuşakların toplumsal hayata hazırlanması ve kültürlenmesi gibi pek çok konu eğitim sayesinde gerçekleştirilmektedir. Eğitim sürecinin en önemli öğelerinin başında öğretmen gelmektedir. Bir eğitim lideri olarak görülen öğretmenin de moral ve motivasyon durumları onların performanslarına etki yapmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaçları ve beklentileri doğrudan motivasyonlarına ve performanslarına yansımaktadır. Çalışanın performansına etki eden pek çok etken bulunmaktadır. Özellikle Herzberg'in çift faktör kuramında koruyucu-hijyen

²³ Doç.Dr., Fırat Üniversitesi, arabacibaki@gmail.com

²⁴ Yrd. Doç. Dr., 19 Mayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr

faktörler çalışma koşulları ve sosyal ilişkilerle ilgilidir (Mullins,2002). içsel motivasyon araçlarının çalışanların performansını etkilediği (Amabile, 1993; Oldham & Cummings, 1996); kültürün motivasyon üzerinde etkili olduğu (Hofstede,1980; Demir, Okan, 2009), motivasyonları sağlanamamış öğretmenlerin başarı ve iş doyum düzeylerinin düşük, stres düzeylerinin yüksek olacağı (Jesus ve Conboy, 2001; Pithers, Fogarty, 1995) yapılan birçok araştırma sonuçlarında belirtilmektedir.

Öğretmenler ülkemizin değişik sosyo-kültürel şartlarda görev yapmaktadırlar. Türkiye’de Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki kırsal alanın dezavantajlı bölgeler olduğu, bu bölgelerde sosyal ve kültürel olanakların zayıf olduğu bilinmektedir. Bu nedenle özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin birçok sosyal ihtiyaçları doğal olarak karşılanamamaktadır. Özellikle gelişmiş sosyo-kültürel çevrelerde yetişmiş olan öğretmenlerin dezavantajlı bölgelere uyum sağlamaları sorun oluşturabilir. Bu durum onların motivasyonlarına ve performanslarına olumsuz etkiler yapabilir. Bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin sosyal ve kültürel sorunlarının bilinmesi özellikle uygulayıcıların önlemler almalarına katkı sağlayabilir. Bu araştırma Diyarbakır İli Eğil ve Hani ilçe ve köylerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal ve kültürel sorunlarını belirlemeyi amaçlamaktadır

Amaç

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır İlinin Hani ve Lice ilçelerinde görev yapan 12 kadın, 8 erkek öğretmen olmak üzere 20 öğretmen ve müdür yetkili öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğunu 1-5 yıl arası tkıdele sahip olanlar oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 10 tanesi ilkökul, 1’i ortaokul, 9’u lisede görev yapmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan ilgili literatür taranmış, dezavantajlı bölgelerde görev yapan iki öğretmenle ön görüşme yapılmış, taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman incelemesine sunulmuş, öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. görüşmeler yazılı hale getirilmiş, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş ve yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çözümlemelerde görüşüne başvuru olan öğretmenlere alfabetik olarak kod isim verilerek (BÖ1, EÖ1 gibi) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. İç geçerliği sağlamak için sorunlara ilişkin görüşler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü araştırmacılar tarafından sürekli test edilmiş, çalışma grubu ile paylaşılarak gözden geçirilmiştir. Dış geçerliği sağlamak için; verileri toplamasından analizine kadar geçen süreci detaylarıyla açıklanmış, alan-yazı ile tutarlılığı gözden geçirilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yapmayı arzuladıkları ancak olanaksızlıklar nedeniyle yapamadıkları sosyal ativiteler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo.1 Öğretmenlerin yapmayı arzuladıkları ancak olanaksızlıklar nedeniyle yapamadıkları sosyal aktiviteler

Arzulanan etkinlikler	f	%
Sportif etkinlikler	6	30

Sosyal-kültürel etkinlikler	1	5
Gezi	5	25
Tiyatro Sinemaya gitmek	3	15
Yabancı Dil öğrenmek	2	10
Kafe, eğlence mekanları	3	15
Toplam	20	100

Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler en fazla sportif etkinlikler, ikinci sırada gezi etkinlikleri, 3. Sırada tiyatro, sinema ve kafe, eğlence merkezlerine gitmek oluşturmaktadır. Bu konuda öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir:

“Çevre gezileri yapmayı çok isterdim ama güvenlik nedeniyle yapamıyorum” (EÖ4, BÖ6).

«Çevrede spor yapabileceğimiz tesis yok» (EÖ,7,9,12; KÖ 2).

«Yüzme, koşu yapmak isterdim» (BÖ7, 11;EÖ8).

«Dışarıda kafe vakit geçirmek isterdim» (EÖ 5).

Öğretmenlere sosyal aktivite yapmayı engelleyen etmenler sorulmuş, görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin sosyal aktivite yapmalarını engelleyen etmenler

Olumsuz etmenler	f	%
Ulaşım engeli	3	17,65
Güvenlik engeli	5	29,41
Sosyal ve kültürel olanaksızlıkları	4	23,53
Ekonomik sorunlar	2	11,76
Sportif tesis yoksunluğu	3	17,65
Toplam	17	100

Öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılmalarının en önemli engelini ulaşım, daha sonra güvenlik ve sosya ve kültürel yetersizlikler oluşturmaktadır. Bu konuda öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir:

Ulaşım belli saatler içerisinde yapılabiliyor» EÖ4, 6, BÖ11,12»

«Sosyal ihtiyaçları karşılayacak mekânlar yok» (EÖ2,5,BÖ7).

«En önemli sorun güvenlik. Güvenlik sorunu aşılımadan diğer ihtiyaçların anlamı yok (EÖ4,6).

Öğretmenlere çevrelerindeki spor olanakları sorulmuş, görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin çevrelerindeki spor olanakları

Spor olanakları	f	%
Var	8	40
Yok	13	60
Toplam	20	100

Öğretmenlerin %60’ını çevrelerinde spor olanaklarının bulunmadığı görülmektedir. Bu konuda öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir:

«Halı saha var ama bayanlar için uygun bir spor salonu yok»(EÖ4)

«Kesinlikle böyle bir olanak yok»(BÖ7)

«Kapalı salonda voleybol ve halı saha bulunmakta»(EÖ2).

«Var ama çalışma saatlerinden dolayı yeterince vakit ayıramıyoruz»(EÖ6).

Öğretmenlere çevrelerindeki sosyal tesislerin ihtiyaçları karşılama durumu sorulmuş, öğretmen görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Çevredeki sosyal tesislerin ihtiyaçları karşılama durumu

Öğretmenevi ihtiyacı karşılama durumu	f	%
Öğretmenevi yok (İlçe)	10	62,5
Öğretmenevi yeterli	2	12,5
Öğretmenevi yetersiz	4	25
Toplam	16	100

Öğretmenlerin %62,50'i ilçelerinde öğretmenevinin bulunmadığını, %12,50'si öğretmenevinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu konuda öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir:

Ne öğretmenevi ne de lokaller bulunmamaktadır (EÖ3,5,7;BÖ4,8,11).

«Öğretmenevi ihtiyacı karşılamaktan uzak»(BÖ7,11).

Bir bayan olarak öğretmenevi olmadığı için, kalacak yer sorunu yaşadım» (BÖ8)

Öğretmenlerin Sağlık hizmeti alma konusunda yaşadıkları sorunlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sağlık hizmeti alma konusunda yaşadıkları sorunlar

Talepler	f	%
Doktorlar yetersiz ve eksik.	6	30
İlçe hastaneleri yetersiz	8	40
Derslerimizi bırakıp, hastaneye gidemiyoruz	2	10
Doktorların tutumu hiç iyi değil.	2	10
Sorun yok	2	10
Toplam	20	100

Öğretmenlerin yaşadıkları sağlık sorunlarının başında doktorların yetersiz ve eksik olmaları, ile hastanelerin yetersizlikleri gelmektedir. Bu konuda öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir:

«Diş doktorları sadece diş çekmekten ibaret. Kanal ya da dolgu hakkında bilgiler yok» (KÖ5,8).

«Küçük bir hastane var ve doktorları tecrübesiz» (EÖ6).

«Öğretmen olduğumuzu söyleyince rapor almakta sıkıntı yaşamaktayız» (BÖ6;EÖ8).

«Tam gün eğitim yaptığımızdan sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanamıyoruz»(EÖ 5).

«İyi ki gencim ve sağlık sorunum yok»(EÖ2).

Öğretmenlerin alışveriş ihtiyaçlarını karşılama durumları sorulmuş, bu konuda öğretmen görüşleri Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Öğretmenlerin alışveriş ihtiyaçlarını karşılama durumları

Alışveriş mekanı	f	%
Bakkallardan	5	29,41
İl merkezinden	9	52,94
İlçedeki ulusal marketten	3	17,65
Toplam	17	100,00

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu alışveriş ihtiyaçlarını il merkezindeki ve ilçe merkezlerindeki marketlerden karşılımlıdır. Bu konuda öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir:

« İle gittiğimde toptan alışverişimi yapıyorum» (EÖ4,6;KÖ8,10).

Acil alışverişimi bakkaldan gerçekleştiriyorum (EÖ7,KÖ11).

İlçede ulusal düzeyde faaliyet gösteren bir market var. Buradan alışverişimi yapıyorum. Bakkallar pahalı (BÖ9).

Öğretmenlere boş zamanlarını nasıl geçirdikleri sorusu yöneltilmiş, bu konuda öğretmen görüşleri Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo.7. Öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları

Boş zaman etkinliği	f	%
Kültürel etkinlikler	2	10
Arkadaşlarımla, ailemle	6	30
Zamanım yok	1	5
Kitap okuyarak	7	35
TV izleme	2	10
Eğitim-öğretim hazırlığı	2	10
Toplam	20	100,00

Öğretmenler boş zamanlarını en fazla arkadaş ve aileleri ile ve kitap okuyarak geçirmektedirler. Bu konuda öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir:

Okul işleri ve ders hazırlamaktan dolayı boş vaktim olmuyor (BÖ 8).

Arkadaşlarla, kitap okuyarak ve örgü örerek ve yürüyüş yaparak (BÖ 5, 7).

Okul işleri, kitap okuma ve spor yaparak (EÖ 7).

Öğretmenlere çevrelerinde sosyal ihtiyaçlarına yönelik ne gibi düzenlemeleri arzuladıkları sorulmuş, bu konuda öğretmen görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8, Öğretmenler çevrelerinde sosyal ihtiyaçlarına yönelik ne gibi düzenlemeleri arzululamaktadır?

Talepler	f	%
Şu an için pek arzum yok	1	5
Her kesime hitap eden sosyal etkinlikler ve tesisler olmalı	3	15
Öğretmenlere lojman ve kaynaşabilecekleri bir lokal iyi olurdu	2	10
Kütüphane ve düzenli bir kafe	3	15
İhtiyacı karşılayabilecek çok fonksiyonlu öğretmen evi	1	5
Resim, tiyatro, ve kursların açılması, kafe tarzı mekanların açılması	2	10
Spor salonu ve kafe	1	5
Ulaşım konusunda destek verilmeli	2	10
Park alanları yapılmalı	1	5
Ülkemizin bölgemizin terör belasından kurtulması	2	10
Erkek öğretmene kaloriferli ev verilmiyor	2	10
Toplam	20	100

Öğretmenler en fazla “Her kesime hitap eden sosyal etkinlikler ve tesisler olması, kütüphane, internet kafenin bulunmasını arzuladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar

Öğretmenlerin yapmayı arzuladıkları, ancak olanaksızlıklar nedeniyle yapamadıkları en önemli etkinliklerin başında spor etkinlikleri ile gezi gelmektedir. Öğretmenlerin spor yapmalarının önündeki en büyük engel spor tesislerinin bulunmamasıdır. Benzer bulguya Palavan ve Donuk’un (2016) Siirt ve Şırnak illerinde yaptıkları çalışmada da ulaşılmıştır.

Sosyal aktivite yapılmasını engelleyen etmenlerin başında güvenlik ve sosyal, kültürel sorunlar gelmektedir. Bu sorunları ulaşım sportif tesislerin yoksunluğu ve ekonomik sorunlar takip etmektedir. Demir ve Arı (2013) yaptıkları çalışmada ekonomik yetersizliğin öğretmenleri rahatsız eden en önemli sonuç olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin spor olanakları yeterli değildir ve iş zamanları spor yapmalarını engellemektedir.

Özdemir ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çevresel koşullardan kaynaklanan sorunları arasında altyapı eksikliği, barınma sorunu, sosyal etkinlik eksikliği, ulaşım, güvenlik, sağlık hizmetlerine erişim sorunlarının olduğu bulguları, araştırmamız bulguları ile örtüşmektedir. Öğretmenler boş zamanlarını arkadaşları ile, kitap okuyarak TV izleyerek, eğitim-öğretim etkinliklerine hazırlıklarla geçirmektedirler. Pepe ve Can (2003) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin boş zaman aktiviteleri konusunda yaptıkları araştırmalarında; öğretmenlerin boş zaman etkinliklerini geçirebilecekleri alan ve malzemelerinin olmadığı, okul yönetiminin ilgisizliği, ders yüklerinin fazla olması gibi nedenlerden ötürü yeterli düzeyde rekreatif etkinliklere katılmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler ilçelerde yeterli sağlık hizmeti alamamaktadırlar. Öğretmenler buna hastane ve doktor yetersizliğinin neden olduğunu belirtmektedirler. Bu bölgede görev yapan öğretmenlerin genç olmaları daha az sağlık sorunu yaşamaların açısından sevindiricidir.

Öğretmenevlerinin bazı ilçelerde olmaması veya ihtiyacı karşılamaktan uzak olması öğretmenlerin barınma ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında sorunlar oluşturmaktadır. Barınma sorunu daha çok bayan öğretmenleri rahatsız etmektedir. Benzer bir durum, Özpinar ve Sarpkaya(2010) yaptığı çalışmada da köyde görev yapan öğretmenlerden bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla barınma sorunu yaşadığını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenler alışveriş ihtiyaçlarını il merkezine gittiklerinde alışveriş merkezlerinde karşılamaktadırlar.. Öğretmenler görev yaptıkları çevrede en fazla sosyal tesislerin oluşturulması, spor salonu, kafe, kütüphane, gezi alanları, ulaşım sorunlarının çözülmesini talep etmektedirler. Özpinar ve Sarpkaya (2010) yaptığı çalışmada da köyde görev yapan öğretmenlerin tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerden yoksun kalmalarının en önemli sorun olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma Aydın ili' köylerinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Diyarbakır İline bağlı ilçelerde de benzer durum söz konusudur.

Öneriler

Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Özellikle dezavantajlı bölgelerde öğretmenlerin barınma, sosyal, kültürel ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte öğretmenevleri ve sosyal tesisler oluşturulabilir.
2. Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere bu bölgelerdeki hastanelerde öncelikli muayene almaları sağlanabilir, sağlık personeli-hasta iletişimi konusunda sağlık personeline yönelik eğitimler verilebilir.

Kaynaklar

- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3(3), 185–201.
- Demir, M.K. Ve Arı, C. (2013). öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *OMÜ Eğitim Fakültesi*
- Demir, H., Okan, T. (2009). Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (1)
- De Jesus, S. N., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management* 15, 131-137.

- Mullins, L. J. (2002), *Management and Organisational Behaviour*, PrenticeHall Sixth Edition, UK.
- Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39(3), 607-634
- Özdemir, M.&Civelek,Ş., Çetin, Y.E., Karapınar, N.& Özel, D. (2015). Öğretmenlerin Eğitimsel Çevresel Ve Sosyal Sorunları (Şırnak İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2015) 163-181
- Özpınar, M. Ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Palavan,Ö .ve Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2 (29).
- Pepe, K. ve Can,S. (2003). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin boş zaman etkinlikleri hakkında görüşleri ve katılım düzeyleri. *Beden Eğitimi ve Spor Dergisi*, 5 (3). Pithers, R. T. & Fogarty, G. J. (1995). *Occupational stress among vocational teachers*'. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

FARKLI LİSELERDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ARAŞTIRILMASI

RESEARCH ON THE ATTITUDES OF THE STUDENTS STUDYING AT DIFFERENT HIGH SCHOOLS TOWARD THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS CLASS

Kadir PEPE²⁵, Rabia ÖZKURT²⁶,

Özet

Araştırma farklı liselerde okuyan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evreni Burdur il merkezi ve seçilmiş ilçelerdeki liselerde okuyan öğrencilerdir. Örneklem gurubu ise bu öğrencilerden tesadüfî yöntemle belirlenmiş 950 bireyden oluşmaktadır. Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anket olarak Güllü ve Güçlü (2009) tarafından geliştirilen beden eğitimi ve spor dersi tutum ölçeği, güncellenerek kullanılmıştır. Anketin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,94 bulunmuştur. Anketler örneklem gurubuna tesadüfî örneklem yöntemiyle bire bir görüşülerek uygulanmıştır. Ankete 522 kadın,428 erkek olmak üzere toplam 950 birey cevap vermiştir.

Elde edilen verilere istatistik işlem olarak frekans (%),Kruskal Wallis test uygulanmıştır. Farklılıkların tespitinde 0,05 manidarlık düzeyi kabul edilerek her bir soruya verilen cevap ortalamalarına göre yorumlar yapılmıştır.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda; çeşitli liselerde okuyan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğu, ancak değişkenler arası karşılaştırmalı istatistik analizde, lise türlerinden spor lisesi, sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi öğrencileri diğer lise öğrencilerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Yani değişkenler arasında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir görüş ayrılığı bulunmaktadır($P<0,05$).

Anahtar kelime: Lise, Öğrenci, Okul türü, Beden Eğitimi ve Spor, Tutum

Abstract

The research has been conducted in order to assess the attitudes of the students studying at different high schools toward the physical education and sports class.

The study is the one conducted in scanning model. The population of the study is the high school students in the center of the province of Burdur and districts selected. The sample group consists of 950 individuals determined through random-selection method among those students. The data was obtained by means of a survey method in the study. As the survey, the physical education and sports class attitude scale developed by Güllü and Güçlü (2009) was used by updating. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the survey was scrutinized. Cronbach's Alpha reliability coefficient was found as 0, 94. The surveys were conducted through the random sampling method in the sampling group by means of one-to-one discussions. Totally 950 individuals responded to the survey, 522 of whom being female and 428 male.

As a statistical operation form the data obtained, frequency (%) Kruskal Wallis test was applied. In the determination of the differences, 0,05 significance level was accepted and the comments were made according to the averages of the responses given to each question.

Upon the assessment of the data obtained, it appears that the attitudes of the students studying at various high schools toward physical education and sports classes are in general positive but, upon

²⁵ Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, k_pepe@yahoo.com

²⁶ Öğretmen, Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ozkurtrabia@gmail.com

the comparative analysis between the variables, it is determined that those students studying at sports high schools, social sciences high schools, and science high schools exhibit more positive attitude than the students of other high schools. That is to say, there is significant difference of opinion between the variables, which is statistically at 0, 05 significance level ($P < 0, 05$).

Keywords: High School, Student, School Type, Physical Education and Sports, Attitude

Giriş

Eğitim toplumların gelişmesi ve yeni nesillerin eğitilmesi için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Eğitim, öğrenme sürecinde sadece öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek değil, onları duygusal, toplumsal, zihinsel ve fiziksel yönleriyle de geliştirmek, değiştirmek, problemlerini çözecek bir bütün olarak kendilerine yetecek duruma getirmektir (Ercan, 1998).

Eğitimin görevi, bireyleri belli amaçlar doğrultusunda yetiştirmek, içinde yaşadıkları topluma ve çağdaş dünyaya uyumlu fertler haline getirmek ve çağın gerektirdiği becerileri kazandırmaktır (Ergün ve Ersoy, 2014).

Eğitim sürecinde bireyler bilişsel, zihinsel, fiziksel ve psiko-sosyal yönleriyle bir bütün olarak ele alınmalı ve bu doğrultuda eğitim planlanmalıdır. Bu anlamda Beden Eğitimi ve Spor faaliyetleri bu amacı tamamlayan bir eğitim sürecidir (Kaya,1991).

Bu açıdan bakıldığında, beden eğitimi ve spor dersleri eğitim bütünlüğü içinde genel eğitimin bir tamamlayıcısıdır. Beden eğitimi ve spor dersi tamamen ya da eksik yapıldığı zaman bireylerin eğitimi tam anlamıyla yapılmış sayılmaz. Eğitim bir bütünlük arz eder. Bireylerin fiziksel, sosyal, psikolojik, zihinsel ve bilişsel yönleri bulunmaktadır. Tam bir eğitim bireylerin bu yönleriyle eğitilmesiyle gerçekleştirilebilir. Bu açıdan beden eğitimi ve spor dersleri genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.

Toplumların her yönden iyi seviyede olabilmeleri ancak genç nesillere iyi bir eğitim vermeleri ile sağlanabilir. Bu sebeple de Beden Eğitimi ve Spor etkinlikleri bireylerin eğitiminin her döneminde etkili bir şekilde kullanılmalıdır.

Genel eğitim içerisinde sistematik bir şekilde yürütülen Beden Eğitimi ve Spor dersleri, öğrencilere, hareket etme ve yeteneklerini artırma, fiziksel uygunluklarını sağlama, sağlık bilgileri elde etme, yaşam etkinlikleri ile ilgili becerileri kazanma ve geliştirme, olumlu sosyal beceriler kazanma konularında oldukça önemli katkılar sağlamaktadır (Pangrazi, 2001).

Beden eğitimi, bireylerin bedensel yeteneklerinin gelişmesi için eğitim değeri taşıyan ve özellikle bireylerin fiziksel, psiko-sosyal, zihinsel ve bilişsel yönden gelişiminin sağlanması amacıyla çeşitli materyallerle ya da materyalsiz olarak yapılan planlı ve programlı hareketlerin tümüdür diye tanımlayabiliriz.

Beden eğitimi genelde bireysel olarak insan sağlığı, karakter gelişimi, morali ve verimliliği, milli yönden sağlam, güçlü, potansiyeli ve varlığı ile doğrudan ilgili en etkili eğitim ve sağlıklı faaliyetlerdir. Bu bakımdan zihni ve fikri gelişimin, ancak bedensel gelişim ile uyumlu olması halinde insanın ve toplumun daha sağlıklı ve dengeli, mutlu uzun ömürlü, başarılı ve verimli olabileceği konusunda tam bir görüş birliği vardır (Özyiğit,1995).

Eğitim kurumlarında ki Beden Eğitimi ve Spor dersleri öğrencilerin, sağlıklı bir yaşam tarzının özendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Christodoulidis, Papaioannou ve Digelidis, 2001).

Bireyler yaşamları boyunca aldıkları eğitim doğrultusunda ve yaşadıkları toplumun sosyo-kültürel yapılarından, biyolojik farklılıklarından dolayı toplumda var olan olay ve olgulara karşı bakış açıları ve tutumları farklılık gösterebilmektedir. Bu olay ve olgulara yönelik tutumlar olumlu ya da olumsuz olabilmektedir.

Tutum, kişinin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konuya da olaya karşı deneyim, isteklendirme ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2000). Bir başka tanıma göre ise; tutum psikolojik bir sürecin herhangi

bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur (Şerif ve Şerif, 1996).

Bir diğer tanıma göre ise; Tutum bir kişi, bir grup, bir kategori ve bir davranış hakkında eğilim ya da yönelimdir (Tezcan,1995).

Tutum eğitim açısından baktığımızda, öğrenim gören öğrencilerin tutumu bilinir ve öğrencinin davranışı tahmin edilebilirse, tutum ve davranışı arasındaki bağdan yola çıkarak, öğrencinin derste kazanmasını istediğimiz amaçlara ulaşması sağlanabilir (Hünük,2006).

Öğrencilerin her hangi bir derse ilişkin tutumları öğrenci başarısında önemli bir etken olmakla birlikte, bireyde belli bir objeye yönelik tutum oluşturmak ve var olan tutumu değiştirmek oldukça güçtür. Öğrencilerin tutumlarını değiştirebilmek için öncelikle hedef kitlenin özelliklerinin ve tutumlarının oluşmasına ve gelişmesine neden olan faktörlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir (Erden, 1995).

Tutumlar, en olumludan en olumsuzu kadar çeşitli derecelerde olabilir. Olumsuz tutumlar; nesne ya da fikirler konusunda olumsuz inanca sahip olma, onu reddetme veya sevmeme, ona karşı hareketlerde bulunmayla kendini gösterebilir. Olumlu tutumlar ise; nesnelere ya da fikirler konusunda olumlu inanca sahip olma, onu benimseme ve sevmeye ile kendini gösterebilir (Demirhan ve Altay,2001). Bu açıklamalara dayanarak, bir kişi için anlam taşıyan ve bireyin farkında olduğu herhangi bir nesneye karşı tutum oluşturabilir (Kağıtçıbaşı, 2005).

Bireyler tutumlara sahip olarak dünyaya gelmezler, tutumları sonradan öğrenirler. Fakat bireyler belli konular, objeler ya da kişiler hakkındaki tutumlarını nasıl oluşturur ve geliştirirler? Bu sorunun tek bir cevabı yoktur. Bazı tutumlar bireyin kendi yaşantılarından bazıları da başka kaynaklardan oluşur. Bireyin tutumlarının oluşmasına etki edebilecek kaynakları genel olarak üç şekilde sınıflandırılmıştır. Bunlar; ailenin (ana-baba) etkisi, çevrenin (akran grupları, akrabalar, öğretmenler) etkisi, direkt kişisel deneyim.

Tutumların oluşmasında, yukarıda sayılan kaynakların yanında bireylerin yaşları da önemli rol oynar. Özellikle çocukluk döneminde (6–12 yaşları arası) çoğu tutumlar anne ve babayı taklit ederek oluşur. Ergenlik döneminde(12–21 yaşları arası) tutumlar şekillenir. İlk yetişkinlik devresinde (21–30 yaşları arası) ise bu tutumlar giderek kristalleşir veya kemikleşir. Bu dönemde edinilen tutumlar, genel olarak değişmez (Kağıtçıbaşı,2005).

Eğitim kurumlarında eğitim gören öğrenciler herhangi bir derse ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum sergileyebilirler. Öğrenciler herhangi bir derse olduğu gibi; Beden Eğitimi ve Spor dersine ilişkin de olumlu veya olumsuz tutum sergileyebilirler. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersine ilişkin tutumlarının olumlu olması ders etkinliklerinin verimli işlenmesini sağlayıp dersin özel ve genel amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir veya öğrencilerin gelecekteki çeşitli fiziksel aktivitelere gönüllü katılımlarını sağlayabilir (Silverman ve Scrabis, 2004).

Beden Eğitimi ve Spor dersine ilişkin tutumları olumsuz olan öğrenciler derse katılımda isteksiz olurlar, aktif ve etkin katılım sağlamazlar, dersi ciddi almazlar. Bu durum da ders öğretmenin verimli ders işleyişini engeller (Güllü ve Güçlü,2009).

Bu bağlamda araştırmada; bireylerin fiziksel, sosyal, psikolojik, zihinsel ve bilişsel yönden gelişiminde önemli bir yere sahip olan beden eğitimi ve spor derslerine yönelik, öğrencilerin okudukları okul türlerinin, beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarında etkili olup olmadığının belirlenmesi, elde edilen bulgular doğrultusunda beden eğitimi ve spor dersine gereken önemin verilmesinin sağlanması amaçlanmıştır.

Materyal ve Metot

Araştırma mevcut olan bir durumu tanımlamaya ve açıklamaya yönelik tarama modelinde bir araştırmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Olayı değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar , 1998).

Araştırmanın evreni, Burdur İl Merkezinden ve ilçelerinden ulaşılabilirlik durumuna göre seçilmiş 13 lisede okuyan öğrencileridir. Örneklem gurubu ise, bu okulların 9,10,11 ve 12.sınıflarda okuyan tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş 1000 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada veriler teorik çerçeve yazılı kaynaklardan, literatür tarama yöntemiyle, çalışma alanındaki veriler ise anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anketin birinci bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulan demografik özelliklere dönük altı adet soru bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise öğrenci tutumlarının ölçülmesi için; (Güllü ve Güçlü. 2009)'nün geliştirmiş olduğu "Ortaöğretim Öğrencileri için Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" güncellenerek kullanılmıştır. Anketin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,94 bulunmuştur.

Tutum ölçeğinde cevaplar 5 dereceli Likert tipi "(1)Tamamen katılmıyorum, (2)Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum (5) Tamamen katılıyorum" şeklindedir. Ölçeğin 11 maddesi olumsuz madde (3,17, 19, 20, 24, 25, 26, 29,30, 34, 35) ve 24 maddesi olumlu(1, 2, 4,5, 6, 7,8, 9,10,11,12,13,14,15,16, 18,21,22,23,27,28,31,32, 33) olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır.

Anketler örneklem gurubuna gönüllülük esasına göre, tesadüfi örneklem yöntemiyle birebir görüşülerek 9, 10,11,12 sınıflarda öğrenim gören toplam 1000 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen anketler kontrol edilmiştir. Hatalı doldurulanlar değerlendirmeye alınmamıştır. Bu şekliyle toplam 950 anket değerlendirilmiştir.

Elde edilen anketler istatistik işlem için uygun istatistik programa kodlanarak istatistik işleme hazır hale getirilmiştir. İstatistik işlem olarak frekans (%),Kruskal Wallis işlemi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi için 0,05 manidarlık düzeyi olarak alınmıştır. Her bir soruya verilen cevapların ortalama dağılımlarına göre yorumlar yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların " Cinsiyet, Yaş ve Okudukları Sınıf" Dağılımı

Değişkenler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	522	54,9
	Erkek	428	45,1
	Toplam	950	100,0
Yaş	14-15	370	38,9
	16-17	505	53,2
	18 ve üstü	75	7,9
	Toplam	950	100,0
Sınıf	9	319	33,6
	10	288	30,3
	11	147	15,5
	12	196	20,6
	Toplam	950	100,0

Tablo 2. Katılımcıların Okul Türlerine Göre Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları Dağılımı

TUTUMLAR	Okul Türleri	N	Mean Rank	X ² / p
1.Beden eğitimi derslerini sabırsızlıkla beklerim	Spor Lisesi	101	533,01	28,013 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	461,29	
	Meslek Lisesi	63	452,26	

	Sosyal Bil Lisesi	164	523,84	
	Fen Lisesi	159	487,06	
	Güzel sanat Lisesi	73	358,13	
	Toplam	950		
2.Beden eğitimi derslerinde kendimi zinde hissedirim	Spor Lisesi	101	549,85	26,888 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	456,92	
	Meslek Lisesi	63	431,03	
	Sosyal Bil Lisesi	164	511,48	
	Fen Lisesi	159	499,70	
	Güzel sanat Lisesi	73	376,71	
	Toplam	950		
3.Beden eğitimi dersini gereksiz bir ders olarak görüyorum	Spor Lisesi	101	494,32	40,562 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	467,72	
	Meslek Lisesi	63	427,90	
	Sosyal Bil Lisesi	164	550,91	
	Fen Lisesi	159	482,35	
	Güzel sanat Lisesi	73	347,77	
	Toplam	950		
4.Beden eğitimi ders aktivitelerinde iyi duruş alışkanlığı kazanıyorum.	Spor Lisesi	101	576,46	39,701 0,000*
	Anadolu Lisesi	389	441,57	
	Meslek Lisesi	63	463,65	
	Sosyal Bil Lisesi	164	517,31	
	Fen Lisesi	159	502,95	
	Güzel sanat Lisesi	73	366,64	
	Toplam	949		
5.Beden eğitimi derslerinde karşılaştığımız spor dallarının saha ölçüleri, araç ve gereçleri ile ilgili bilgiler ilgimi çekiyor	Spor Lisesi	101	595,02	26,543 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	450,10	
	Meslek Lisesi	63	503,35	
	Sosyal Bil Lisesi	164	474,44	
	Fen Lisesi	159	472,82	
	Güzel sanat Lisesi	73	430,01	
	Toplam	950		
6.Beden eğitimi dersinde karşılaştığımız spor dalları ile ilgili temel becerileri (parmak pas, vs) öğrenmekten zevk alıyorum	Spor Lisesi	101	534,82	20,270 0,001*
	Anadolu Lisesi	390	457,73	
	Meslek Lisesi	63	463,79	
	Sosyal Bil Lisesi	164	513,16	
	Fen Lisesi	159	490,20	
	Güzel sanat Lisesi	73	381,87	
	Toplam	950		
7. Beden eğitimi dersleri sayesinde sporun sağlığa ne kadar yararlı olduğunu anlıyorum	Spor Lisesi	101	544,13	26,879 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	456,42	
	Meslek Lisesi	63	458,50	
	Sosyal Bil Lisesi	164	516,58	
	Fen Lisesi	159	491,31	
	Güzel sanat Lisesi	73	370,45	
	Toplam	950		
8. Beden eğitimi derslerinde öğrendiğim becerileri okul dışı	Spor Lisesi	101	592,35	33,199 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	445,88	

aktivitelerde uyguluyorum	Meslek Lisesi	63	447,44	
	Sosyal Bil Lisesi	164	493,26	
	Fen Lisesi	159	501,03	
	Güzel sanat Lisesi	73	400,78	
	Toplam	950		
9.Beden eğitimi derslerinde temel sağlık kuralları ile ilgili bilgilerim artıyor	Spor Lisesi	100	603,91	
	Anadolu Lisesi	390	444,42	
	Meslek Lisesi	63	497,00	
	Sosyal Bil Lisesi	164	496,74	42,698
	Fen Lisesi	159	486,75	0,000*
	Güzel sanat Lisesi	73	368,35	
	Toplam	949		
10.Beden eğitimi ders etkinlikleri az iletişim kurduğum sınıf arkadaşlarımla iletişimimizi artırıyor	Spor Lisesi	101	519,51	
	Anadolu Lisesi	390	459,10	
	Meslek Lisesi	63	468,52	
	Sosyal Bil Lisesi	164	514,67	19,237
	Fen Lisesi	159	496,01	0,002*
	Güzel sanat Lisesi	73	375,57	
	Toplam	950		
11.Beden eğitimi ders etkinlikleri yakın olduğum arkadaşlarımla samimiyetimizi daha da güçlendiriyor	Spor Lisesi	101	514,84	
	Anadolu Lisesi	390	468,52	
	Meslek Lisesi	63	391,70	
	Sosyal Bil Lisesi	163	524,82	35,113
	Fen Lisesi	159	506,22	0,000*
	Güzel sanat Lisesi	73	347,14	
	Toplam	949		
12.Beden eğitimi ders aktiviteleri kendime güven duymamı sağlıyor	Spor Lisesi	101	572,39	
	Anadolu Lisesi	390	460,82	
	Meslek Lisesi	63	444,66	
	Sosyal Bil Lisesi	164	499,63	30,838
	Fen Lisesi	159	488,75	0,000*
	Güzel sanat Lisesi	73	363,42	
	Toplam	950		
13.Beden eğitimi ders aktivitelerinde arkadaşlarımla dostça oynuyorum	Spor Lisesi	101	488,42	
	Anadolu Lisesi	390	463,46	
	Meslek Lisesi	63	439,23	
	Sosyal Bil Lisesi	164	526,18	20,165
	Fen Lisesi	159	502,21	0,001*
	Güzel sanat Lisesi	73	381,23	
	Toplam	950		
14.Beden eğitimi ders aktivitelerinde arkadaşlarımla dostça oynuyorum	Spor Lisesi	101	540,96	
	Anadolu Lisesi	390	453,45	
	Meslek Lisesi	63	449,83	
	Sosyal Bil Lisesi	164	532,29	31,205
	Fen Lisesi	159	491,72	0,000*
	Güzel sanat Lisesi	73	362,00	
	Toplam	950		

15. Beden eğitimi dersine katılmaktan zevk duyuyorum	Spor Lisesi	101	518,11	32,898 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	479,44	
	Meslek Lisesi	63	434,21	
	Sosyal Bil Lisesi	164	500,40	
	Fen Lisesi	159	497,75	
	Güzel sanat Lisesi	73	326,71	
	Toplam	950		
16. Beden eğitimi dersleri sınıf içi etkileşimimizi artırıyor	Spor Lisesi	101	496,82	42,975 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	466,73	
	Meslek Lisesi	63	394,75	
	Sosyal Bil Lisesi	164	518,29	
	Fen Lisesi	159	537,45	
	Güzel sanat Lisesi	73	331,51	
	Toplam	950		
17. Beden eğitimi dersinde bir şey öğrenmediğimi düşünüyorum	Spor Lisesi	101	476,04	61,855 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	449,23	
	Meslek Lisesi	63	433,35	
	Sosyal Bil Lisesi	164	591,79	
	Fen Lisesi	159	499,91	
	Güzel sanat Lisesi	73	337,04	
	Toplam	950		
18. Haftalık beden eğitimi ders saat sayısı daha fazla olmalıdır	Spor Lisesi	101	500,41	28,966 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	470,06	
	Meslek Lisesi	63	452,34	
	Sosyal Bil Lisesi	164	538,55	
	Fen Lisesi	159	473,18	
	Güzel sanat Lisesi	73	353,50	
	Toplam	950		
19. Beden eğitimi derslerinde genellikle eşofmanlarımızı giyinip hiçbir şey yapmadan tekrar çıkartıyoruz	Spor Lisesi	101	523,14	103,111 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	429,75	
	Meslek Lisesi	63	452,50	
	Sosyal Bil Lisesi	164	593,96	
	Fen Lisesi	159	530,96	
	Güzel sanat Lisesi	73	286,95	
	Toplam	950		
20. Beden eğitimi dersinde öğrendiğimiz bilgi, beceriler ve aktivitelerin ileriki hayatımızda hiç işimize yaramayacağını düşünüyorum	Spor Lisesi	101	495,94	53,408 0,000*
	Anadolu Lisesi	390	460,10	
	Meslek Lisesi	63	462,51	
	Sosyal Bil Lisesi	164	565,04	
	Fen Lisesi	159	489,60	
	Güzel sanat Lisesi	73	308,86	
	Toplam	950		
21. Beden eğitimi ders aktiviteleri fiziksel gelişime katkı sağladığını	Spor Lisesi	101	534,23	39,147
	Anadolu Lisesi	390	464,66	0,000*

düşünüyorum	Meslek Lisesi	63	400,43	
	Sosyal Bil Lisesi	164	513,98	
	Fen Lisesi	159	514,40	
	Güzel sanat Lisesi	73	345,75	
	Toplam	950		
22.Beden eğitimi derslerinde rahatlayıp gevşiyorum	Spor Lisesi	101	538,19	
	Anadolu Lisesi	390	443,66	
	Meslek Lisesi	63	478,91	43,800
	Sosyal Bil Lisesi	164	514,70	0,000*
	Fen Lisesi	159	533,87	
	Güzel sanat Lisesi	73	340,72	
Toplam	950			
23.Beden eğitimi dersleri sayesinde spor dallarını daha iyi tanıdığımı düşünüyorum	Spor Lisesi	101	539,55	
	Anadolu Lisesi	390	435,53	
	Meslek Lisesi	63	475,71	59,689
	Sosyal Bil Lisesi	164	527,27	0,000*
	Fen Lisesi	159	549,01	
	Güzel sanat Lisesi	73	323,81	
Toplam	950			
24. Beden eğitimi dersi yaramaz ve tembel öğrencilerin dersi	Spor Lisesi	101	432,68	
	Anadolu Lisesi	390	472,47	
	Meslek Lisesi	63	359,87	54,301
	Sosyal Bil Lisesi	164	549,25	0,000*
	Fen Lisesi	159	525,96	
	Güzel sanat Lisesi	73	375,16	
Toplam	950			
25.Beden eğitimi dersi okul programlarından çıkartılmalıdır	Spor Lisesi	101	437,97	
	Anadolu Lisesi	390	472,72	
	Meslek Lisesi	63	390,33	44,443
	Sosyal Bil Lisesi	164	557,84	0,000*
	Fen Lisesi	159	491,34	
	Güzel sanat Lisesi	73	396,31	
Toplam	950			
26.Beden eğitimi ders aktivitelerine katılmak istemiyorum	Spor Lisesi	101	433,80	
	Anadolu Lisesi	390	469,09	
	Meslek Lisesi	63	382,29	46,132
	Sosyal Bil Lisesi	164	561,35	0,000*
	Fen Lisesi	159	511,39	
	Güzel sanat Lisesi	73	376,86	
Toplam	950			
27.Beden eğitimi dersleri sayesinde yeteneklerimin farkına varıyorum	Spor Lisesi	101	566,09	
	Anadolu Lisesi	390	459,55	34,874
	Meslek Lisesi	63	470,79	0,000*
	Sosyal Bil Lisesi	164	491,50	

	Fen Lisesi	159	503,51	
	Güzel sanat Lisesi	73	342,49	
	Toplam	950		
28.Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde sağlığımı daha iyi koruyorum	Spor Lisesi	101	533,43	
	Anadolu Lisesi	390	458,06	
	Meslek Lisesi	63	428,74	
	Sosyal Bil Lisesi	164	502,03	17,490
	Fen Lisesi	159	504,57	0,004*
	Güzel sanat Lisesi	73	405,96	
	Toplam	950		
29.Üniversiteye giriş sınav kaygısı varken beden eğitimi dersine katılmak beni rahatsız ediyor	Spor Lisesi	101	450,12	
	Anadolu Lisesi	390	456,62	
	Meslek Lisesi	63	418,92	
	Sosyal Bil Lisesi	164	573,56	47,216
	Fen Lisesi	159	512,25	0,000*
	Güzel sanat Lisesi	73	359,97	
	Toplam	950		
30.Beden eğitimi derslerinde çoğunlukla gereksiz bilgi ve beceriler öğreniyoruz	Spor Lisesi	101	448,96	
	Anadolu Lisesi	390	465,66	
	Meslek Lisesi	63	395,13	
	Sosyal Bil Lisesi	164	580,31	48,857
	Fen Lisesi	159	487,73	0,000*
	Güzel sanat Lisesi	73	372,03	
	Toplam	950		
31.Beden eğitimi dersleri insanı okul dışında da egzersiz ve spor yapmaya teşvik ediyor	Spor Lisesi	101	550,07	
	Anadolu Lisesi	390	450,44	
	Meslek Lisesi	63	464,56	
	Sosyal Bil Lisesi	164	523,76	30,549
	Fen Lisesi	159	494,16	0,000*
	Güzel sanat Lisesi	73	366,56	
	Toplam	950		
32. Beden eğitimi derslerinde sinir kas eklem koordinasyonumuzu geliştirici hareketler yapıyoruz	Spor Lisesi	101	514,19	
	Anadolu Lisesi	390	450,73	
	Meslek Lisesi	63	422,50	
	Sosyal Bil Lisesi	164	518,02	27,392
	Fen Lisesi	159	529,50	0,000*
	Güzel sanat Lisesi	73	386,91	
	Toplam	950		
33.Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde zararlı alışkanlıklardan uzak duruyorum	Spor Lisesi	101	514,19	
	Anadolu Lisesi	390	450,73	
	Meslek Lisesi	63	422,50	
	Sosyal Bil Lisesi	164	518,02	27,392
	Fen Lisesi	159	529,50	0,000*
	Güzel sanat Lisesi	73	386,91	
	Toplam	950		

	Toplam	950	
	Spor Lisesi	101	397,92
	Anadolu Lisesi	390	471,27
34.Beden eğitimi ders etkinliklerine sadece yüksek not almak için katılıyorum	Meslek Lisesi	63	380,28
	Sosyal Bil Lisesi	164	602,40
	Fen Lisesi	159	499,08
	Güzel sanat Lisesi	73	351,16
	Toplam	950	
	Spor Lisesi	101	436,67
	Anadolu Lisesi	390	475,34
35.Beden eğitimi ders aktiviteleri öğrencileri okul kurallarını çiğnemeye teşvik ediyor	Meslek Lisesi	63	319,43
	Sosyal Bil Lisesi	164	581,01
	Fen Lisesi	159	504,20
	Güzel sanat Lisesi	73	365,19
	Toplam	950	

P<0,05*

Tartışma ve Sonuç

Araştırma farklı liselerde okuyan lisede öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya toplam 950 öğrenci katılmıştır. Bunlardan %54,9'u erkek,%45,1'i kadın, yaş dağılımlarının %53,2'si 16-17, %38,9'u 14-15, %7,9'u 18 ve üzeri yaşlarında, sınıf dağılımlarının,%33,6'sı 9, %30,3'ü 10,%20,6'sı 12,%15,5'i 11 sınıflarında oldukları görülmektedir(Tablo 1).

Katılımcıların Okul türü değişkenine göre, Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlara verdikleri cevapları incelendiğinde; genel olarak beden eğitimi ve spor dersine yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Ancak verilen cevaplar olumlu yönde 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir(Tablo 2),(p<0,05). Tablo ayrıntılı irdelendiğinde okul türlerinden Spor, Sosyal Bilimler ve Fen lisesi öğrencileri, Güzel Sanatlar ve Meslek Lisesi öğrencilerine oranla daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgular, (Taşgım ve Tekin, 2009), (Kangalgil ve diğerleri, 2004),(Şişko ve Demirhan,2002) yapmış oldukları “ilköğretim ve orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarına yönelik” çalışmalarında, anlamlı farklılıkların olduğu bulguları, çalışma bulgumuzla paralellik göstermektedir. Bu farklılıkların, öğrencilerin ilgi ve kabiliyet alanlarının farklı olması, üniversite sınav kaygısı, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumları, ders işleyiş yöntemleri, öğrenci ile iletişim becerileri, ders içerisinde demokratik tutumu ve sınıf yönetimi gibi farklılıklardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu görüşümüz,(Küçükahmet, 1986; Morgan, 1984; Tortop, 1995) yapmış oldukları araştırma görüşleri ile örtüşmektedir.

Elde edilen veriler sonucunda; araştırma kapsamında farklı liselerde okuyan öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu, ancak okul türü değişkenine göre verilen cevaplarda ise olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu, spor, sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencilerin, güzel sanatlar ve meslek lisesi öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Farklı Liselerde okuyan öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersine ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu, ancak spor, sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencilerin, güzel sanatlar ve meslek lisesi öğrencilerine göre daha olumlu tutum sergilediklerini söyleyebiliriz.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda da şu önerilerde bulunabiliriz.

1. Okullarda öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor derslerine yönelik olumlu tutumlarını arttırmak için beden eğitimi ve sporun önemi ve bireye sağladığı katkıları anlatılmalıdır.
2. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik olumsuz tutum sergilemelerine neden olan durumlar belirlenerek çözüm yolları bulunmalıdır.
3. Her okul türünde beden eğitimi ve spor dersi yapılacak salon, saha ve ders materyalleri bulunmalı
4. Bu tür araştırmalar belli aralıklarla yapılarak olumsuz yönler belirlenerek çözüm önlemleri alınmalıdır.

Kaynaklar

- Christodoulidis, T. A. Papaioannou, A. ve Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes towards exercise in greek senior high school A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Demirhan, G. ve Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 9-20.
- Ercan, A. R. (1998). Eğitimde başarı için öğrenci tanıma teknikleri. Üçüncü baskı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Ergün, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2), s. 673-700.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 99-104.
- Güllü, M. ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 3, sayı 2.
- Hünük, D. (2006). Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). *Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı*, Ankara.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum Algı İletişim*, Verso Yayıncılık, Ankara.
- Kangalgil, M. Hünük, D. ve Demirhan, G. (2004). Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin beden eğitimine ilişkin tutumları. 17-24 Kasım 2004, 8. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Kemer/Antalya.
- Kaya, N. (1991). Pedagojik temeller çevresinde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirilmesinde mesleki problemler. 1. Eğitim kurumlarında beden eğitimi spor sempozyumu, 19-21 Aralık, s.311, İzmir.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel yayın dağıtım, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar*. Onuncu basım, Evrim yayınevi, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (1986). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara Üniversitesi (A.Ü.), Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 152, A.Ü. Basımevi, Ankara.
- Morgan, C.T. (1984). *Psikolojiye giriş ders kitabı* (Yayın Sorumlusu: Siner Karakaş), Ankara: Meteksan Limited Şirketi.
- Özyiğit, C. (1995). Hareket 1. Eğitim kurumunda beden eğitimi ve spor sempozyumu. 19-21, Aralık, s. 78-82, İzmir.
- Pangrazi, R.P. (2001). *Dynamic physical education for elementary school*. Boston, Allyn & Bacon.

- Silverman, S. ve Scrabis, K.A. (2004). A Review of research on instructional theory in physical education 2002-2003. *International Journal of Physical Education*, 41, (1), 4-12.
- Şerif, M. ve Şerif, M.J. (1996). Sosyal psikolojiye giriş. 1.Baskı, (M.Atakay, A.Yavuz), Sosyal yayınlar, İstanbul.
- Şişko, M. ve Demirhan G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 205–210.
- Taşkın, Ö. ve Tekin, M.(2009) “Çeşitli değişkenlere göre ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:17 No:2,s. 457-466.
- Tezcan, M. (1995).Sosyolojiye giriş. (Dördüncü Baskı), Ankara, Feryat Matbaası.
- Tortop, Y. (1995). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamaları. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon. s.37-40.*

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL MEDYA KULLANIM DÜZEYLERİ VE AMAÇLARININ İNCELENMESİ

A SCRUTINY ON THE SOCIAL MEDIA UTILIZATION LEVELS AND OBJECTIVES OF THE STUDENTS STUDYING IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCIENCES

Kadir PEPE²⁷,

Özet

Araştırma Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri alanında okuyan öğrencilerin sosyal medya kullanım düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evreni Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği, Spor yöneticiliği ve Antrenörlük eğitimi bölümlerinde okuyan öğrencilerden, örneklem grubunu ise bu öğrencilerden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş 442 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Geliştirilen anketin anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Anketin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,81 bulunmuştur. Anketler örneklem grubuna tesadüfi örneklem yöntemiyle bire bir görüşülerek uygulanmıştır. Ankete 138 kadın,304 erkek olmak üzere toplam 442 birey cevap vermiştir.

Verilere istatistik işlem olarak frekans (%), Chi-Square, Independent- Samples T, Kruskal Wallis H, testleri uygulanmıştır. Farklılıkların tespitinde 0,05 manidarlık düzeyi kabul edilerek her bir soruya verilen cevap dağılımları ve ortalamalarına göre yorumlar yapılmıştır.

Elde edilen veriler sonucunda; katılımcıların sosyal medyaya genel olarak cep telefonu ile ulaştıkları, sosyal medya hesaplarının ise, Instagram, Whatsapp ve Facebook, kullanım sürelerinin günde 2 ve 4 saat aralığında olduğu, çoğunlukla yeni arkadaşlarla tanışma, görüşme, sosyal medya içeriklerine yazma ve alış verişi yapmak için kullandıkları tespit edilmiştir. Değişkenler arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmektedir (P<0,05).

Sonuç olarak; katılımcıların sosyal medyayı farklı hesaplarda ve sürelerde, genel olarak kullandıklarını, kullanım amaçlarının ise yeni arkadaşlarla tanışma, görüşme, sosyal medya içeriklerine yazma ve alış verişi yapma olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar kelime: Sosyal medya, Kullanım, Amaç, Spor bilimleri, Öğrenci

Abstract

The study has been conducted in order to determine the social media utilization levels and objectives of the students studying in the field of Physical Education and Sports Sciences.

The study is the one conducted in scanning model. The population of the study is the students studying at Mehmet Akif Ersoy University, Physical Education and Sports School of Higher Education, Physical Education and Sports Teacher Training School, and Sports Management and Coaching departments. The sample group consists of 442 individuals determined through random-selection method among those students. The data was obtained by means of a survey method in the study. Understandability, and scope validity and reliability of the survey developed were ensured. The survey's Cronbach's Alpha reliability coefficient was found as 0,81. The surveys were conducted through the random sampling method in the sampling group by means of one-to-one discussions. Totally 442 individuals responded to the survey, 138 of whom being female and 304 male.

As a statistical operation form the data obtained, frequency (%), Chi-Square, Independent-Samples T, and Kruskal Wallis H tests were applied. In the determination of the differences, 0,05 significance level was accepted and the comments were made according to the distributions and averages of the responses given to each question.

²⁷ Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, k_pepe@yahoo.com

It was determined according to the data obtained that the participants reach social media in general by means of the internet connections of their mobile phones; that they provide their social network connections by Instagram, Whatsapp, and Facebook; that their period of utilization is between 2-hour and 4-hour intervals on a daily basis; and that there are statistically significant differences between the variables of gender and department of study in view of their type, period, and objectives of social media utilization at a 0,05 significance level ($P < 0,05$). It appears that females use social media more than the males and that the teacher training department uses it more than the other departments.

As a result, the participants use social media in different ways and periods in general and that their purposes of use are to get to know and meet new friends, write in the contents of social media, and shop.

Keywords: Social media, Utilization, Objective, Sports sciences, Student

Giriş

Teknolojinin hızlı gelişimi ve internetin yaşamımızın hemen hemen her aşamasına girmesi ve insanlar arasında yaygın kullanımı insan yaşamını çok yönlü etkilemekte ve değiştirmektedir. İnternet ve sağladığı imkânlar insanların hızlı ve etkili bir iletişim sürecine girmelerine, dünyadaki olup biten olay ve haberleri kısa bir sürede öğrenmeleri, çalışma alanlarındaki gelişmeleri, ilgi alanlarını takip edebilmelerine, kendi deneyim ve görüşlerini paylaşmalarına olanak sunmaktadır.

Sosyal medya da internetin bu açıdan önemli bir ögesi olarak görülmekte ve günümüzde insanların iletişim kurma ve bilgi paylaşma biçimini önemli ölçüde değiştirmektedir. Sosyal medya insanlara kendilerini yansıtma, topluluklar oluşturmaları, işbirliği ve paylaşım ortamı yaratmaları için fırsatlar sunmaktadır (Murray, 2008). Yazılı literatürlerde sosyal medyanın farklı tanımları bulunmakla birlikte, Laird (2014) sosyal medyanın bilgi ve içerik paylaşımıyla, fikir alış-verişiyle, yorumlar ve kişisel mesajlarla meşguliyet sağlayan ve bir topluluk kurmayı amaçlayan yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Rao ve Shalini (2013)'de sosyal medyayı, kullanıcı tarafından geliştirilmiş içeriklerin dağıtılması veya çevirim içi topluluklara katılımını sağlayan internet ve mobil hizmetleri olarak tanımlamakta ve bloglar (e-günce), sosyal ağ siteleri, medya paylaşımı gibi servislerin bu hizmetler arasında yer aldığını belirtmektedir.

En basit tanımıyla sosyal medya, web 2.0 teknolojilerinin kullanıldığı iletişim ortamlarıdır (Gunelius, 2011,s.10). Sosyal medya; insanların sosyalleşmek için kullandıkları geleneksel medyadan farklı yeni bir medya türüdür (Lietsala ve Sirkkunan, 2008,s.18).Topluluk merkezli web sitelerinde bilgi, tecrübe ve bakış açılarının paylaşılması ile ilgilidir. Web 2.0'ın dinamik, kullanıcılara içerik yaratma imkânı veren ve sosyal tabanlı olması durumu, sosyal medyanın doğuşunda önemli bir yere sahiptir (Bozarth, 2010,s.11; Kaplan ve Haenlein, 2010,s.60).

Sosyal medya, olarak adlandırıldandan bu iletişim aracılığıyla bireyler alışla gelenin aksine internet aracılığı ile tek taraflı bir bilgilendirme ile değil, aynı anda ve eş zamanlı olarak etkileşim ve etki sürecinde yer almaktadırlar (Alav, 2014,s. 3).

Türkiye'de 1994 yıllarında kullanılmaya başlanılan internet, günümüz 2017 yılında kamu kurum ve kuruluşlar başta olmak üzere toplumun her kesiminde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. Son yıllarda bilgisayar teknolojisindeki hızlı gelişmeler beraberinde akıllı telefonların yaygınlaşmasını ve sosyal medyanın dünya gündeminde etkin bir şekilde yer almasını ve dünyanın vazgeçilmez iletişim kaynaklarından birisi haline gelmesinin önünü açmıştır. Böylelikle sosyal medya hemen hemen tüm dünyada bireylerin ve dolayısıyla toplumların yaşam alanlarına girerek etkin hale gelmiştir.

Araştırma, son yıllarda farklı amaçlarla bireyler arasında etkili bir şekilde kullanılan sosyal medya kullanımının, spor bilimleri alanında okuyan öğrencilerin, sosyal medya hesaplarının, kullanım düzeylerinin, amaçlarının, ne sıklıkla kullandıklarının ve düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Materyal ve Metod

Araştırma Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri alanında okuyan öğrencilerin sosyal medya kullanım düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme cabası gösterilmez (Karasar, 2007).

Araştırmanın evreni, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği, Spor yöneticiliği ve Antrenörlük eğitimi bölümlerinde okuyan 950 öğrencidir. Örneklem grubu ise bu öğrencilerden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş 442 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. Geliştirilen anketin anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Anketin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,81 bulunmuştur. Bir araştırma için geliştiren anketlerin güvenilirliğinin hesaplanması için çok sayıda yöntem bulunmaktadır. Bunlardan en çok kullanılan Alfa modeli(Cronbachs Alpha Coefficient) modeli olarak açıklanabilir (Lorlu,2015). Cronbachs Alpha sayısı 0-1 arasında bir değerdir; ölçeklerde yer alan “k” adet maddenin varyansları toplamının, genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişimin ortalamasıdır(Özdamar,2002). Alpha katsayısı da ankette bulunan maddelerin iç tutarlığının bir ölçüdür. Anketler örneklem gurubuna tesadüfi örneklem yöntemiyle bire bir görüşülerek uygulanmıştır. Ankete 138 kadın,304 erkek olmak üzere toplam 442 birey cevap vermiştir.

Elde edilen verilere istatistik işlem olarak frekans (%), Chi-Square, Independent- Samples T, Kruskal Wallis H, testleri uygulanmıştır. Farklılıkların tespitinde 0,05 manidarlık düzeyi kabul edilerek her bir soruya verilen cevap dağılımları ve ortalamalarına göre yorumlar yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların bireysel özellikleri dağılımı

Değişkenler		N. Dağılım	% Dağılım
Cinsiyet	Kadın	138	31,2
	Erkek	304	68,8
	Toplam	442	100,0
Yaş dağılımı	19-20	130	29,4
	21-22	164	37,1
	23 ve üzeri	148	33,5
	Toplam	442	100,0
Okunan bölüm	Beden eğitimi ve Spor öğretmenlik	118	26,7
	Antrenörlük eğitimi	136	30,8
	Spor yöneticiliği	188	42,5
	Toplam	442	100,0

Tablo 2. Katılımcıların internet ağına sahip olma durumları dağılımı

Değişkenler		N. Dağılım	% Dağılım
Evde internet	Evet	308	69,7
	Hayır	134	30,3
	Toplam	442	100,0
Telefonda internet	Evet	404	91,4
	Hayır	38	8,6
	Toplam	442	100,0

Tablo 3. Katılımcıların kullandıkları iletişim araçları, programları ve kullanım süreleri ile internetin yeterli olma durumu dağılımı

Değişkenler		N. Dağılım	% Dağılım
İletim aracı	Cep telefonu	394	89,1
	Tablet	14	3,2
	Bilgisayar	34	7,7
	Toplam	442	100,0
Sosyal hesap	Facebook	64	14,5
	Twitter	20	4,5
	İnstagram	216	48,9
	Snapchat	20	4,5
	whatsapp	120	27,1
	Digerleri	2	,5
	Toplam	442	100,0
Günlük Kullanım süreleri	1saat	54	12,2
	2saat	112	25,3
	3saa	90	20,4
	4saat ve üzeri	186	42,1
	Toplam	442	100,0
İnternet Yetme durumu	Evet	252	57,0
	Hayır	190	43,0
	Toplam	442	100,0

Katılımcıların cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırmalı istatistik analiz dağılımları

Tablo 4. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kullandıkları iletişim araçları dağılımı

Değişkenler	Cep telefonu	Tablet	Bilgisayar	Toplam
Kadın	120	8	10	138
	87,0%	5,8%	7,2%	100,0%
Erkek	274	6	24	304
	90,1%	2,0%	7,9%	100,0%
Toplam	394	14	34	442
	89,1%	3,2%	7,7%	100,0%

$$X^2= 4,540 \quad P=0,103$$

Tablo 5. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kullandıkları sosyal hesap ağ dağılımı

Değişkenler	Facebook	Twitter	İnstagram	Snapchat	Whatsapp	Diğer	Toplam
Kadın	12	4	58	8	56	0	138
	8,7%	2,9%	42,0%	5,8%	40,6%	,0%	100,0%
Erkek	52	16	158	12	64	2	304
	17,1%	5,3%	52,0%	3,9%	21,1%	,7%	100,0%
Toplam	64	20	216	20	120	2	442
	14,5%	4,5%	48,9%	4,5%	27,1%	,5%	100,0%

$$X^2= 22,686 \quad P= 0,000$$

Tablo 6. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre internet kullanım süreleri dağılımı

Değişkenler	0-1saat	2saat	3saat	4saat ve üzeri	Toplam
Kadın	16	40	32	50	138
	11,6%	29,0%	23,2%	36,2%	100,0%
Erkek	38	72	58	136	304
	12,5%	23,7%	19,1%	44,7%	100,0%
Toplam	54	112	90	186	442
	12,2%	25,3%	20,4%	42,1%	100,0%

$$\chi^2= 3,535 \quad P= 0,316$$

Tablo 7. Katılımcıların okudukları bölüm değişkenine göre internet kullanma süreleri dağılımı

Değişkenler	0-1saat	2saat üzeri	3saat üzeri	4 saat üzeri	Toplam
Beden Eğitimi	22	30	28	38	118
Öğretmenliği	18,6%	25,4%	23,7%	32,2%	100,0%
Antrenörlük Eğitimi	8	30	16	82	136
	5,9%	22,1%	11,8%	60,3%	100,0%
Spor Yöneticiliği	24	52	46	66	188
	12,8%	27,7%	24,5%	35,1%	100,0%
Toplam	54	112	90	186	442
	12,2%	25,3%	20,4%	42,1%	100,0%

$$\chi^2= 32,260 \quad P=0,000$$

Tablo 8. Katılımcıların sosyal medyayı kullanma nedenlerinin “cinsiyet değişkenine” göre “Independent Samples ,T-Test” dağılımı

Değişkenler	Cinsiyet	N	X	t	p
1.Boş zamanlarımı değerlendirmek için	Kadın	138	1,5507	,868	0,386
	Erkek	304	1,4934		
2.Yeni arkadaşlar edinmek için	Kadın	138	2,5217	6,252	0,000*
	Erkek	304	2,0263		
3.Arkadaşlarla iletişimde bulunmak için	Kadın	138	1,4783	,506	0,613
	Erkek	304	1,5132		
4.Arkadaşlarımla çeşitli fotoğraf ve video paylaşmak için	Kadın	138	1,6667	3,023	0,003*
	Erkek	304	1,4605		
5. Eğlenmek ve stres atmak için	Kadın	138	1,5507	,164	0,870
	Erkek	304	1,5395		
6.Sosyal medya içeriklerine yorum yazmak için	Kadın	138	2,2029	3,654	0,000*
	Erkek	304	1,9211		
7. Mesaj göndermek ve almak için	Kadın	138	1,7391	1,973	0,049*
	Erkek	304	1,5987		
8. Çeşitli haber ve olayları öğrenmek için	Kadın	138	1,4203	,093	0,926
	Erkek	304	1,4145		
9. Bireyleri daha iyi tanımak için	Kadın	138	2,1304	4,051	0,000*
	Erkek	304	1,8092		
10. Çeşitli konularda bilgilenmek için	Kadın	138	1,6812	3,876	0,000*
	Erkek	304	1,4211		
11. Bireylerle fikir alışverişi yapmak için	Kadın	138	1,7826	1,674	0,095
	Erkek	304	1,6579		
12.Alişveriş yapmak için	Kadın	138	1,8116	,816	0,415

Erkek 304 1,7500

P<0,05*

Tablo 9. Katılımcıların sosyal medyayı kullanım nedenlerinin okudukları bölüm değişkenine göre “Kruskal Wallis H- Test” dağılımları

Değişkenler	Bölüm	(N) Dağılım	(X) Ortalama	(X ²) Değeri	(P) Değeri
1. Boş zamanlarımı değerlendirmek için	Beden Eğitimi ve Spor	118	240,99	5,036	0,081
	Antrenörlük eğitimi	136	211,29		
	Spor Yöneticiliği	188	216,65		
	Toplam	442			
2. Yeni arkadaşlar edinmek için	Beden Eğitimi ve Spor	118	258,72	19,234	0,000*
	Antrenörlük Eğitimi	136	222,65		
	Spor Yöneticiliği	188	197,31		
	Toplam	442			
3. Arkadaşlarla iletişimde bulunmak için	Beden Eğitimi ve Spor	118	241,50	5,148	0,076
	Antrenörlük Eğitimi	136	220,76		
	Spor Yöneticiliği	188	209,48		
	Toplam	442			
4. Arkadaşlarımla çeşitli fotoğraf ve video paylaşmak için	Beden Eğitimi ve Spor	118	254,74	14,259	0,001*
	Antrenörlük Eğitimi	136	206,19		
	Spor Yöneticiliği	188	211,71		
	Toplam	442			
5. Eğlenmek ve stres atmak için	Beden Eğitimi ve Spor	118	239,69	10,274	0,006*
	Antrenörlük Eğitimi	136	196,57		
	Spor Yöneticiliği	188	228,12		
	Toplam	442			
6. Sosyal medya içeriklerine yorum yazmak için	Beden Eğitimi ve Spor	118	257,19	14,417	0,001*
	Antrenörlük Eğitimi	136	206,26		
	Spor Yöneticiliği	188	210,12		
	Toplam	442			
7. Mesaj göndermek ve almak için	Beden Eğitimi ve Spor	118	242,65	5,644	0,059*
	Antrenörlük Eğitimi	136	217,93		
	Spor Yöneticiliği	188	210,81		
	Toplam	442			
8. Çeşitli haber ve olayları öğrenmek için	Beden Eğitimi ve Spor	118	217,64	5,580	0,061
	Antrenörlük Eğitimi	136	206,68		
	Spor Yöneticiliği	188	234,65		
	Toplam	442			
9. Bireyleri daha iyi tanımak için	Beden Eğitimi ve Spor	118	249,13	13,257	0,001*
	Antrenörlük Eğitimi	136	228,47		
	Spor Yöneticiliği	188	199,12		
	Toplam	442			
10. Çeşitli konularda bilgilenmek için	Beden Eğitimi ve Spor	118	235,57	8,832	0,012*
	Antrenörlük Eğitimi	136	234,59		
	Spor Yöneticiliği	188	203,20		
	Toplam	442			

	Toplam	442		
11. Bireylerle fikir alışverişi yapmak için	Beden Eğitimi ve Spor	118	230,99	3,173
	Antrenörlük Eğitimi	136	229,19	
	Spor Yöneticiliği	188	209,98	
	Toplam	442		
12. Alışveriş yapmak için	Beden Eğitimi ve Spor	118	233,65	1,948
	Antrenörlük Eğitimi	136	220,91	
	Spor Yöneticiliği	188	214,30	
	Toplam	442		

P<0,05*

Tablo 10. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sosyal medya hakkında görüşleri “Independent Samples ,T-Test” dağılımı

Değişkenler	Cinsiyet	N	X	t	p
1. Sosyal medyayı yararlı buluyor musunuz?	Kadın	138	1,6812	2,198	0,028*
	Erkek	304	1,5395		

P<0,05*

Tartışma ve Sonuç

Spor bilimleri alanında okuyan öğrencilerin sosyal medya kullanım düzeylerini ve amaçlarını belirlemek için yapılan bu araştırmaya, toplam 442 birey katılmıştır. Bunlardan %68,8'i erkek,%31,2'si kadındır. Yaşları dağılımlarının %37,1'i 21-22, %33,5'i 23 ve üzeri,%29,4'ü 19-20, okudukları bölümlerin, %42,5'i spor yöneticiliği,%30,8'i Antrenörlük eğitimi,%26,7'si Beden eğitimi ve spor öğretmenliği olduğu görülmektedir(Tablo 1).

Katılımcıların internet ağına sahip olma durumu sorgusunda, evlerinde internet olma durumuna%69,7'si evet,%30,3'ü hayır, telefonda internete sahip olma durumuna ise,%91,4'ü evet,%8,6'sı hayır cevaplarını verdikleri görülmektedir(Tablo 2) Bu verilere göre katılımcıların genelinde evde ve cep telefonlarında internet ağına sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Katılımcıların kullandıkları iletişim araçları ve programları, kullanım süreleri, internetin yeterli olma durumu sorgusuna, %89,1'i cep telefonu kullandıkları, sosyal hesap paketlerinden ise,48,9'u Instagram,%27,1'i whatsapp,%14,5'i Facebook kullandıkları, günlük kullanım sürelerinin,%42,1'i 4 saat ve üzeri,%25,3'ü 2 saat, %20,4'ü 3 saat, %12,2'si 1 saat olduğu, İnternet paketinin yetme durumuna ise,%57'si evet,%43'ü hayır cevabını verdikleri görülmektedir (Tablo 3). Elde edilen veriler sonucunda, katılımcıların yaygın olarak genelinin iletişim aracı olarak cep telefonu, sosyal hesap olarak, Instagram, whatsapp ve Facebook kullandıklarını, bunları da günlük olarak en az 1 saat, genel olarak 2-4 saat aralığında kullandıklarını ve internet paketlerindeki çoğunlukla yettiğini söyleyebiliriz. (Lenhart, 2013; Lenhart vd, 2010;Dikme, 2013) yapmış oldukları araştırmalarındaki sosyal medya kullanımının Facebook ve Twitter gibi sitelerin gençler arasında yaygın bir şekilde kullanıldığı,(Subrahmanyam, Reich, Waechter ve Espinoza ,2008; Ergenc, 2011) yapmış oldukları araştırmalardaki sosyal medya kullanıcıların, sosyal medyayı gün içerisinde bir çok kez ziyaret ettikleri,(Vural ve Bat, 2010)' ın öğrencilerin sosyal ağlarda geçirdiği sürenin ortalama 1-3 saat arasında olduğu bulguları araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kullandıkları iletişim araçları sorgusunda, toplamda verdikleri cevaplara baktığımızda genel olarak %89,1'i cep telefon cevabını verdikleri görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre verilen cevaplara baktığımızda ise karşılaştırmalı istatistik analizde X² değerinin (4,540 p=0,103,p>0,05) olduğu görülmektedir. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir(Tablo 4). Bu verilere göre katılımcıların genelinin iletişim aracı olarak cep telefonu kullandıklarını söyleyebiliriz.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kullandıkları sosyal hesap ağı sorgusunda cinsiyetlere göre verilen cevapların karşılaştırmalı istatistik analizinde X^2 değeri (22,686 $P= 0,000$, $P<0,05$) bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır. Tablo ayrıntılı irdelendiğinde, erkekler daha çok, Instagram ve facebook kullanırken, kadınların ise, whatsapp kullandıkları görülmektedir(Tablo 5).(Koçer,2012) araştırmasındaki internet ve sosyal medya kullanımı ve blog sahibi olma durumunda cinsiyetler arasında farklılıkların olduğunu görüş ve bulgusu araştırma bulgumuzla paralellik göstermektedir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre internet kullanım süreleri sorgusunda, verilen cevapların karşılaştırmalı istatistik analizinde X^2 değeri(3,535, $P= 0,316$ $p>0,05$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir. Tablo ayrıntılı irdelendiğinde katılımcıların interneti çoğunlukla 4 saat ve üzeri kullandıkları görülmektedir(Tablo 6). Bu verilere göre katılımcıların cinsiyetleri arasında internet kullanım sürelerinde farklılıkların olmadığını söyleyebiliriz.(Otrar ve Arın,2014) yapmış oldukları araştırmalarındaki, öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını sosyal medya ağlarında harcadıkları ve söz konusu ağların hayatlarının bir parçası haline geldiği görüşleri araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Katılımcılar okudukları bölümlere göre internet kullanım süreleri sorgusunda, okunan bölümlere göre verilen cevapların karşılaştırmalı istatistik analizinde X^2 değeri(32,260 $P=0,000$, $P< 0,05$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır(Tablo 7). Tablo ayrıntılı irdelendiğinde antrenörlük bölümünde okuyan öğrencilerin diğer bölüm öğrencilerine göre interneti daha çok kullandıkları ve zaman ayırdıkları görülmektedir.

Tablo 8’de katılımcıların “ cinsiyet değişkenine” göre sosyal medyayı kullanma nedenleri sorgulanmaktadır. Bu sorgulardan;

“Boş zamanlarımı değerlendirmek” için kullanıyorum sorgusunda cinsiyete göre verilen cevaplarda istatistiksel analiz değeri ($t=,868$, $p=0,386$) olarak bulunmuştur. Bu değerde anlamlı değildir($p>0,05$).Kadınların bu soruya yönelik verdikleri cevap ortalamaları($X=1,5507$), iken erkeklerin($X=1,4934$) olduğu görülmektedir.

“Yeni arkadaşlar edinmek” için kullanıyorum sorgusunda cinsiyete göre verilen cevaplarda istatistiksel analiz değeri($t=6,252$, $p<0,000$) olarak bulunmuştur. Bu değerde oldukça anlamlıdır($p<0,05$). Kadınların bu soruya yönelik verdikleri cevap ortalamaları($X=2,5217$) erkelere göre($X=2,0263$) daha yüksektir. Bu sonuçta kadınların erkelere göre sosyal medyayı yeni arkadaşlar edinmek için kullandıklarını göstermektedir.

“Arkadaşlarla iletişimde bulunmak” için kullanıyorum sorusunda cinsiyete göre verilen cevapların istatistiksel analizinde ($t= ,506$, $p=0,613$) olarak bulunmuştur. Bu değerde anlamlı değildir($P>0,05$). Kadınların soruya yönelik verdikleri cevap ortalamaları($X=1,4783$),erkek katılımcıların($X=1,5132$) olarak görülmektedir.

“Arkadaşlarımla çeşitli fotoğraf ve video paylaşmak için” kullanıyorum önermesine yönelik katılımcıların cinsiyet değişkenine göre verdikleri cevapların karşılaştırmalı istatistik analiz değeri ($t=3,023$, $p=0,003$)olarak bulunmuştur. Bu değerde anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir($p<0,05$). Bu soru önermesine yönelik kadınların cevap ortalamaları($X=1,6667$), erkeklerin ortalamalarına göre ($X=1,4605$) daha yüksektir. Bu sonuca göre, kadın katılımcılar, sosyal medyayı, erkelere göre daha çok arkadaşlarıyla çeşitli fotoğraf ve video paylaşmak için kullandıklarını söyleyebiliriz.

“Eğlenmek ve stres atmak için” kullanıyorum soru önermesine ilişkin katılımcıların verdikleri cevapların analizinde ($t=,164$, $p=0,870$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir($p>0,05$). Bu soruya yönelik katılımcıların verdikleri cevap ortalamalarının kadınların($X=1,5507$), erkelere($X=1,5395$) olduğu görülmektedir.

“Sosyal medya içeriklerine yorum yazmak” için kullanıyorum soru önermesine verilen cevapların karşılaştırmalı istatistik analiz değeri($t=3,654$, $p=0,000$) olarak bulunmuştur. Bu değerde oldukça anlamlıdır($p<0,05$). Bu soruya yönelik kadınların verdikleri cevap ortalamaları($X=2,2029$)

iken, erkeklerin($X=1,9211$) olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre kadınların sosyal medyayı, erkeklere göre, sosyal medya içeriklerine yorum yazmak için kullandıklarını söyleyebiliriz.

“**Mesaj göndermek ve almak**” için kullanıyorum sorusuna yönelik verilen cevapların karşılaştırmalı analizinde analiz değeri($t=1,973, p=0,049$) olarak bulunmuştur. Bu değerinde istatistiksel olarak anlamlıdır($p<0,05$). Kadınların bu soru önermesine verdikleri cevap ortalaması ($X=1,7391$) iken, erkeklerin($1,5987$) olarak görülmektedir. Bu sonuçlara göre kadınların, erkeklere göre sosyal medyayı daha çok mesaj göndermek ve almak için kullandıklarını söyleyebiliriz.

“**Çeşitli haber ve olayları öğrenmek**” için sosyal medya kullanıyorum soru önermesine katılımcıların verdikleri cevapların karşılaştırmalı istatistik analizinde($t=,093, p=0,926$) olduğu görülmektedir. Bu değerlerde istatistiksel olarak anlamlı değildir($p>0,05$). Bu soruya yönelik kadınların verdiği cevap ortalamalarının($X=1,4203$) iken, erkeklerin($X=1,4145$) olduğu görülmektedir.

“**Bireyleri daha iyi tanımak**” için sosyal medya kullanıyorum önermesine yönelik katılımcıların verdikleri cevapların karşılaştırmalı istatistiksel analiz değerinin($t=4,051, p=0,000$) olduğu görülmektedir. Bu değerinde oldukça anlamlıdır($p<0,05$). Bu soru önermesine yönelik kadınların verdikleri cevap ortalamalarının($X=2,1304$) iken, erkeklerin($X=1,8092$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre sosyal medyayı, kadınların, erkeklere göre, daha çok, bireyleri daha iyi tanımak için kullandıklarını söyleyebiliriz.

“**Çeşitli konularda bilgilenmek**” için kullanıyorum sorusuna, katılımcıların verdikleri cevapların karşılaştırmalı istatistik analiz değeri($t=3,876, p=0,000$) olarak bulunmuştur. Bu değerinde istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır($p<0,05$). Bu soruya ilişkin kadınların verdikleri cevap ortalaması($X=1,6812$) iken, erkeklerin($X=1,4211$) olarak görülmektedir. Bu veriler sonucunda, kadınların, erkeklere göre sosyal medyayı daha çok, çeşitli konularda bilgi sahibi olmak için kullandıklarını söyleyebiliriz.

“**Bireylerle fikir alışverişi yapmak**” için kullanıyorum sorusuna yönelik katılımcıların verdikleri cevapların karşılaştırmalı istatistik analiz değeri($t=1,674, p=0,095$) olarak bulunmuştur. Bu değerlerde istatistiksel olarak anlamlı değildir($p>0,05$). Bu soruya yönelik katılımcılardan kadınların verdiği cevap ortalamalarının($X=1,7826$), erkeklerin ($X=1,6579$) olduğu görülmektedir.

“**Alışveriş yapmak**” için sosyal medya kullanırım soru önermesine ilişkin katılımcıların verdikleri cevapların karşılaştırmalı analiz değeri($t=,816, p=0,415$) olarak bulunmuştur. Bu değerinde istatistiksel olarak anlamlı değildir($p>0,05$). Bu soruya yönelik katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları, kadınların($X=1,8116$), erkeklerin($X=1,7500$) olarak görülmektedir.

Bu veriler sonucunda katılımcıların sosyal medya kullanım amaçlarını, verdikleri cevapların ortalamalarına göre değerlendirdiğimizde, bazı kullanım amaçlarında cinsiyetlere göre verilen cevaplarda anlamlı farklılıklar olmasına rağmen genel olarak, sosyal medyayı yeni arkadaşlar edinmek, sosyal medya içeriklerine yorumlar yazmak, bireyleri daha iyi tanımak, fikir alışverişinde bulunmak, mesajlaşmak, alışveriş yapmak, çeşitli konularda bilgilenmek, eğlenmek ve stres atmak, çeşitli fotoğraflar paylaşmak ve boş zamanları değerlendirmek amacıyla kullandıklarını söyleyebiliriz. (Pempek, Yermolayeva ve Calvert, 2009;Tham, Croy ve Mair, 2013; Akçay, 2011; Sönmez,2013) yapmış oldukları araştırmalarındaki, gençlerin sosyal medyayı, iletişim kurmak, deneyim paylaşmak, oyun oynamak, kişilerarası ilişkiler geliştirmek, alışveriş yapmak, bilgi edinme ve paylaşma, sosyal çevre edinme, boş vakit geçirme, arkadaşları ile iletişim kurma ve stresten uzaklaşma, bilgi edinme gibi nedenlerden dolayı kullandıkları bulguları araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Tablo 9’da katılımcıların “okudukları bölüm” değişkenine göre “sosyal medya kullanım nedenleri” sorgulanmaktadır. Bu sorgulardan;

“**Boş zamanlarını değerlendirmek**” için sosyal medya kullanırım soru önermesine okunan bölümlere göre verilen cevapların karşılaştırmalı analiz değeri ($X^2=5,036, p=0,081$) olarak bulunmuştur. Bu değerinde istatistiksel olarak anlamlı değildir($p>0,05$). Yani katılımcıların okudukları bölümlere göre sosyal medya kullanımlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okunan

bölgümlere göre verilen cevap ortalamalarının, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, (X=240,99), Antrenörlük eğitimi(X=211,29), Spor yöneticiliği(X=216,65) olarak görölmektedir.

“Yeni arkadaşlar edinmek” için sosyal medya kullanımını önermesine verilen cevapların karşılaştırmalı istatistiksel analizinde($X^2=19,234, p=0,000$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır($p<0,05$). Okunan bölümlere göre verilen cevap ortalamalarının, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği,(X= 258,72), Antrenörlük eğitimi (X=222,65), Spor yöneticiliği(X=197,31) olarak görölmektedir. Bu verilere göre, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri diğer bölüm öğrencilerine göre daha çok, yeni arkadaş edinmek için sosyal medya kullanıcılarıken, bunu antrenörlük bölümü öğrencileri izlemektedir.

“Arkadaşlarla iletişimde bulunmak” için sosyal medya kullanımını sorgusuna yönelik katılımcıların verdikleri cevapları okudukları bölümlere göre karşılaştırmalı istatistik analiz değeri ($X^2=5,148, p=0,076$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir($p>0,05$). Bölümlere göre verilen cevap ortalamaları, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği(X=241,50) Antrenörlük eğitimi(X=220,76)Spor yöneticiliği(X=209,48) olarak bulunmuştur.

“Arkadaşlarıyla çeşitli fotoğraf ve video paylaşmak” için sosyal medya kullanımını sorgusuna katılımcıların okudukları bölümlere göre verdikleri cevaplarının karşılaştırmalı istatistik analizinde($X^2=14,259, p=0,001$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır($p<0,05$). Bölümlere göre verilen cevap ortalamaları, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği(X=254,74) Antrenörlük eğitimi(X=206,19) Spor yöneticiliği(X=211,71) olarak görölmektedir. Bu sonuçlara göre, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri diğer bölüm öğrencilerine göre daha çok sosyal medyayı arkadaşları ile çeşitli fotoğraf ve video paylaşmak için kullandıkları ve bunu spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin izlediğini söyleyebiliriz.

“Eğlenmek ve stres atmamak” için sosyal medya kullanıyorum sorusu önermesine yönelik katılımcıların verdikleri cevapların bölümlere göre karşılaştırmalı istatistik analizinde($X^2=10,274, p=0,006$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır($p<0,05$). Katılımcıların bölümlere göre verdikleri cevap ortalamalarının, beden eğitimi ve spor öğretmenliği(X=239,69), Antrenörlük eğitimi(X=196,57), Spor yöneticiliği(X=228,12) olduğu görölmektedir. Bu sonuçlara göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencileri diğer bölüm öğrencilerine göre, sosyal medyayı daha çok eğlenmek ve stres atmamak için kullandıklarını, bunu spor yöneticiliği öğrencilerinin izlediğini söyleyebiliriz.

“Sosyal medya içeriklerine yorum yazmak” için sosyal medya kullanıyorum sorgusuna yönelik katılımcıların verdikleri cevapların okudukları bölümlere göre yapılan karşılaştırmalı analiz değeri ($X^2=14,417, p=0,001$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır($p<0,05$). Yani okunan bölüme göre sosyal medya kullanımında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bölümlere göre verilen cevap ortalamaları, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği (X=257,19) Antrenörlük eğitimi(X=206,26), Spor yöneticiliği(X=210,12) olarak görölmektedir. Bu sonuçlara göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri, sosyal medyayı diğer bölüm öğrencilerine göre daha çok, sosyal medya içeriklerine yorum yazmak için kullandıklarını ve bunu spor yöneticiliği öğrencilerinin takip ettiğini söyleyebiliriz.

“Mesaj göndermek ve almak” için sosyal medya kullanıyorum sorusu önermesine katılımcıların verdikleri cevapların okudukları bölümlere göre karşılaştırmalı istatistik analiz değeri($X^2=5,644, p=0,059$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır($p<0,05$). Verilen cevapların ortalamalarının, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği(X=242,65), Antrenörlük eğitimi (X=217,93), Spor yöneticiliği(X=210,81) olduğu görölmektedir. Bu değerlere göre, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sosyal medyayı, diğer bölüm öğrencilerine göre daha çok mesaj göndermek ve almak amacıyla kullandıklarını ve bunu antrenörlük bölümü öğrencilerinin izlediğini söyleyebiliriz.

“Çeşitli haber ve olayları öğrenmek” için sosyal medya kullanımını sorgusuna katılımcıların okudukları bölümlere göre verdikleri cevapların karşılaştırmalı analiz değeri($X^2=5,580, p=0,061$)

olarak bulunmuştur. Bu değerlerde istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Değişkenlere göre verilen cevap ortalamalarının, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ($X=217,64$), Antrenörlük eğitim ($X=206,68$), Spor yöneticiliği ($X=234,65$) olduğu görülmektedir.

“Bireyleri daha iyi tanımak” için sosyal medya kullanıyorum sorgusuna ilişkin katılımcıların verdikleri cevapların okunan bölümlere göre karşılaştırmalı analizinde ($X^2=13,257, p=0,001$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Yani katılımcıların sosyal medya kullanımı okudukları bölümlere göre farklılık göstermektedir. Bölümlere göre verilen cevap ortalamalarının, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ($X=249,13$), Antrenörlük eğitimi ($X=228,47$), Spor yöneticiliği ($X=199,12$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, sosyal medyayı, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri, diğer bölüm öğrencilerine göre, daha çok bireyleri daha iyi tanımak için kullandıklarını ve bunu antrenörlük eğitimi öğrencilerinin izlediğini söyleyebiliriz.

“Çeşitli konularda bilgilenmek” için sosyal medya kullanıyorum sorgusuna katılımcıların okudukları bölümlere göre verdikleri cevapların karşılaştırmalı istatistik analiz değeri ($X^2=8,832, p=0,012$) olarak bulunmuştur. Bu değer de istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Yani okunan bölümlere göre sosyal medya kullanımında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Soru önermesine yönelik verilen cevap ortalamalarının, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ($X=235,57$), Antrenörlük eğitimi ($X=234,59$), Spor yöneticiliği ($X=203,20$) olduğu görülmektedir. Bu verilere göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve Antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri, spor yöneticiliği bölümü öğrencilerine göre, sosyal medyayı daha çok, çeşitli konularda bilgilenmek için kullandıklarını söyleyebiliriz.

“Bireylerle fikir alışverişi yapmak” için sosyal medya kullanıyorum sorusuna yönelik katılımcıların verdikleri cevaplarının okudukları bölümlere göre karşılaştırmalı analiz değeri ($X^2=3,173, p=0,205$) olarak bulunmuştur. Bu değerler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Yani bu soru önermesine yönelik katılımcıların verdikleri cevaplarda anlamlı bir görüş ayrılığı bulunmamaktadır. Bölümlere göre verilen cevap ortalamalarının, Beden eğitimi ve spor ($X=230,99$), Antrenörlük eğitimi ($X=229,19$), Spor yöneticiliği ($X=209,98$) olduğu görülmektedir.

“Alışveriş yapmak” için sosyal medya kullanıyorum sorgusuna yönelik katılımcıların verdikleri cevapların okudukları bölümlere göre karşılaştırmalı istatistiksel analiz değeri ($X^2=1,948, p=0,378$) olarak bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Bu soru önermesine yönelik katılımcıların okudukları bölümlere göre verilen cevaplarda anlamlı bir görüş ayrılığı bulunmamaktadır. Bölümlere göre verilen cevap ortalamalarının, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ($X=233,65$), Antrenörlük eğitimi ($X=220,91$), Spor yöneticiliği ($X=214,30$) olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu veriler sonucunda katılımcıların okudukları bölümlere göre sosyal medya kullanım amaçlarına verdikleri cevapları incelediğimizde, çoğunlukla kullanım amaçlarının aynı olduğunu, ancak cevap ortalamalarına baktığımızda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre ve antrenörlük bölümünün de spor yöneticiliği bölümü öğrencilerine göre kullanım amaçlarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Katılımcıların “sosyal medyayı yararlı buluyor musunuz” sorgusuna cinsiyet değişkenine göre verdikleri cevapların karşılaştırmalı istatistik analizinde ($t=2,198, p=0,028$) bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Cinsiyet değişkenine göre verilen cevap ortalamalarına baktığımızda, kadınların ($X=1,6812$), erkeklerin ($X=1,5395$) olduğu görülmektedir (Tablo 10). Bu değerlere göre, katılımcıların genelinin sosyal medyayı yararlı bulduklarını, ancak kadınların erkeklere göre daha yararlı gördüklerini söyleyebiliriz. (Aslanyürek ve ark, 2015) yapmış oldukları araştırmada, cinsiyet açısından, kadın öğrencilerin sosyal medyaya bakışlarının erkek öğrencilere göre daha pozitif bir yaklaşım içinde olduğu görüşü araştırma bulgumuzla örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler sonucunda;

Araştırmaya katılan katılımcıların genelinde (%89,1),ve cep telefonlarında (%91,4) internet bağlantılarının ve sosyal hesap ağlarının olduğunu, sosyal hesapların, İnstegram,Whatsaap ve Facebokk olduğunu; katılımcıların internet paketlerini günde 2-4 saat aralığında kullandıklarını ve genellikle internet paketinin yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

Cinsiyetler arası internet kullanma sürelerinde anlamlı bir farklılığın görülmediğini, okunan bölüm değişkeninde ise internet kullanımında anlamlı bir farklılığın görüldüğünü, antrenörlük bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre daha fazla internet kullandıklarını söyleyebiliriz.

Cinsiyet değişkenine göre, iletişim aracı kullanma durumlarında anlamlı bir farklılığın görülmediğini, genel olarak cep telefonu kullandıklarını; sosyal hesap ağlarında ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğünü, erkek katılımcılar İnstegram ve Facebook kullanırlarken kadınların Whatsapp kullandıklarını söyleyebiliriz.

Katılımcıların sosyal medya kullanım amaçlarının genel olarak, yeni arkadaşlar edinmek, sosyal medya içeriklerine yorumlar yazmak, bireyleri daha iyi tanımak, fikir alışverişinde bulunmak, mesajlaşmak, alışveriş yapmak, çeşitli konularda bilgilenmek, eğlenmek ve stres atmak, çeşitli fotoğraflar paylaşmak ve boş zamanları değerlendirmek amacıyla kullandıklarını söyleyebiliriz.

Katılımcıların okudukları bölümlere göre sosyal medya kullanım amaçlarının, çoğunlukla aynı olduğunu, ancak cevap ortalamalarına baktığımızda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre ve antrenörlük bölümünün de spor yöneticiliği bölümü öğrencilerine göre kullanım amaçlarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Katılımcıların sosyal medyayı, gene olarak yararlı bulduklarını, ancak kadınların erkeklere göre daha yararlı gördüklerini söyleyebiliriz.

Öneriler;

Bireyler, hayatlarının olumsuz etkilenmemesi ve sosyal hayattan kopmadan bilgisayar ve internet kullanımı hakkında bilinçlendirilmeli

Bireyler sosyal medyayı kendilerine yarar sağlayacak amaçla kullanmalı

Eğitim kurumları bireyler arasında çok fazla kullanılan sosyal medyayı eğitimde etkili kullanımı sağlayarak, eğitim açısından bir fırsata dönüştürmeli

Öğretim elemanlarının sosyal medya ağlarını, bir eğitim aracı olarak eğitim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanmaları sağlanmalı

Bireyler güvenli internet ve sosyal medya kullanımı konusunda bilgilendirilmeli

Kaynaklar

Akçay, H. (2011).kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında sosyal medya kullanımı. Gümüşhane üniversitesi üzerine bir araştırma, İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, Sayı 33, ss.137-162.

Alav, O.(2014). Sosyal medya'nın birey ve toplumsal yapıya etkileri. Elektronik Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi, 1(1). <http://esosbil.aksaray.edu.tr>

Aslanyürek,M. Gürdal,S.A. Dursun,S. Tunçel,E. ve Ayan İzmirli, M. (2015).Sosyal medya gerçeği ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medya algısının değerlendirilmesi. Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges, [Cilt 5, Sayı 6 \(2015\)](#)).

Bozarth, J. (2010). Social media for trainers. San Francisco, Pfeiffer Publish.

Dikme, G. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişimde ve günlük hayatta sosyal medya kullanım alışkanlıkları. Kadir Has Üniversitesi Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ergenc, A. (2011). Web 2.0 ve sanal sosyalleşme. Facebook Örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Gunelhus, S. (2011). 30 minute social media marketing. New York, McGraw Hill.

- Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons* (53), 59-68.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Koçer, M. (2012). Erciyes üniversitesi öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları. *Akdeniz İletişim Dergisi*, Sayı 18, ss.70-85.
- Laird, T. (2014). Using social media in education for classroom teaching, student learning, and educator professional development. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi. (Unpublished Master Project). Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Lenhart, A. Purcell, K. Smith, A. and Zickuhr, K. (2010). Social media and mobile internet use among teens and young adults. Pew Internet And American Life Project: Washington DC.
- Lenhart, A.(2013).young adults, mobile phones and social media. *Technology And The Transition To Adulthood, Health, Safety & Well-Being of Young Adults Symposium*, May 7.
- <http://pewinternet.org/Presentations/2013/May/Young-Adults-Mobile-Phones-and-Social-Media.aspx>
(Erişim Tarihi: 14.10.2017).
- Lietsala, K. ve Sirkkunen, E. (2008). Social media, Introduction to the tools and processes of participatory economy. Tampere, Finlandiya: Tampere University Press.
- Lorlu, F.(2015). Örneklerle veri analizi spss uygulamalı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Murray, C. (2008). Schools and social networking: Fear or education? *Synergy Perspectives:Local*, 6 (1), 8-12.
- Otrar,M ve Argın,S.(2014).öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının kullanım alışkanlıkları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Ağustos 2014 Cilt:3 Sayı:3
- Özdamar, K. (2002). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Kaan Yayınları, 4. Baskı, Eskişehir.
- Pempek, Tiffany A. Yermolayeva, Yevdokiya A. and Calvert, Sandra L. (2009). College students' social networking experiences on facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 227–238.
- Rao, A. V. and Shalini, P. (2013). Social media and its impact on generation next. *International Journal of Logistics & Supply Chain Management Perspectives*, 2 (4), 647-654.
- Sönmez, B. (2013). Sosyal medya ve ortaöğretim öğretmenlerinin facebook kullanım alışkanlıkları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Subrahmanyam, K. Reich, S.M. Waechter, N. and Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks, Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Develop Mental Psychology*, 29, s.420-433.
- Tham, A. Croy, G. and Mair, J. (2013). “Social Media in Destination Choice: Dinstinctive Electronic Word-Of-Mouth Dimensions”, *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 30, 144-155.
- Vural, Z.B.A. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382.

TARİH DERSLERİNİN OYUN VE YARIŞMA TEKNİĞİ İLE İŞLENMESİ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ “CEVABI BENDE OYUNU ÖRNEĞİ”

A STUDY BASED ON APPLICABLE GAMES USED IN SOCIAL SCIENCES

Kamuran ÖZDEMİR²⁸,

Özet

Araştırmacı bu çalışmayla, “dersler nasıl eğlenceli bir hale getirilerek öğrenciden en yüksek verim elde edilebilir” sorusuna cevap bulmaya çalışmış, bunun için Tarih derslerinde uygulanabilecek birkaç oyun örneği ortaya koyarak, öğretmenlere rehberlik edecek bir çalışma yapmayı amaçlamıştır. Araştırma 10. sınıf Tarih dersinin tarih konularıyla sınırlandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen oyunlar, 10. sınıf Tarih dersi programına uygun hale getirilerek örneklendirilmiştir. Genel tekrar niteliğinde olan bu oyunların, empati, beyin fırtınası, tartışma, tekrarlama, yapılan işi yorumlama, inceleme gibi pek çok tekniği içermesi hedeflenmiştir. Sonuç olarak oyunlarla motivasyonun artan öğrenciden en yüksek verimin sağlanacağı, öğrencide kalıcılığın artacağı, genel kültür birikimi sağlayacağı, öğrencinin özgüvenini artırarak toplumsallaşmasına yardım edeceği, kendisini toplum karşısında ifade edebilecek ortamın sağlanmasına yardımcı olacağı ifade edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Dersi Programı, Tarih, Oyun, Öğretim Yöntem ve Teknikleri.

Abstract

In this study, the research tried to find out the answer of how we could get more yield from the students by making the lessons more enjoyable, for this we put some samples of games which could be applicable in social studies, aimed to be guide for the teachers. The research was limited with the history subject to the 10th class of social studies. The games which were developed by the researcher as a data collection tool were exemplified by suitable 7th class social studies curriculum. These games that had the quality of general repetition, aimed to include the techniques like empathy, brain storming, discussion, repetition, interpreting the work research. In conclusion, it was stated that the students who increased the motivation by games got the most yield, the permanence of students would increase, provided the savings of general knowledge, helped the students' socialization by increasing the self reliance, provided an environment where they could express themselves in front of the society.

Key Words: Elementary Education Social Studies Curriculum, Social Studies, Game, Educational Method And Techniques.

Giriş

Türk Eğitim Sisteminin tüm basamaklarında yer alan Tarih dersi kültürel mirasın günümüzde yaşayan özelliklerini ve bunların yaşama etkilerini esas alan bir derstir. Tarih dersi öğrencileri hayata hazırlar (Dönmez, 2003, s. 91). Öğrenciler bu derste, Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyerek bu özellikleri davranış haline getirirler. Bugünü daha iyi değerlendirebilmek için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler. Çevredeki eski, yeni, sanat ve kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi milli değerleri tanır; onları korumak gerektiğini öğrenirler. Bu özelliklerinden dolayı beceriye yönelik yöntemlerden ziyade bilgi kazandırıcı ve benimsetici yöntemler kullanılması gereklidir. Bu derste öğrenciler gereksiz bilgi ve ezbere yönlendirilmemelidirler.

Çocukların kendi dünyalarını algılamaları ile ilgili gelişme aşaması, etkin Tarih müfredatının en önemli bölümlerinden biridir. Başarılı bir Tarih müfredatı, hızla değişen bir toplum yapısı için gereken bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak, milli ve evrensel potada birbirlerine bağlı etkin

²⁸ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, kamur_77@hotmail.com

vatandaşlar yetiştirme amacına hizmet etmektedir (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2001, s. 21). Tarih dersinin ana amacı, Milli Eğitimin Genel Amaçları çerçevesinde bireyin kendisini, yaşadığı toplumu ve dünyayı kendi istek ve becerileriyle anlamasına ve katkıda bulunmasına fırsat ve ortam sağlamak olarak özetlenebilir (Safran, 2005, s. 34). Müfredatta yer alan hedef ve amaçların eğitim ortamında gerçekleşebilmesi Tarih dersinden azami bir şekilde faydalanılması ve dersin öğrenilmesini sağlamak pek çok değişkene bağlıdır. Bu değişkenlerden biriside öğretim yöntem ve teknikleridir. Tarih dersinde her konu için geçerli olan uygun tek bir yöntem yoktur. Yerine ve zamanına göre uygulanacak yöntem ve teknikler vardır. Tarih derslerinin tarih konularında öğrencinin öğrenme öğretme sürecine etkin katılımını sağlamak için kullanılacak oyunlar da bu yöntem ve tekniklerdendir.

Oyun, ortaya çıkışı ve gelişimi açısından insanlık tarihi kadar eski olan bir aktivitedir. Oyuna dünyadaki bütün insanlar büyüme ve gelişme evresinde ihtiyaç duymuş ve mutlaka da başvurmuşlardır. Çocuk için vazgeçilmez bir yaşam biçimi olan oyun aynı zamanda en doğal öğrenme aracıdır. Çocuğun eğitiminde ve kişilik gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk toplum kurallarını en kolay ve zararsız biçimde oyun sırasında öğrenir. Oyun, bir yandan çocuğun fiziksel ve zihinsel yapısını geliştirirken, diğer yandan da öğrencide özgüveni artırarak toplumsallaşmasına yardım etmekte, derse karşı motivasyonu artırmakta, en yüksek verimi sağlayarak kalıcılığa neden olmakta, rol model alma, öykünme, empati kurma, kendilerine güven duyma, özgür ve çok boyutlu düşünebilme gibi özellikler kazandırmaktadır. Çocuk, oyun yoluyla kendisini ifade edip duygularını dışa vurabilmekte, çevresi ile ilişki kurabilmektedir. Gelişim aşamalarına bağlı olarak da bencillikten işbirliğine yönelmektedir. Bundan dolayı sosyal bir oluşumdur. Oyun, öğrencilere uygulama yapmaları için fırsatlar vererek, problem çözme, keşfetme ve güçlüklerle başa çıkabilme becerilerini geliştirmeyi sağlamaktadır. Çünkü çocuk, aktif olduğu ortamda daha iyi öğrenmektedir.

Oyun, ortaya çıkışı ve gelişimi açısından insanlık tarihi kadar eski olan bir aktivitedir. Oyuna dünyadaki bütün insanlar büyüme ve gelişme evresinde ihtiyaç duymuş ve mutlaka da başvurmuşlardır. Çocuk için vazgeçilmez bir yaşam biçimi olan oyun aynı zamanda en doğal öğrenme aracıdır. Çocuğun eğitiminde ve kişilik gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk toplum kurallarını ve gereklerini en kolay ve zararsız biçimde oyun sırasında öğrenir. Oyun, bireylerin fiziksel, zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinliklerdir (Bilen, 2002, s. 203). Oyun, öğrenme, yaratma, tecrübe kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı, duyguları ifade etme yolu, sıkıntılardan kurtuluş, özgürce yapılan, haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğu geliştiren ve eğlendiren, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin tümü olarak özetlenebilir (Poyraz, 1999, s. 136).

Oyun, bir yandan çocuğun fiziksel ve zihinsel yapısını geliştirirken, diğer yandan da öğrencide özgüveni artırarak toplumsallaşmasına yardım etmekte, derse karşı motivasyonu artırmakta, en yüksek verimi sağlayarak kalıcılığa neden olmakta, rol model alma, öykünme, empati kurma, kendilerine güven duyma, özgür ve çok boyutlu düşünebilme gibi özellikler kazandırmaktadır. Çocuk, oyun yoluyla kendisini ifade edip duygularını dışa vurabilmekte, çevresi ile ilişki kurabilmektedir. Gelişim aşamalarına bağlı olarak da bencillikten işbirliğine yönelmektedir. Bundan dolayı sosyal bir oluşumdur. Oyun, öğrencilere uygulama yapmaları için fırsatlar vererek, problem çözme, keşfetme ve güçlüklerle başa çıkabilme becerilerini geliştirmeyi sağlamaktadır. Çünkü çocuk, aktif olduğu ortamda daha iyi öğrenmektedir (Hazar, 2005, s. 12). Oyun, çocukların kendini tanıma, keşfetme, anlatma, psikolojik olarak bir rahatlama aracı olmasından dolayı bireyi tanıma tekniği ve tedavi yöntemi olarak da kullanılmaktadır (Akandere, 2003, s. s.2).

Oyunun amaçlarına etkili ve verimli şekilde ulaşabilmek için öğretmenlerin de bu alanlarda yeterli bilgi ve beceri donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Çocuğun bütün gelişim alanlarına katkı sağlayan oyun etkinlikleri iyi organize edilmiş bir eğitim ve öğretim sürecinin de temel öğrenme araçlarından biri konumunda olması kaçınılmazdır. Oyun öğretimi üç aşamada ele alınabilir (Akandere, 2003, s. 2). Bunlar; oyunun tanıtılması, oyun kurallarının açıklanması ve oyunun uygulamasıdır. Oyunun adı söylenerek oyun tanıtılır böylece çocuklar oyuna istekli hale getirilmeye çalışılır. Oyunun nasıl oynanacağı ve oyunda kullanılacak materyaller öğrencilere tanıtılarak oyunun kuralları açıklanır. Belirlenen süre içinde oyunun gerçekleştirilmesine dikkat edilir. Öğrencilerin oyuna istekli olması ve belirlenen oyuna ait hareketleri istekli öğrencilerin yapması oyunun başlangıcında önemlidir. Oyuna tüm öğrencilerin katılmasına özen gösterilmelidir. Oyun ile ilgili amaç ve hedefler öğretmen (lider) tarafından önceden belirlenmelidir. Oyun esnasında tartışma ve değerlendirme yapılmamalıdır (Önder, 2002, s. 84).

Oyunun, eğitim amacıyla kullanılmasının tarihi oldukça eskidir. Diğer oyunlardan farklı olarak, okullarda kullanılan eğitici oyunların müfredatlara bağlı olarak belli bir eğitimsel amaçları bulunmaktadır. Aksi takdirde öğrencinin dikkatini konudan uzaklaştırırlar. Öğretmen, sınıf içerisinde eğitimsel oyunlardan başarılı bir şekilde yararlanabilmek için dikkatli ve titiz hazırlık yapmalı, oyunlar bütün öğrencilerin rahatça anlayıp etkin katılımlarını sağlayacak düzeyde basit, kolay ve ilgi çekici olmalı, öğretmen, oyunu sürekli kontrol etmeli ve ilgi göstermeli, oyuna her bir ders saatinin beş ya da on dakikasını ayırmalı ve genellikle bu etkinliklere dersin ortasında ya da sonunda yer vermeli, en önemli hususlardan bir tanesi de, oyun oynarken zayıf öğrenciler hata yaptığı zaman üzerinde durulmaması, oyun dışına çıkarılmaması ve etkin bir şekilde oyuna katılımın sağlanmasıdır (Demirel, 1999, s. 119). Öğretmenler, eğitimsel oyunları, derslerinde bu hususlara dikkat ederek uygular ise daha başarılı bir eğitim öğretim sağlanabilir. Bu hususlar çerçevesinde derslerde; Eşyaları Sepetlerine Koyalım Oyunu; Saçlara Ne Takalım Oyunu; Eksik Olanı Bul Oyunu gibi oyunlar örnek olarak uygulanabilir (Senemoğlu ve Genç, 2001, s. 35). Bu oyunlar Tarih dersine uyarlandığında, öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılımı sağlanabilir. Erden (1998, s. 147), Tarih de, Nesi Var?, Ben Kimim?, Coğrafya Oyunu, Meslek Bulma Oyunu, Işıklı Haritalar, Kulaktan Kulağa, Kart Oyunlarını ise, Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Kavram Kontrolü gibi eğitimsel oyunlardan yararlanılabileceğini ifade etmiştir (Açıkgöz, 2003). Tarih öğretiminde yukarıdaki oyun çeşitlerini kullanabileceğimiz gibi öğretmen ve öğrenciler, yaratıcılıklarını kullanarak da çeşitli oyunlar oluşturabilirler. Bu oyunlar oluşturulurken tüm öğrencilerin bildiği geleneksel oyunlardan yararlanılabilir. Eğitimsel oyunlardan yararlanma tekniği uygulanırken; seçilen tekniğin dersin hedeflerine uygun olmaması, öğretmenin ve öğrencilerin oyununun kurallarını iyi bilmemesi sınıfta birçok olumsuz durumun ortaya çıkmasına neden olabilir (Erden, 1998, s. 147). Bu olumsuzlukların ortaya çıkması da eğitim-öğretimi ters yönde etkileyebilir. Bunların ortaya çıkmaması için uygulanacak oyunlar, bir plan çerçevesinde yapılabilir ve eğitim programlarında buna yer verilebilir ve oyunla öğretim programları yapılabilir.

Oyun şeklinde sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamalar çocukları birçok yönden geliştirebilmektedir. Çocukların etkin olduğu bu aktiviteler birbirleriyle ve grup içindeki arkadaşlarıyla etkileşime girdikleri, iletişim becerilerini geliştirdikleri, kendileriyle barışık hale geldikleri, cesaretlendikleri, sınıf içinde akranlarına karşı bir rahatlama ortamı oluşarak kendilerine daha çok güven duydukları durumları oluşturmaktadır. Eğlenmekte, bildiklerini hayata geçirebilmekte ve işbirliği yapma becerilerini geliştirebilmektedirler. Çocukların bir gruba dahil olmaları, onların toplumun da birer üyesi olduklarını düşünmelerini dolayısıyla toplumdaki değerlerden haberdar olmalarını sağlamaktadır. Eleştirel düşünme yeteneği, moral ve manevi değerlerin gelişimi, karar verme becerisi kazanma, imgeleme gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme, bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeyi sağlama ile birlikte öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu hâle gelmesine neden olur. Oyunun zaman sınırları ve kuralları vardır bundan dolayı zamanın önemi gibi kavramları pekiştirmektedir. Erişimi daha kolay olması için somut materyaller kullanılmaktadır. Karakter oluşumu için uygun örneklerin var olduğu Türk büyüklerinden haberdar olarak uygun rol modeller geliştirebilirler. Genel anlamda bir kültür birikimi elde ederler. Bu ve benzeri kazanımlardan dolayı öğretim amaçlı oyun programları Tarih konularının öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilir.

Demet Altın Bulak, Serap Emir ve Cemal Avcı (2006), “Tarih Öğretiminde Eğitimsel Oyunların Erişime ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmalarıyla Tarih öğretiminde öğrencilere ezbere dayalı öğretim yerine Tarih ders konularını öğrenirken, öğrenme öğretme sürecine etkin katılımlarını sağlamak için eğitimsel oyunlar kullanılarak eğitim yapmışlardır. Tarih dersleri uzun yıllar, önemli isimlerin, tarihlerin, yerlerin, savaşların ve diğer olguların ezberlenmesini gerektiren bir ders olarak görülmüştür. Bu durum öğrencilerin tarih dersini sıkıcı ve gereksiz bulmalarına neden olmuştur. Çalışmada bu nedenlerin ortadan kaldırılması için eğitimsel oyunların işe koşulduğu öğrenme-öğretme etkinliklerine göre eğitim yapılarak, eğitimsel oyunların başarıya etkisi ortaya konulmak istenmiştir. İlköğretim seviyesinde, Tarih ve diğer derslerde ezbere öğretimden kaçınmak, öğrencinin aktif katılımını sağlamak ve öğrencinin derslerden zevk alır hale gelmesi için Eğitimsel Oyunlara geniş yer verilmesinin önemli olduğu söylenilebilir. Bu çalışmada, eğitimsel oyunların kullanıldığı grubun başarı ve kalıcılık puanları ortalaması ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun başarı ve kalıcılık puanları ortalaması anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Sınıf içinde oyun şeklinde yapılan uygulamalara verilebilecek en iyi örnek ise yarışmalardır. Yarışmalar genel tekrar niteliğinde olup, bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde yararlıdır, eğer eğitimsel

ölçüler içerisinde kullanılırsa daha çok yararlı olabilir. Kültürümüzün bir parçası olan dil öğelerinin kaybolmasını engelleme, sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla, dil ve düşünce ile ilgili becerilerin öğrenilmesinde etkilidir. Aşağılık duygusuna sahip olan çocuklara, başarı gösterebilecekleri durumlarda yarışma uygulanacak olursa, öğrenme çok etkili olabilir. Çocukları tek başına yarıştırmaya yerine kümeler halinde yarıştırmak daha iyi bir öğrenme sağlar. Bireyler arasında yapılan yarışmada, öğrenci kendisini çok yıpratacağı gibi yarıştığı kimselere karşı kin ve nefrete benzer olumsuz duygularda geliştirebilir. Bu nedenle bireysel yarışma yerine, grupların bir biriyle yarışıtırılması daha eğitseldir. Bu kişinin önceki durumunu dikkate alarak onu aşması için istekli olarak çaba göstermesi demektir. Yarışmalar, öğrenci yaşamının heyecanlı bir bölümünü oluşturur. Hangi alanda olursa olsun, yarışmalar unutulmaz deneyimler kazandırırken kişiliği ve toplumu geliştirir.

Araştırmanın Amacı

Oyunla ilgili birçok tanım yapılmış, kuramlar oluşturulmuş olmasına rağmen bir öğrenme aracı olarak, üzerinde düşünülmesi ve bilimsel olarak araştırma yapılması gereken bir alan olma durumunu devam ettirmektedir. Konuya ilişkin araştırmalar incelendiğinde, bir yöntem olarak oyunun tarih konularının öğretiminde uygulama alanı bulamadığı ve uygulanabilir yeni oyun örneklerinin de sunulmadığı görülmüştür. Bu konuda önemli bir eksiklik göze çarpmaktadır. Çocuk için oyunun ne denli önemli olduğu dikkate alınır, eğitimcilerin bu konudaki bilgi ve birikimlerinin o kadar gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmayla araştırmacı, Tarih derslerinde uygulanabilecek bir oyun örneği ortaya koyarak, öğretmenlere rehberlik edecek bir çalışma yapmayı böylece de dersleri eğlenceli bir hale getirerek öğrenciden yüksek bir verim elde edilebilmeyi ve uygulama sonrasında öğrencilerin oyun ve yarışma tekniğine ilişkin duygu ve düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçlarla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Oyun ve yarışma tekniği ile derslerin işlenmesiyle ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri nelerdir?
2. Oyun ve yarışma tekniği ile derslerin işlenmesiyle ilgili öğrencilerin hoşuna giden yönler nelerdir?
3. Oyun ve yarışma tekniği ile derslerin işlenmesiyle ilgili öğrencilerin hoşuna gitmeyen yönler nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Yozgat ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Akdağmadeni Kazım Karabekir Fen Lisesinin 10/A (24 kişi), 10-B (24 kişi) ve 10-C (24) kişi sınıflarında öğrenim gören 22'si erkek 50'si kız olmak üzere toplam 72 öğrenci ile uygulanmış, oyun sonrasında yarı yapılandırılmış olarak öğrenci görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları da tablo halinde verilmiştir. Bu araştırma için araştırmacı 2016-2017 Eğitim ve Öğretim yılında okutulan Ortaöğretim Tarih ders kitapları ve öğretim programlarını incelemiş, 10. sınıf Tarih dersinin 5. Ünitesi olan "En Uzun Yüzyıl (1800-1922)" ünitesini ve ilgili ünitenin kazanımlarını kapsayacak şekilde Tombala benzeri bir oyun olarak geliştirdiği ve "Cevabı Bende" adını verdiği oyunu uygulamıştır. Oyun 90 sorudan oluşturulmuştur. Soruların cevapları her sırada 5, toplam 15 cevaba denk gelecek şekilde kartlara dağıtılmıştır. Toplam 25 kart hazır edilmiştir. Ancak sınıf mevcudu kadar da kart kullanılabilir. Sorular küçük kartlara yazılıp numaralandırılmış ve torbadan kart çekilerek sorular okunmuş, cevabı bulan öğrenci cevap kartından ilgili cevabı kapatarak uygulanmıştır. Çıkan soru numaralarının da kapatılacağı bir karton oluşturularak cevapların kontrolü sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 30.11.2015 tarih ve 92 sayılı kararıyla (listenin 41. sırasında) 2016-2017 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiş, Tuna Matbaacılık tarafından yayına hazırlanmış, Sami Tüysüz tarafından 231 sayfa olarak yazılmıştır. Veri toplama aracı olarak da araştırmacı 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formlarını öğrencilerle paylaşarak, öğrencilerin görüş ve düşüncelerini ve durumun olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemeye çalışmıştır.

Genel tekrar niteliğinde olan bu oyunların, empati, beyin fırtınası, tartışma, tekrarlama, yapılan işi yorumlama, inceleme gibi pek çok tekniği içermesi hedeflenmiştir. Sonuç olarak oyunlarla motivasyonu artan öğrenciden en yüksek verimin sağlanacağı, öğrencide kalıcılığın artacağı, genel kültür birikimi sağlayacağı, öğrencinin özgüvenini artırarak toplumsallaşmasına yardım edeceği, kendisini toplum karşısında ifade edebilecek ortamın sağlanmasına yardımcı olacağı ifade edilmeye

çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bilimsel araştırma ve yazma yöntemine uygun olarak raporlaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Oyun ve Yarışma Tekniği İle Derslerin İşlenmesiyle İlgili Öğrencilerin Duygu ve Düşüncelerine Dair Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Oyun Tekniği İle İlgili Öğrencilerin Duygu ve Düşünceleri

SONUÇLAR	TOPLAM
Dersler eğlenceli ve neşeli geçiyor.	14
Öğrenilen bilgiler daha kalıcı oluyor.	10
Pekiştirmeye ve tekrar etmeye yardımcı olur.	8
Sınıfın tamamı katılabiliyor.	7
Rekabet ortamı oluşturur.	7
Dersler sıkıcı geçmez.	6
Konuların öğrenilmesi daha etkili ve anlaşılır oluyor.	4
Dersler daha çok ilgimi çekiyor.	3
Öğreticidir.	2
Öğretmenin kızmaması gerekir.	2
Güzel bir şey değildir.	2
Başarılı olma durumu artmaktadır.	2
2 ders saatinin bir saati oyun tekniği ile işlenmelidir.	1
Dersin öğretmeniyle olumlu bir etkileşime neden olur.	1
Sorumluluk ve risk alma yeteneği geliyor.	1
Motive edicidir.	1
Hata telafi edilerek doğrusu öğrenmeye çalışılır.	1

Öğrenciler neşeli, zevkli, eğlenceli gibi duygusal ifadeleri kullanmışlardır. Bu kavramlar birbirine yakın olduğu için genel olarak eğlenceli ifadesi kullanılmıştır. Öğrenciler bu şekilde ders işlemenin daha eğlenceli olduğu, derslerin daha neşeli geçtiği, ilgilerini çektiği, daha çok ilgilerini çektiği, dersi eğlenerek dinledikleri, sıkıcılık sorunun ortadan kalktığını, daha kalıcı olduğu yönündeki cevaplar ağır basmaktadır. Herkesin katılımcı olması, anlaşılması ve akılda daha kalıcı olması, konuların daha iyi pekişeceği, eğlenceli ve zevkli geçen derslerin öğrencilerin aklında daha kalıcı olacağı ifade edilmiştir. Olumlu yönde etkileyeceğini, rekabet ortamı oluşturacağını, öğretmen ve öğrenci için zevkli bir ders çalışma ortamı olacağı, eğlenerek öğreneceklerini, oyun olunca dersi ipe çektiklerini, çalışma isteklerinin arttığını, ders işlenirken sıkılmalarını önlediğini, belirtmişlerdir.

ÖK1. Rekabet ortamı oluşturur.

ÖE 8: Sınıftaki herkesin bir şekilde katılımcı olmasını sağlar.

ÖK 11: bence dersin oyun ve yarışma şeklinde işlenmesi güzel bir şey değil.

Görsel ve işitsel algılarımızı kullanacağımız için daha etkili olacağını belirtmişlerdir.

ÖK19: Oyunda hata yaptığın an nerede hata yaptıysan o hatayı asla unutmazsın. Doğrusunu öğrenmeye çalışırsın.

ÖK23: İki ders saatinin bir saati oyun tekniği ile işlenmelidir.

ÖK28: Arkadaşlar ve öğretmenle geçirilen bu zaman güzel bir anı olarak kalabilir.

ÖK 31: Daha iyi motive oluyorum. Bana göre olumlu yönü daha fazla. Bu yüzden bu yöntem kullanılmalıdır.

ÖK44: Sorumluluk ve risk alma yeteneğimiz geliyor.

ÖE 51: Hem görsel hem de işitsel algımızı kullanacağımız için bizde daha etkili olur.

ÖE 52: Derslerin sadece anlatılması öğrenciyi bir süre sonra sıkıyor ve öğrenci dinlememeye başlıyor.

ÖE 65: Hem öğretmen hem de öğrenci zevkli bir ders geçirmiş olur.

ÖE66: Öğretmenlerle daha iyi anlaşmış oluruz.

ÖE70: Yarışma yapılırken veya oyun oynanırken öğretmenin kimseye kızmaması gerekir. Kızarsa eğlencesiz bir hal alabilir.

Oyun ve Yarışma Tekniği İle Derslerin İşlenmesiyle İlgili Öğrencilerin Hoşuna Giden Yönlere Bulgular ve Yorumlar Dair

Tablo 2. Oyun Tekniğinin Öğrencilerin Hoşuna Giden Yönleri

SONUÇLAR	TOPLAM
Eğlenerek öğrenme meydana gelir.	20
Hafızada kalıcı olmasını sağlar.	15
Derslerin sıkıcı geçmesini önler.	10
Başarının artmasını sağlar.	7
Konular daha iyi anlaşılır.	6
Öğrencinin ilgisini çeker.	5
Dersi sevdirebilir.	4
Öğrenci derste daha aktif olur.	3
Rekabeti artırır.	3
Dersler daha verimli olur.	3
Dersleri tekrar etme fırsatı sağlar.	2
Hırs yaptırarak kazanma çabasını attırması ile daha çok katılımın sağlanmasına neden olur.	2
Heyecanı artırır.	2
Dersi ve derse katılımı olumsuz etkileyebilir.	1
Grup çalışması için kendi sorumluluğunu fark ettirme	1
Güzel bir tekniktir.	1

Öğrenciler bu soruya en çok eğlenerek öğrenmenin meydana geldiği, derslerin hafızada kalıcı olmasını sağladığı ve derslerin sıkıcı geçmesini önlediği şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Bu yorumları başarının artmasını sağlar, konular daha iyi öğrenilir ve öğrencilerin ilgisini çeker gibi ifadeler takip etmiştir. Öğrencilerin en az verdikleri cevaplar ise; dersi ve derse katılımın olumsuz etkileneyeceği yönünde ancak güzel bir teknik olduğu şeklindedir.

ÖK1. Derse katılımımızın artması derslerde başarımızın artmasını sağlar.

ÖK5: İlgimizi çeker ve dersleri daha iyi anlarız.

ÖK 11: Hoşuma giden yönleri yok. Dersi ve derse katılımı olumsuz etkileyeceğini, başarıyı azaltacağını, hırs ve rekabeti artıracağını düşünüyorum.

ÖK23: öğrenebildiğimi fark ediyorum. Tarihten bir konu olduğu zaman biz bunu böyle yapmıştık diye aklıma geliyor.

ÖK26: Hiçbir yarışma ve oyunun sıkıcı olduğunu görmedim.

ÖK28: Hırs yaptırarak, bunda kaybettiysek diğerinde kazanırsanız deyip bu amaç doğrultusunda çaba göstermesine neden olur.

ÖK33: Arkadaşlar ve öğretmenle geçirilen güzel bir anı olarak kalabilir.

ÖK37: Derslerin yarışma şeklinde yapılması rekabeti artırdığından hırs oluşturur.

ÖK 52: Bu sayede çalışma arzumuzda önemli bir artış gözlemleniyor.

ÖE55: Grupça çalışmalara alışıyoruz böylece kendi sorumluluğumuzu fark edebiliyoruz.

ÖE65: Derste uykum geldi sıkıldım durumu olamayacak. Bu çok iyi bir şey. Çünkü öğrenci sıkılınca dersi dinlemiyor.

ÖE67: Dersler ve okul öğrenci için daha çekici bir hale gelmiş olur.

ÖE69: dersi tekrar etme fırsatı bulurum.

Oyun ve Yarışma Tekniği İle Derslerin İşlenmesiyle İlgili Öğrencilerin Hoşuna Gitmeyen Yönlerine Dair Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3. Oyun Tekniğinin Öğrencilerin Hoşuna Gitmeyen Yönleri

SONUÇLAR	TOPLAM
Gürültülü bir ortam oluşur.	18
Hoşa gitmeyen bir yönü yok.	10
Oyun sırasında meydana gelen hırs olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olur.	10
Dersin kaynaması ya da zaman kaybettirme	10
Rekabet ortamı oluşur.	9
Dikkat dağınıklığı olur.	5
Öğretmen sınıfı iyi yönetmezse öğretmenin otoritesi düşecektir.	3
Kaybedene kızılmaması gerekir.	3
Biraz yorucu olabilir.	2
Başarıyı azaltır.	2
Küçük çocuklar için uygundur.	1

Genel olarak gürültülü bir ortamın oluştuğu fikri yaygındır. Ancak yine de öğrencilerin çoğu hoşa gitmeyen bir yönü yoktur şeklinde görüş belirtmişlerdir. Oyun sırasında meydana gelen hırsın olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olduğu yönündeki fikirleri de en çok belirttikleri görüşlerdendir. Rekabet ortamının oluşması fikrini olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir. Öğretmenin otoritesiyle ilgili kaygılar da olumsuz olarak belirtilen fikirlerdendir. Yorucu olunması fikride hoşa gitmeyen bir yön olarak belirtilmiştir. Sınıf içinde yapılan bu uygulamaları küçük çocuklar için uygun gören olumsuz bir fikirde belirtilmiştir.

ÖK 1. Hoşuma gitmeyen yönü yok.

ÖK11: Bence oyunla ders işlemek küçük çocuklar için daha uygundur. Bu sebeple sıkılabiliriz.

ÖK19: Rekabet duygusu ilişkilerde sorun oluşturabilir.

ÖK 28: Çok ses çıkabilir ya da başka sınıfları rahatsız edebilir.

ÖK36: aramızda hala çocuk olanlar var. Bazıları da oyunun amacının dışına çıkıyor. Hırs yapıyor ya da haddini aşıyor. Amacın ne olduğunun farkında olmadan bilinçsizce davranıyor. İnsanların bu özelliğinden dolayı oyun ve yarışmanın amacı suiistimal ediliyor.

ÖE 43: Eğer öğretmen sınıfı yönetemeyen bir öğretmen ise hiçbir işe yaramaz.

ÖE48: Dersi bilmiyorsam ya da öğrenmemişsek oyun tekniği biraz eksik kalabilir. Bu eksiklikte konuyu kavrayamama neden olur.

ÖE 72: Beyin kasılacağından biraz yorucu olabilir.

ÖE 70: hangi takım kaybettiye hocanın ona kızması hoşuma gitmez.

Tablo 4. Cevabı Bende Oyunu Kartları Örnekleri

3 MEGALİ İDEA		22 SIRPLAR		42 MECELLE		65 WILSON İLKELER	72 MECLİS-I AYAN	
	13 EDİRNE ANLAŞMASI		31 OSMAN HAMDİBEY		52 TEHCİR KANUNU		79 PANSLAVİZM	83 KANUN-I ESASİ

6 HASTA ADAM		27 MİHRİ MÜŞFİK		47 MONDROS ATEŞKESİ		61 AYASTEFANOS (YEŞİLKÖY)		90 VERSAY
6 HASTA ADAM		25 DÜYUN-I UMUMİYE		42 MECELLE		67 KIRIM SAVAŞI	75 MEKTEB-İ HARBİYE	
	17 LONDRA BOĞAZLAR		38 HAREKET ORDUSU		55 ISLAHAT FERMANI		70 MECLİS-İ MEBUSAN	81 NİZİP SAVAŞI
1 SENED-İ İTTİFAK		21 SEVR ANLAŞMASI		44 II.MAHMUT		66 PARİS ANLAŞMASI		83 KANUN-I ESASİ
4 ABDÜLAZİZ	14 KÜTAHYA ANLAŞMASI		32		55 ISLAHAT FERMANI		71 31MART VAKASI	
	17 LONDRA BOĞAZLAR	29 TRABLUS GARP		42 MECELLE		64 BÜKREŞ ANLAŞMASI		86 ETNİK-İ ETERYA
9 VAKA-İ HAYRİYE		25 DÜYUN-I UMUMİYE	38 HAREKET ORDUSU		58 OSMANLILIK		76 FATMA ALİYE HANIM	
8 HEYET-İ VÜKELA	10 MIZIKA-YI HÜMAYUN		36		50 BREST LİTOWSK		71 31MART VAKASI	
	15 BALTA LİMANI	26 GEDİKPAŞA TİYATROSU		40 İTTİHAT VE TERAKKİ		60 TANZİMAT FERMANI		83 KANUN-I ESASİ
2 TAKVİM-İ VEKAYİ		21 SEVR ANLAŞMASI	39 ARNAVUTLUK		56 BERLİN ANLAŞMASI		74 HÜNKAR İSKELESİ	

Kartlardaki Numaralarına Göre Soru Örnekleri

- Sadrazam Alemdar Mustafa Paşa ile Ayanlar arasında imzalanan belgenin adıdır? (**SENED-İ İTTİFAK**)
- Osmanlı Devletinin resmi gazetesinin adıdır? (**TAKVİM-İ VEKAYİ**)
- Bizans İmparatorluğunu canlandırma ülküsüdür? (**MEGALİ İDEA**)
- Osmanlı tarihinde seyahat amacıyla yabancı ülkeleri ziyarete giden ilk ve son Osmanlı padişahıdır? (**ABDÜLAZİZ**)
- Rus Çarı I. Nikola'nın Osmanlı devleti için kullandığı tabirdir? (**HASTA ADAM**)
- II. Mahmut döneminde ortaya çıkan modern hükümet düzenine verilen addır? (**HEYET-İ VÜKELA**)
- Yeniçeri Ocağının kaldırılmasına Osmanlı tarihlerinde verilen addır? (**VAKA-İ HAYRİYE**)
- II. Mahmut Döneminde kurulan Bando ve Mızıka Okulunun adıdır? (**MIZIKA-YI HÜMAYUN**)
- 1829'da Yunanistan'ın bağımsız olmasına neden olan anlaşmanın adıdır? (**EDİRNE ANLAŞMASI**)
- 1833 Yılında Osmanlı Devleti ile Mehmet Ali Paşa arasında imzalanan anlaşmanın adıdır? (**KÜTAHYA ANLAŞMASI**)
- 1838'de İngilizlerle imzalanan ticaret anlaşmasıdır? (**BALTA LİMANI TİCARET ANLAŞMASI**)
- Osmanlı Devletinin Boğazlar konusunda tek başına karar verme yetkisini elinden alan sözleşmedir? (**LONDRA BOĞAZLAR SÖZLEŞMESİ**)
- I. Dünya Savaşının sonunda Osmanlı Devleti ile itilaf devletleri arasında imzalanan barış anlaşmasıdır? (**SEVR ANLAŞMASI**)

22. Osmanlı devletinden ayrılarak bağımsızlıklarını kazanmak için isyan eden ilk topluluktur? **(SIRPLAR)**
25. Osmanlı Devletinde borçların düzene girmesi ve devlet ekonomisinin düzelmesi için kurulan idarenin adıdır? **(DÜYUN-I UMUMİYE)**
26. İlk Osmanlı Tiyatrosunun adıdır? **(GEDİKPAŞA TİYATROSU)**
27. İlk Türk kadın ressamdır? **(MİHRİ MÜŞFİK)**
29. Kuzey Afrika'daki son toprak parçasının kaybedildiği savaştır? **(TRABLUSGARP SAVAŞI)**
31. Sanayi-i Nefise Mektebini ve İstanbul Arkeoloji Müzesini kuran sanatçının adıdır? **(OSMAN HAMDİ BEY)**
38. 31 Mart ayaklanmasını bastırmak için Selanik'ten getirilen ordunun adıdır? **(HAREKET ORDUSU)**
39. 1. Balkan Savaşından bağımsızlıklarını ilan eden milletin adıdır? **(ARNAVUTLUK)**
40. 1913'te Babı Ali Baskını ile hükümeti ele geçiren partidir? **(İTTİHAT VE TERAKKİ PARTİSİ)**
42. Osmanlı devletinin ve İslam dünyasının ilk medeni kanunudur? **(MECELLE)**
44. Osmanlı devletinde ilk nüfus sayımı yapan padişahın adıdır? **(II. MAHMUT)**
47. Osmanlı Devleti ile I. Dünya Savaşının ardından imzalanan ateşkes anlaşmasıdır? **(MONDROS ATEŞKESİ)**
50. I. Dünya savaşı devam ederken Rusların İtilaf Devletleriyle imzaladığı savaştan ve Doğu Anadolu'da işgal ettikleri yerlerden geri çekilmesine neden olan anlaşmadır? **(BREST LİTOWSK)**
52. I. Dünya Savaşı yıllarında Ermeni isyanlarına karşı Osmanlı Devletinin aldığı tedbirdir? **(TEHCİR KANUNU)**
55. Gayrimüslim halka yönelik olarak yapılan iyileştirme hareketleridir? **(ISLAHAT FERMANI)**
56. Romanya, Sırbistan ve Karadağ'ın bağımsız olduğu anlaşmadır? **(BERLİN ANLAŞMASI)**
58. Bütün Osmanlı vatandaşlarını haklar ve yükümlülükler bakımından eşit hale getirmek fikridir? **(OSMANLILIK)**
60. Bütün Osmanlı vatandaşlarını kanun önünde eşit olduğunun kabul edildiği bildiridir? **(TANZİMAT FERMANI)**
61. Osmanlı tarihinde uygulanmayan, yürürlüğe girmeyen bir anlaşmadır? **(AYASTEFANOS YEŞİLKÖY)**
64. Sırlara özerklik tanıdığını bildiren anlaşmadır? **(BÜKREŞ ANLAŞMASI)**
65. ABD Başkanının I. Dünya Savaşına girerken yayımladığı bildiridir? **(WILSON İLKELERİ).**
66. Kırım savaşından sonra 1856'da imzalanan barış anlaşmasıdır? **(PARİS ANLAŞMASI)**
67. Osmanlı Devletinin ilk defa borç para aldığı savaştır? **(KIRIM SAVAŞI)**
70. Temsilcilerinin halk tarafından seçilerek oluşturulduğu meclistir? **(MECLİS-İ MEBUSAN)**
71. Osmanlı devletinde rejime karşı yapılan ilk ayaklanmadır? **(31 MART VAKASI)**
72. Temsilcilerin padişahın belirlediği meclistir? **(MECLİS-İ AYAN)**
74. Boğazlar Osmanlı Devletinin olarak imzaladığı son anlaşmadır? **(HÜNKÂR İSKELESİ)**
75. Yeni kurulan ordunun ihtiyacı olan subayları yetiştirmek üzere kurulan okuldur? **(MEKTEB-İ HARBİYE)**
76. İlk Türk kadın romancıdır? **(FATMA ALİYE HANIM)**
79. Bütün Slav ırkını birleştirmek anlamında Rusların uyguladığı siyasettir? **(PANSLAVİZM)**

81. Osmanlı ve Mısır orduları arasında 1839'da yapılan savaştır? (**NİZİP SAVAŞI**)
83. Osmanlı Devletinin ilk anayasasıdır? (**KANUN-U ESASİ**)
86. Milli Dernek adıyla Rumların kurduğu cemiyettir? (**ETNİK-İ ETERYA**)
90. I. Dünya savaşından sonra Almanya ile imzalanan barış anlaşmasıdır? (**VERSAY**)

Sonuçlar

Genel tekrar niteliğinde olan bu oyunların, empati, beyin fırtınası, tartışma, tekrarlama, yapılan işi yorumlama, inceleme gibi pek çok tekniği içermesi hedeflenmiştir. Oyunun zaman sınırları ve kuralları vardır bundan dolayı zamanın önemi gibi kavramları pekiştirmektedir.

Sonuç olarak oyunlarla motivasyonu artan öğrenciden en yüksek verimin sağlanacağı, öğrencide kalıcılığın artacağı, genel kültür birikimi sağlayacağı, öğrencinin özgüvenini artırarak toplumsallaşmasına yardım edeceği, kendisini toplum karşısında ifade edebilecek ortamın sağlanmasına yardımcı olacağı ifade edilmeye çalışılmıştır.

Eğlenirken strese girmeden kalıcı bir şekilde genel tekrar yapılır. Böylece öğrenci daha hevesli bir şekilde sıkılmadan tüm konularla ilgili bilmesi gerekenleri öğrenmiş ve öğrendiğini test etmiş olur. Bu vesile ile bildiklerini hayata geçirebilirler. Bir nevi öğrencinin gözünü korkutmadan dersle ilgili yüklemeler yapılabilir. Diğer yandan derse karşı olumlu bir tutum geliştirilmesine neden olur.

Karakter oluşumu için uygun örneklerin var olduğu Türk büyüklerinden haberdar olarak uygun rol modeller geliştirebilirler. Genel anlamda bir kültür birikimi elde ederler. Kültürümüzün bir parçası olan dil öğelerinin kaybolmasını engellemeye yardımcı olur. Kelime hazinesinin gelişimini sağlar.

Çocuk oyunda duygusal tepkilerini ortaya koymakla kendini tanıma fırsatı bulmanın yanında kendini kontrol edebilme becerisini de kazanır. Çevreyi tanımada, diğer insanlarla ilişki kurmada çocuğa yardım eden oyun içinde çocuk sosyalleşmektedir. Ancak bu denli önemli olan bir etkinliğin iyi planlanmış, iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamında verilmesinde elbette bu alanda çalışan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin iyi bir oyun dağarcığına sahip olması, iyi bir oyun arkadaşı, iyi bir oyun yöneticisi, iyi bir çevre düzenleyicisi, iletişim ve empati becerileri gelişmiş olması bu etkinliklerin amacına uygun gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır.

Birbirleriyle ve grup içindeki arkadaşlarıyla etkileşime girerek, iletişim becerilerini ve işbirliği yapma becerilerini geliştirebilmektedirler. Öğrencilerin bir gruba dahil olmaları, onların toplumun da birer üyesi olduklarını düşünmelerini dolayısıyla toplumdaki değerlerden haberdar olmalarını sağlamaktadır. Sınıf içinde akranlarına karşı bir rahatlama ortamı oluşarak kendilerine daha çok güven duydukları durumları oluşturarak, kendileriyle barışık hale gelmişlerdir. Bu durum öğrenciyi cesaretlendirmektedir. Eleştirel düşünme yeteneği ve karar verme becerisi kazanmaktadır. Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeyi sağlama gibi becerilerin gelişmesini sağladığı gibi, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu hâle gelmesine de neden olur.

Öneriler

Bu sonuçların ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- Uygulamaya yönelik örnekleri çoğaltılmalıdır.
- Oyun konusunda öğrenciler daha uzman oldukları için öğrencilerden eğitsel oyun üretmeleri istenebilir.
- Oyun tarzı etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilmesi için öğretmenler teşvik edilmelidir.
- Derslerde uygulanan oyunlara dair dönütler ilgili kurumlarca periyodik olarak istenmelidir.
- Düzenlenme biçimlerinin öğrencilerde stres yaratmayacak şekilde olması gerekir. Öğrencilere, oyunda kaybedince üzülmecekleri, öğretmen ve arkadaşlarından utanmayacakları bir ortam sağlanmalıdır. Oyunları kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğu bilincinin geliştirilmesi gerekir.

- Öğrenciler oyunlara genel olarak grup halinde katılmalı bireysel oyunlardan mümkün olduğunca kaçınılmalıdır.
- Öğretmenlere verilmek üzere oyun eğitime yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir. Eğitim fakültelerinde Eğitsel oyunlara yönelik dersler konmalıdır.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları. 1. basım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya eğitim*. Ankara: Anı.
- Bulak, D. A., Emir, S. ve Avcı, C. (2006). Tarih öğretiminde eğitsel oyunların erişiyeye ve kalıcılığa etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 35-51.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilgiler programının (1998) değerlendirilmesi ve ders kitapları. C. ŞAHİN (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 85-95.
- Erden, M. (1998). *Tarih Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Hazar, M. (2005). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitimi*. Ankara s.9-14
- Önder, A. (2002). *Yaşayarak öğrenme için yaratıcı drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak. 1. basım*. Ankara: Anı Yayıncılık,
- Safran, M. (2005). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf). *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Ağustos-Eylül, (54-55), 34-35.
- Senemoğlu, N. ve Genç, Ş. (2001). İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme *öğretmen el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kayabaşı, Y. (2001). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. L. Küçükahmet(Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 4-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1-30.
- Tüysüz, S. (2017). *Ortaöğretim tarih 10. sınıf tarih ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaası.

ÖĞRETMENLERİN ORTAOKULLARDA OKUTULAN DERS VE KAYNAK KİTAPLARI İLE KULLANILAN DERS ARAÇ-GEREÇLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Kemal KAYIĞIÇI²⁹, İrem BUDAK³⁰, İrem Gizem ŞAHİN³¹,

Problem Durumu

Eğitim sisteminde yer alan en önemli araçlardan biri kuşkusuz ders kitaplarıdır. Okullarda okutulan bu ders kitaplarının içeriği, görsel tasarım ve yapısı; eğitimin kalitesi ve verimi açısından oldukça önemlidir. Öğretmen ve öğrenci arasında kurulan bir köprü olduğunu varsayabileceğimiz ders kitapları kullanılabilirliği ve uygunluğuyla da incelenmesi gereken bir eğitim aracıdır. Ders kitapları eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamlayıcı unsurları arasında yer almaktadır. Ders kitaplarında yer alan yazılı anlatım çalışmaları öğretim programları ile çoğu zaman örtüşmemektedir (Küçük,). Kılıç ve Seven'e (2002) göre bir kitabın ders kitabı olarak tanımlanabilmesi için öncelikle ilgili dersin programıyla örtüşmesi gerekir.

Kaynak kitap, ders kitabı olarak kabul ve ilân edilmemekle birlikte belli bir dersin öğretiminde öğrencilerin yararlanabileceği düşünülen kitap. Ders kitabı ne kadar iyi olursa olsun, eğitim amaçlarına ulaşmak için ders kitabına ek olarak çeşitli gereçlerin kullanılması gerekir. Ne kadar mükemmel görünürse görünsün, bir ders kitabı, çocukların kişisel gereksinim ve ilgilerini tam anlamıyla karşılamaktan uzaktır. Bunun en büyük nedeni, genellikle ders kitapları yazarları çok geniş bir alandan seçtikleri konuları mümkün olduğu kadar yoğunlaştırmak ve sınırlamak isterler. Bu bakımdan öğretmenler çocukların daha ayrıntılı bilgi edinmeleri için daha başka ve çeşitli kaynaklara ihtiyaç duyacaklardır.

Araç ve gereç ise şöyle tanımlanabilir. "Bir işin yapılmasına yardımcı olan, amaca ulaşmak için kullanılan nesne ve süreçler (araç) ile; kullanılması gereken maddeler, malzeme, materyalleri (gereç) tanımlayan kelime grubu. Öğretim çalışmalarının etki ve verimini arttırmak amacıyla öğretmen ve öğrencilerin yararlanmaları için yapılmış olan türlü nesnelere verilen genel ad".

Ders kitapları, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık edici, programın hedeflerinin gerçekleştirilmesi konusunda tamamlayıcı bir özellik taşır. Ders kitapları birçok işlevi yerine getirmesi açısından diğer kitaplar içerisinde ayrı bir öneme sahiptir. Bir kitabın ders kitabı olarak nitelendirilmesi, ilgili dersin izlencesiyle örtüştüğü anlamına gelmektedir. Dolayısıyla izlencenin hedef ve davranışlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya uygun bir araç demektir. Bu açıdan bakıldığında, ders kitabı birçok aracın işlevini yerine getirme durumunda olan bir araçtır (Kılıç ve Seven 2002). "Ders kitapları ölçülen öğrenim görevine ilişkin yazdıkları ile öğrencilerin bildikleri karşılaştırıldığında ders kitabı ölçüt olur." (Başaran, 2000). Şahin'in (2012) Araştırmasına göre, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında metin örgütleyicileri, metindeki üst düzey yapılar, metin içerisindeki sorular, görsel öğeler ve sayfa tasarımı genellikle etkili kullanılmamıştır. Ders kitaplarının tasarımında sayfa düzeni, yazı karakteri, satır boşluğu, kenar boşluk ayarları vb. tipografik ve görsel öğeler birbiriyle uyumlu bir bütünlük ve tutarlılık oluşturmaktadır (Keser, 2004).

Sınıf içi araç-gereç kullanımı, öğrenme süreçlerinde büyük bir payı olan, öğrencilerin görsel ve işitsel duyularını harekete geçiren, öğretmen rehberliğinde eğitim etkinliklerinde gerektiğinde kullanılan eğitimin olmazsa olmaz parçalarındandır. Sınıf içerisinde araç gereç kullanımı öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi ve derslerde aktif hale getirilmesinde önemli rol oynamakta ve dersin amaçlarına ulaşmasında önemli katkılar sunmaktadır.

²⁹ Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri B. EYTPE Ana Bilim Dalı Konyaaltı /Antalya, kemalkayici6419@gmail.com

³⁰ Lisansüstü Öğrencisi vd., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, meri_06_@hotmail.com

³¹ Lisansüstü Öğrencisi vd., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hazal.03@hotmail.com

Anahtar Kelimeler: Ders Kitapları, Kaynak Kitaplar, Araç Ve Gereçler, Öğretmenler

Amaç

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin ortaokullarda okutulan ders kitapları, kaynak kitaplar ve kullanılan ders araç-gereçleri, hakkındaki görüşlerini ortaya koyarak, bu kitapların veya araç gereçlerin kullanımında karşılaşılan güçlükleri saptamak ve bu güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik öneriler sunmaktır.

Böylece bu konuda karar vericilerin eğitim ve öğretimi daha etkili kılacak kitap ve ders araç gereci hazırlamalarını sağlamak amaçlanmaktadır.. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1.Öğretmenlerin ortaokullarda okutulan ders kitaplarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2.Öğretmenlerin ortaokullarda okutulan kaynak kitaplarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3.Öğretmenlerin ortaokullarda kullanılan sınıf içi araç-gereçlere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeğe uygun olarak secilen 3 ayrı okulda görevli 3 sosyal bilgiler, 3 fen bilgisi, 4 İngilizce, 4 matematik ve 5 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 19 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2013, s. 104).

Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmış ve verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasında araştırma süreci açık ve ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular katılımcılara okutulmuş ve ulaşılan sonuçlar ile deneyimleri arasındaki uyum saptanmış ve katılımcı teyidi alınmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Düzyer	Türkçe Öğt.	Sosyal B.	Fen B.	Mat.	İng.	Toplam Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	2	1	2	2	2	9	
	Erkek	3	2	1	2	2	10	
	Toplam	5	3	3	4	4	19	
Yaş	25-30 yaş	2	1	1	1	2	7	
	31-40 yaş	2	2	1	2	2	9	
	41 yaş - üstü	1	-	1	1	-	3	
	Toplam						19	
Kıdem	5-10 yıl	2	1	2	2	2	9	
	11-20 yıl	2	2	1	2	2	9	
	21 yıl -üstü	1					1	
	Toplam						19	

Tablo 1'e göre araştırmaya katılanların cinsiyetlerine, yaşlarına ve kıdemlerine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin İçerik Bakımından Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri

I. AP. ÖĞRETMENLERİN DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ -A. İçerik Bakımından

1.DERS KİTAPLARININ GENEL İÇERİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	TUR	S.B	FEN	MAT	İNG	f
Ders kitaplarını içerik bakımından yetersiz buluyorum.	1,4	3	1	1	1	6
Ders kitaplarında çocuklar için eğlence adına bir şey yok.	1					1
Ders kitaplarındaki içerik ilgi çekici değil.	2,1	2	1	1	1	6
Ders kitaplarının pratik yapılacak etkinlikleri yetersiz		1,3	1	3	1	5
Fen bilgisi ders kitaplarını genel anlamda iyi buluyorum			2			1
Ders kitaplarında bilgi eksikliği var.		1		1	1	3
Ders kitaplarında TEOG da çıkan sorulara ilişkin bilgi çok az	2	2		1		3
Türkçe dil bilgisi konuları kitapta bulunmamaktadır.	3,4					2
Kitaplarda hafıza tekniklerini içeren etkinlikler çok az			3	3		2
Gereksiz tekrar var.				3		1
Sosyal etkinlik planları kitapta yer almıyor				3		1
Öğrencinin matematik sorularının hangisinde hangi formülü kullanacağını bileceği yönergeler yok.				3		1
Sorular genellikle yorum içeriyor bilgi bakımından yetersiz.		3				1
Öğrenciler sınavlara çalışırken ders kitabından yararlanamıyor	5					1
Kitapta bulunan biyografiler ilgi çekici değil, bilgi fazla.	5					1
Öğrencilerde merak uyandıracak metin konuları yok.	5					1
İngilizce kitabında etkinlik bölümleri anlaşılır ve düzeye uygun değil.					2	1
Basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sistematik bir sıralama mevcut değil.					2	1
Ders kitabında aradığım farklı örnekleri bulamıyorum				4		1
İngilizce ders kitabının aşamaları çok karmaşık.					3	1
2. DERS KİTAPLARININ DİL VE ANLATIM İÇERİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER						
Türkçe ders kitaplarında metinler çok uzun.	1,2,3,4,5					5
Ders kitaplarının dil ve anlatımı öğrenciye uygun değil.	2	2	1	1	1	5
Ders kitaplarının dil ve anlatımı öğrenciye uygun.		1		2		2
Fen Bilgisi kitaplarında bilinmeyen terimler için açıklamalar yetersiz.			3,1			2
Türkçe ders kitaplarında bazen aradığım dilbilgisi konularını bulamıyorum.	5					1
İngilizce ders kitabında dil bilgisi konuları oldukça az.					2	1
İngilizce ders kitabında dil bilgisi konuları metinlerde zor anlaşılıyor					2,3	2
İngilizce ders kitabında cümleler anlaşılır değil.					3	1

T.Ö.1, ders kitaplarını içerik bakımından yetersiz bulduğunu söyleyerek görüşlerini şöyle ifade etmiştir: «Ders kitapları içerik bakımından yetersiz. Aradığımız bir çok konu dahil edilmemiş. Konu bütünlüğü yok. Müfredata uygun olmayan yerleri var. Basitten karmaşığa , kolaydan zora bir aşamalı geçiş bulunmuyor. Ünite sorularında sorular ya çok basit ya da çok zor olabiliyor. Soruların öğrenciye uygunluğu yok. Öğrenci evde kitap üzerinde çalışırken çok zorlanıyor velilerde bu konuda

yardımcı olamadıkları zaman bize sitem ediyorlar. Elimden geleni yaparak kitabın içerik açısından eksiklerini kapatmaya çalışsam da zaman zaman yetersiz kalıyorum.”

İ.Ö.1, ders kitapları oldukça kalitesiz derken şöyle devam ediyor; “Ders kitapları donanımlı değil. İçerik çok basit , öğrenciler kitaptaki konuları çabuk kavıyor ve kendisine uygun etkinlikler bulamayınca sıkılıyor başka kitaplar kullanmak istiyor. Zor bir durumla karşı karşıyayız. Kitapların gerçekten kullanılabilir, yararlı olabilecek bir tarafı yok .Mevcut kitabın içerik olarak göz önünde bulundurursak hakikaten çok kalitesiz olduğunu anlayabiliriz.

F.B.Ö.1, ders kitaplarının dil ve anlatımı öğrenciye uygun değil diye belirtirken şöyle devam ediyor; “Öğrenciye uygun bir dil ve anlatım söz konusu değil. Öğrencinin hakim olmadığı ve yaşına uygun olmayan bir dil kullanılıyor. Kullanılan dil çok ağır. Öğrenci bilmediği terimlerle karşılaşınca konudan uzaklaşıyor dikkati dağılıyor. Öğrencinin derse katılımını engelliyor, anlayamadığını çekinip söyleyemeyebiliyor. Ders kitabının öğrenciye yüklediği bir ağırlık oluyor. Meslektaşarımda benzer sıkıntıları yaşamakta.”

Tablo 3: Öğretmenlerin Görsel Tasarım ve Yapı Bakımından Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri

I. AP. ÖĞRETMENLERİN DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ B. Görsel Tasarım ve Yapı						
B. DERS KİTAPLARININ GÖRSEL TASARIMI VE YAPISINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	TÜR	S.B	FEN	MAT	İNG	f
1. FİZİKSEL ÖZELLİKLER						
Ders kitaplarında kullanılan punto uygun.	4	1,3			1,2	
Ders kitaplarının cilt kalitesi iyi değil.	2,4	3				
Ders kitabı yapı itibariyle kullanışlı değil.	5	3				
2. GÖRSEL ÖZELLİKLER						
Ders kitaplarını görsel anlamda beğenmiyorum.	1,4,5	1,2,3	1	1	1,2	
Ders kitaplarında görsel resimler konuyla ilişkisiz.					1	
Ders kitapları ilgi çekici değil.				1	2	
Ders kitaplarının kapak tasarımı ilgi çekici değil.		3			2	
Ders kitaplarının renkleri oldukça soluk veya renksiz	4	3	3	3		
Ders kitabının kapak tasarımı öğrenciye uygun değil.		3				
İngilizce ders kitabında dialoglar resimlerle bağdaşmıyor.					2	
Kitaplar görsel anlamda doyurucu değil, resimler eksik.				3		
Sosyal Bilgiler kitabında kavram şemaları yeterince bulunmuyor.		3				1
Sosyal bilgiler kitabında tarih şeritleri yetersiz.		3				

İ.Ö.1, ders kitabı görselleri kitapta bulunan konularla ilişkisiz diyerek şöyle devam ediyor; “Ders kitabı görsel olarak iyi değil. Fakat bundan daha oneli bir konu var yeterli bulmadığım ve beğenmediğim bu görseller konularla bir bütünlük içerisinde değil ne yazık ki. Yani öğrenciler bilmedikleri bir dil öğrenmeye çalışıyorlar ve nihayetinde sayfayı açtıklarında konuyu ilk etapta görsellerle anlamaya çalışıyorlar. İşte burada üzülerken söylüyorum bir hayal kırıklığı yaşanılması konu ve görsel bölümler birbirinden oldukça bağımsız ve alakasız. Öğrenci görselleri takip ederek kafasında konuyla alakalı bir şema oluşturuyor fakat görseller yanıltıcı oluyor. Görseller yetersiz ve konularla bağdaşmıyor. Ders kitabı bu anlamda çok özensiz.

T.Ö.2, ders kitaplarının cilt kalitesinin iyi olmadığını söyleyerek devam ediyor; “ders kitaplarının öğrencilerin uzun süre yıpranmasına olanak vermeden kullanmaları için yedek cilt ve kaplıklarla kaplanmasını talep ediyoruz. Bu talebimizin sebebi ise kitapların cilt kalitesinin uygun

olmaması. Yani mevcut kitaplar daha kaliteli olsa böyle bir talepte bulunmayacağız ve öğrencilerin kitabı kapaklarını görerek kullanmalarına olanak sağlanmış olacak.Ders kitapları cilt kalitesi olarak iyileştirilmeli.”

Tablo 4. Öğretmenlerin Kaynak Kitap Kullanımına İlişkin Görüşleri

II. AP. ÖĞRETMENLERİN KAYNAK KİTAP KULLANILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ						
A.	TUR	S.B	FEN	MAT	İNG	f
Kaynak kitap kullanamıyorum fakat öneriyorum.	3,1		1	1	1	5
Kaynak kitaplarının fotokopisini çekip öğrencilere dağıtıyorum.		1,3		4	1,2	5
Kaynak kitaplar MEB tarafından kontrol edilmeli.	4		1	1,2		4
Kaynak kitap temin edilebilmesi için gerekli yardım velilere devlet tarafından yapılabilir.		1	1,2	2		4
Ders kitapları yetersiz olduğundan Kaynak kitapları, kullanıyorum.	2,4	3	2			4
Veliler tarafından temin edilirse yararlı olur.		2				1
Çoktan seçmeli sınavlar olduğu sürece kaynak kitaplara ihtiyaç var.	3,4					2
Kaynak kitaplarının kullanımına ilişkin yasağın öğrencilere yapılan büyük bir haksızlık ve kısıtlama olduğunu düşünüyorum.	5					1
Öğrenciler kaynak kitap kullanmak farklı yayınlardan ders esnasında yararlanmak ve karşılaştırma yapmak istiyor.	5					1
Kaynak kitap kullanıyorum çünkü öğrenciye ders kitabından dilbilgisi konularını anlatmakta ve öğretmekte güçlük çekiyorum.					2	1
Özellikle bol alıştırmaları olan kitap kullanıyorum.					3	1

İ.Ö.1, kaynak kitaplarının fotokopisini çekip öğrencilere dağıtıyorum diyor ve devam ediyor; “Kaynak kitap kullanımı yasaklandığından beri öğrencilerden kaynak kitap talebinde bulunamıyorum. Kaynak kitap kullanımına gerçekten ihtiyaç duyuyorum yeterli egzersizler ders kitabında mevcut değil. Dolayısıyla yeni bir konu işlendiğinde pekiştirmek için başka yayınlardan fotokopi çekip öğrencilere dağıtıyorum. Ev ödevi olarak ya da sınıf içinde beraberce bu etkinlikleri yapıyoruz. Sıkıntımız fotokopinin yaprak kalitesinin ve görselleri tümüyle işlevsiz bir hale gelmesi oluyor. Biliyorsunuz fotokopi çekildiğinde sayfada çoğu yazı ve görseller kalitesiz gözüküyor.”

T.Ö.3, çoktan seçmeli sınavlar olduğu sürece kaynak kitaplara ihtiyaç var diyerek şöyle devam ediyor; “Türkçe ders kitaplarında sadece metinler ve metin değerlendirme kısımları var diyebiliriz. Bu çocuklar ders kitabından çoktan seçmeli sınavlara nasıl hazırlanacak. Bol bol test çözmeden paragraf sorularıyla karşılaşmadan ve dilbilgisi konularına hakim olmadan nasıl başarı sağlayabilirler bu sınavlarda. Kaynak kitap kullanımı bu ülkede öğrenciler çoktan seçmeli sınavlara tabi tutulduğu sürece devam edecektir. Öğrenci ve veliler bu yönde başarı elde edebilmek için kaynak kitap talebinde bulunuyor.”

Tablo 5. Öğretmenlerin Ders Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri

III. AP. ÖĞRETMENLERİN DERS ARAÇ-GEREÇLERİNİN KULLANIMINA İLİŞKİNGÖRÜŞLERİ						
A.DERS ARAÇ-GEREÇ KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	Tür	S.B	FEN	MAT	İNG	f
Sınıf içi araç-gereç çok yetersiz.	4	1,3,2			1,2	6
Sınıflarda afiş ve cd player yok.		3			1	2
Araç-gereç kullanımına ayıracak vakit olmuyor.	4		2	1	1	4
Akıllı tahta kullanıyorum.	3	2	1,2	1		5
Akıllı tahtalarda ,teknik sıkıntılar sıkça yaşanıyor.	1	1,3	1		1	5
Öğretmen olarak bazı teknolojik aletleri onarmak durumunda kalıyorum.			1			1
Öğretmen olarak bazı teknolojik aletleri onarmak durumunda kalıyorum.			1	1		2
Haritalar yetersiz.		1,3				2
Sınıfta ilgi çekici materyal yok.		1				1
Araç-gereç kullanımı bilinci çocuklarda yok.	4				1	2
Araç-gereçler sınıfın mevcuduna uygun değil.	2					1
Sınıfta tablolar yetersiz.		3				1
Mevcut haritalar öğrenciye uygun değil.		3				1
Öğrencilerin internete ulaşımı sağlanamıyor		3				1
Fen Bilgisi dersinde kullanılabilecek sınıf içi araç-gereç çok yetersiz.			3			1

III. AP. ÖĞRETMENLERİN DERS ARAÇ-GEREÇLERİNİN KULLANIMINA İLİŞKİNGÖRÜŞLERİ						
A.DERS ARAÇ-GEREÇ KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	Tür	S.B	FEN	MAT	İNG	f
Sınıflandırma ve algı haritaları mevcut değil.			3			1
Sınıf içi demirbaşlar öğrenciye ve dersin eğitici boyutuna göre hatırlatmalar sağlayabilir.			3			1
Haritalar puzzle şeklinde olabilir, haritalar çok basit yapıda.				3		1
Araç-gereçlerin tümünün dijital olmasına karşıyım.	5					1
İngilizce dersine özgü araç-gereç bulunmuyor.					2	1
Öğrencilerin sınıfta boş zaman bulduklarında zamanlarını değerlendirebilecekleri eğlenceli bir araç-gereç bulunmuyor.					2	1
Mevcut okul araçları okul öğrenci mevcuduna uygun olmadığı için bu araçlar sınıflarda değil sınıfların ortak kullanım alanlarında sergileniyor bu bakımında kullanışlı değil.					2	1
Matematik dersi için kullanılabilecek öğrenci ilgisini arttırabilecek yeni nesil bir araç yok.				4		1
İngilizce dersi açısından araç-gereç kullanımı çok önemli fakat imkanlar kısıtlı olduğu için imkanlar dahilinde olan araçlara yönelmek zorunda kalıyoruz.					3	1
Panolarımız çok boş kalıyor boşluğu dolduracak ne vaktimiz ne de materyal ve malzeme olanağımız oluyor.					3	1

İ.Ö.1, sınıf içi araç gereç kullanımı için yeterli zaman olmuyor diye belirtirken şöyle devam ediyor; “Sınıf içinde kullanabileceğimiz araç ve gereçler var. Ders saati bize yeterli imkanı sağlayamıyor. Konuyu işleyip egzersizleri yapana kadar zaten süremiz doluyor. Bir düzenleme yapılması şart. Ders kitaplarının konu anlatımları daha kısa ve pratik olursa sınıf içi araç-gereç kullanımı da artacaktır.

F.B.Ö.1, akıllı tahtalarda teknik sıkıntılar sıkça yaşanıyor diyor ve şöyle devam ediyor; “Sınıf içinde kullandığımız en etkili araç kuşkusuz akıllı tahtalar. Evet, gerçekten oldukça yararlı. Öğrenim

sürecinde zaman tasarrufu ve öğrencinin öğrendiklerini hızlıca tekrar etmesi ve pekiştirmesi için mükemmel bir araç. Fakat akıllı tahtalarda teknik sorunlarla sıkça karşılaşıyoruz. Bu teknik sıkıntılar hem zaman kaybına yol açıyor hem de öğrencilerin dikkatini fazlasıyla dağıtıyor. Teknik sıkıntılarla bizzat ben ilgilenmek durumunda kaldığımda sınıfı kontrol etmekte güçleşiyor. Bazen teknik sıkıntılar çok daha ileri boyutta olunca planladığım etkinlikleri gerçekleştiremiyorum bu aksaklıklar planlarımızı alt üst ediyor.

Sonuçlar

Ortaokullarda okutulan ders kitapları hakkındaki öğretmen görüşleri şu şekilde özetlenebilir; öğretmenler, ders kitaplarını görsel anlamda beğenmediklerini, ders kitaplarını içerik bakımından yetersiz bulduklarını, ders kitaplarında çocuklar için eğlence adına bir şey bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin uzun olduğunu, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ilgi çekici olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı öğretmenler, Türkçe ders kitaplarında metin sonrasında yer alan soruların yetersiz olduğunu, Türkçe ders kitaplarında ise tema değerlendirmelerinin kısa bir şekilde yer aldığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise ders kitaplarının oldukça kalitesiz olduğunu, Ders kitaplarında yer alan görsel resimlerin konuyla pek te ilişkili olmadığını, ders kitaplarında kullanılan puntoların öğrenci seviyesine uygun olduğunu ancak, ders kitaplarında yer alan egzersizlerin öğrencilerin konuyu pekiştirmeleri için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Kaynakça

- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Psikolojisi, Ankara.
- Keser, H. (2004). İlköğretim 4. Sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2 (3)
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). Konu alanı ders kitabı incelemesi, 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin, M. (2012). Ders Kitaplarının Mesaj Tasarımı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13 (3), 129-154

ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ)

Kemal KAYIKÇI³², Gamze ATEŞ³³,

Problem Durumu

Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğrenciyle birebir iletişim kuran ve onun öğretimi üzerinde direkt ilgisi olan yegane kişinin, öğretmenin kendini yeterli hissetmesi öğretimin başarısı açısından çok önemlidir. Öğrenci başarısının büyük bir kısmının öğretmene bağlı olduğu düşünülürse öğretmenin hem kendi öğretme gücüne inanması hem de öğrencilerinin başarılı olacağına dair kendine güvenmesi onun öz yeterlik inancının yüksek olduğunu gösterir. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli dersler işleyip, derslerini de öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere göre sürdürmektedir (Henson, 2001; Küçükylmaz ve Duban, 2006). Öğretmen Öz-yeterliği: “Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı” (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.473) Öz-yeterlik: “insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlikleri hakkındaki yargılarıdır.” (Bandura, 1986). Bu durumda, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, öğretim durumunun ve ortamının hazırlanmasında, öğrencinin başarı durumunun öğretim sürecinde istenilen düzeye ulaşabilmesinde ve öğrenme öğretme etkinliklerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde bir vasıta olduğu söylenebilir (Kiremit, 2006). Özyeterlik ve özgüven birbirini destekleyen unsurlardır. Öğretmenlik mesleğinin yürütülmesi ile ilgili olarak öğretmenler alan bilgisi, genel kültür, meslek bilgisi ve özellikle sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetiştirdiklerinde ve belli bir mesleki tecrübe edindiklerinde özyeterliklerine ilişkin inançları artacaktır. Özyeterliklerine ilişkin inançları arttıkça da özgüvenlerinin de buna paralel olarak artması beklenir. Bunun tersi düşünülürse ise kendini mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum, alışkanlık ve davranışları kazanma konusunda kendini yetiştirmeyen öğretmenlerin kendini yetersiz hissetmesi ve özyeterlilik inancının azalması beklenir. Alandaki bu yetersizliklerin zamanla öğretmenlerde özgüven eksikliklerine neden olması beklenebilir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda eğitimcilerin kendilerini yeterli buldukları durumlarda daha motivasyonu yüksek bir şekilde işe katıldıkları ve bunun sonucunda karşılaştıkları problemleri çözme arzularının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaşadıkları sorunlara karşı kendilerini çok daha fazla geliştirmeleri gerektiği inancı hakim olmaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlerle ilişkisini (değişkenlere göre nasıl olduğunu) ortaya koyması bakımından önemlidir.

Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) yaptıkları araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte hizmet yıllarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin özyeterlik algıları farklı demografik özellikler bakımından incelenerek alandaki çalışmalara katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Özyeterlik, Özgüven, Algı

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Antalya İli merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını saptamak ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre ne şekilde farklılık gösterdiğini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Antalya İli merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik öz-yeterlik algıları ne durumdadır?

³² Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri B. EYTPE Ana Bilim Dalı Konyaaltı /Antalya, kemalkayikci6419@gmail.com

³³ Öğretmen, Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü, gates@hotmail.com

2. Antalya İli merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik algısı cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, kıdeme, okul türüne ve sosyo-ekonomik çevreye, göre değişiklik göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Bu araştırmanın evrenini 2015/2016 Eğitim- Öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından öğretmenler ve öğretmen adayları basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örnekleme Antalya ili Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa merkez ilçelerinde; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 380 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen özyeterlik ölçeği 24 maddeden oluşmakla beraber tarafımızdan yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda anketteki maddelerden 5 tanesi atılarak öğrenci katılım, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi faktörlerinden oluşan 19 maddelik bir ölçeğe dönüşmüştür. Yapılan faktör analizinde KMO VE Bartlett’s testi değeri su şekildedir; KMO= .938, Bartlett’s test ise 2664.848, significant değeri ,000, maddelerin communalities değerleri .475 ile .755 arasında değişmiştir. Ölçek üç faktörden oluşmuş olup 1. Faktör 8 (1,2,4,6,9,12,14,22) maddeden oluşan öğrenci katılım boyutu, 2. faktör 6 (7,10,11,18,20,23) maddeden oluşan öğretim stratejileri boyutu ve 3. Faktör 5 maddeden oluşan (3,13,15,19,21) sınıf yönetimi boyutudur. Faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı 63.913, 1. Faktör olan öğrenci katılım boyutu açıklama oranı 23,94, 2. Faktör olan öğretim stratejileri açıklama oranı 21,30 ve 3. Faktör olan sınıf yönetimi boyutu açıklama oranı 18,66’dır. Verilerin analizi SPSS 23 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Çalışmada parametrik test tekniklerinden Pearson korelasyon, t ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Ölçek puanlarının ilişkisi Pearson korelasyon testi ile katılımcıların ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ise t ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo .1: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	377	26	72	56,06	8,48
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	377	33	72	59,50	7,64
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	377	24	72	58,68	7,85
Öğretmen Öz-Yeterlilik	377	99	216	174,25	22,40

Öğretmenlerin; Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması 56,06±8,48, Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması 59,50±7,64, Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması 58,68±7,85 , Öğretmen Öz-Yeterlilik puanı ortalaması ise 174,25±22,40’dır.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna ilişkin bulgular,

Tablo 2: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna Ait t testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p	
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	Kadın	231	56,42	8,13	1,054	0,293
	Erkek	146	55,48	9,00		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	Kadın	231	59,65	7,10	0,450	0,653
	Erkek	146	59,28	8,45		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	Kadın	231	59,20	7,47	1,576	0,116
	Erkek	146	57,86	8,38		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	Kadın	231	175,27	20,95	1,080	0,281
	Erkek	146	172,62	24,51		

*p<0,05

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği durumunu tespit etmek istediğimizden öğretmenlerin özyeterlik inançları cinsiyet değişkeni bakımından incelenmektedir. Analizin sınırları çerçevesinde cinsiyet değişkeni “kadın” ve “erkek” olmak üzere iki gruptan oluşması sebebiyle t testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin özyeterlik inançları cinsiyet değişkeni bakımından inceleyen t testi sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yaşa göre değişip değişmediğini öğrenmek istediğimizden öğretmenlerin özyeterlik inançları yaş değişkenine göre incelenmiştir. Analiz kapsamında yaş değişkeni (30dan az, 30-40 arası, 41-50 arası, 51 üzeri) dört gruplu olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testine göre, p<0,05 ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, p>0,05 ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yaşa göre değişip değişmediğini öğrenmek için yapılan ANOVA testi sonuçları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	P	
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	30dan az	52	57,19	8,42	0,979	0,403
	30-40 arası	144	55,34	8,14		
	41-50 arası	136	55,91	8,94		
	51 üzeri	44	57,30	8,13		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	30 dan az	52	58,71	7,38	0,522	0,667
	30-40 arası	144	58,81	7,24		
	41-50 arası	136	58,17	8,78		
	51 üzeri	44	59,84	7,49		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	30dan az	52	59,65	7,88	1,455	0,227
	30-40 arası	144	59,68	7,08		
	41-50 arası	136	58,68	8,29		
	51 üzeri	44	61,39	6,96		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	30dan az	52	175,56	22,16	0,807	0,491
	30-40 arası	144	173,83	20,54		
	41-50 arası	136	172,76	24,75		
	51 üzeri	44	178,52	21,21		

Tablo 4.: Öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin Ölçek Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	ön lisans	17	57,29	6,03	0,758	0,469
	Lisans	332	56,14	8,63		
	lisansüstü	28	54,36	7,88		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	ön lisans	17	61,18	6,34	1,046	0,352
	Lisans	332	58,63	7,90		
	lisansüstü	28	57,79	8,05		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	ön lisans	17	60,53	5,69	2,562	0,079
	Lisans	332	59,71	7,52		
	lisansüstü	28	56,43	9,48		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	ön lisans	17	179,00	16,37	1,301	0,273
	Lisans	332	174,48	22,50		
	lisansüstü	28	168,57	23,95		

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim düzeyi farklı olan gruplar arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Eğitim düzeyi ön lisans olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 57,29 , lisans olanların ortalamaları 56,24 , lisansüstü olanların ortalamaları 54,36'dır. Eğitim düzeyi ön lisans olanların Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin Ölçek Puanlarının Yönetici/Öğretmen Olarak Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Tablo 5: Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarına İlişkin Ölçek Puanlarının Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	5 yıl ve az	47	57,02	8,23	2,584	0,053
	6-15 arası	140	55,09	8,25		
	16-24 arası	131	55,68	8,07		
	25 üzeri	56	58,59	9,77		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	5 yıl ve az	47	58,51	7,80	1,981	0,116
	6-15 arası	140	58,48	7,02		
	16-24 arası	131	57,96	8,11		
	25 üzeri	56	60,96	9,15		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	5 yıl ve az	47	59,83	8,07	2,456	0,063
	6-15 arası	140	59,52	7,10		
	16-24 arası	131	58,37	8,00		
	25 üzeri	56	61,64	7,59		

	5 yıl ve az	47	175,36	22,50		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	6-15 arası	140	173,09	20,61	2,402	0,067
	16-24 arası	131	172,02	22,68		
	25 üzeri	56	181,20	25,48		

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Çalışma kıdemi farklı olan gruplar arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yönetici/Öğretmen olarak çalışma süresi 5 yıldan az olan öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 57,02 , 6-15 yıl arası olanların ortalamaları 55,09 , 16-24 yıl arası olanların ortalamaları 55,68 , 25 yıl ve üzeri olanların ortalamaları 58,59'dur. Buna göre yönetici/öğretmen olarak çalışma süresi 25 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin Scheffe çoklu karşılaştırma testi analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ilkokul ile ortaokul arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalamaları ortaokulda görev yapanlardan daha yüksektir.

Tablo 6: Öğretmenlerin özyeterlilik algılarına ilişkin Ölçek Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun Çoklu Karşılaştırma Testi

			Ortalama Fark	Std. Hata	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	İlkokul	Ortaokul	3,732*	1,069	0,002*
		Lise	1,949	1,080	0,198
	Ortaokul	İlkokul	-3,732*	1,069	0,002*
		Lise	-1,783	1,036	0,229
Lise	İlkokul	-1,949	1,080	0,198	
	Ortaokul	1,783	1,036	0,229	
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	İlkokul	Ortaokul	2,460*	,998	0,049*
		Lise	,590	1,009	0,843
	Ortaokul	İlkokul	-2,460*	,998	0,049*
		Lise	-1,870	,968	0,156
	Lise	İlkokul	-,590	1,009	0,843
		Ortaokul	1,870	,968	0,156
Öğretmen Öz- Yeterlilik	İlkokul	Ortaokul	8,105*	2,839	0,018*
		Lise	4,443	2,870	0,303
	Ortaokul	İlkokul	-8,105*	2,839	0,018*
		Lise	-3,662	2,753	0,414
	Lise	İlkokul	-4,443	2,870	0,303
		Ortaokul	3,662	2,753	0,414

* $p<0,05$

Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Farklaşma Durumunun İncelenmesi

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu farklı olan gruplar arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okulun çevresi sosyo-ekonomik bakımdan zayıf olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 55,26 , orta olanların ortalamaları 56,02 , iyi-çok iyi olanların ortalamaları 58,11'dir. Okulunun çevresinin sosyo ekonomik durumu iyi-çok iyi olanların Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Tablo 7: Öğretmenlerin özyeterlilik algılarına ilişkin Ölçek Puanlarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Farklaşma Durumuna Ait Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	zayıf	121	55,26	8,64	1,914	0,149
	orta	207	56,02	8,52		
	iyi-çok iyi	47	58,11	7,76		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	zayıf	121	58,69	6,49	0,319	0,727
	orta	207	58,49	8,38		
	iyi-çok iyi	47	59,51	8,89		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	zayıf	121	59,46	7,10	0,050	0,952
	orta	207	59,42	7,75		
	iyi-çok iyi	47	59,81	8,72		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	zayıf	121	173,40	20,29	0,574	0,564
	orta	207	173,93	23,31		
	iyi-çok iyi	47	177,43	24,07		

Sonuç ve Öneriler

Antalya İli merkez ilçelerde ilk, orta ve lise türü okullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlilik algı durumlarına baktığımızda öğretmenlerin özyeterlilik inanç algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması $56,06 \pm 8,48$ olduğundan öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir alt boyut olan Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik alt boyutu incelendiğinde Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması $59,50 \pm 7,64$ olduğundan Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü alt boyut olan Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalaması $58,68 \pm 7,85$ olduğu tespit edilmiştir ve bu sonuç öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik algı durumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin en çok Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik boyutunda algılarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir. En az ise Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik algıları olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin özyeterlilik algıları incelendiğinde ise Öğretmen Öz-Yeterlilik puanı ortalaması ise $174,25 \pm 22,40$ olduğu gözlemlenmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin özyeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin yaş değişkenine göre elde edilen bulgularda sonuç olarak

yaş grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak 51 ve üzeri yaş grubuna dahil olan öğretmenlerde Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre elde edilen bulgularda sonuç olarak çalışma süre grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak 25 yıl ve daha fazla görev yapan öğretmenlerde Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NJ: Prentice Hall.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.
- Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E.(2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16).
- Küçükyılmaz, E. A. & Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlilik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, (2001). Teacher efficacy:capturing an elusiveconstruct. *Teaching and Teacher Education*,17.

TÜİK RAPORLARI VE ILO/IPEC PROJELERİ BAĞLAMINDA BİR DEĞERLENDİRME: TÜRKİYE'DEKİ ÇOCUK İŞÇİLER VE TEMEL EĞİTİM SORUNLARI

*AN EVALUATION IN TUIK REPORTS AND ILO / IPEC PROJECTS: CHILDREN'S WORKERS AND THEIRS
BASIC EDUCATION PROBLEMS IN TURKEY*

Kübra ADA³⁴, Murat Gürkan GÜLCAN³⁵

Özet

Çalışmanın amacı 1994-2012 yılları arasındaki TÜİK çocuk işgücü raporlarının incelenmesi ve Türkiye'de çocuk işçilerin eğitime yönelik yapılan ILO/IPEC faaliyetleri de ele alınarak mevcut durumun değerlendirilmesidir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ekonomik işlerde çalışan çocukların sayısı her geçen yıl azalmasına rağmen, ev işlerinde çalışan çocukların sayısı artış göstermektedir. Okula devam etmeyen çocuk işçilerin sayısı zamanla azalmıştır. Ancak 2006 yılında ev işlerinde çalışan çocukların, ekonomik işlerde çalışan çocuklara göre okula devam etmeme durumunun daha fazla olduğu belirlenmiştir. 2012 verilerine göre çocukların çalıştırılma yaşı kriterlerine rağmen, ekonomik faaliyetlerde sektöründe 6-14 yaş grubunda oldukça fazla çalışan çocuk bulunmaktadır. Çocuk işçilerin çalışma nedenleri incelendiğindeyse 'hane halkının ekonomik faaliyetine katkıda bulunmak isteyen' çocukların çoğunlukta olup okula devam etmeme durumlarının yüksek olduğu görülmüştür. ILO/IPEC çerçevesinde çocuk işçilerin eğitim durumlarına yönelik projeler incelendiğinde ise; Daha çok duyarlılık artırma çalışmaları yapıldığı görülmekte ve sokakta çalışan çocuklar ile sanayi işletmelerindeki çocukların mesleki eğitim almalarına yönelik faaliyetlerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2015 ve 2017 yıllarında ise mevsimlik tarım işçisi çocukların okula devam etmeme problemlerini ele alarak çözüm üretmeye çalışan projeler belirlenmiştir. Bu bağlamda işyeri teftişlerinin daha sıkı ve dikkatli yapılması önerilmektedir. Ev işlerinde çalışan çocukların sayısının azaltılmasına yönelik faaliyetlerin artırılması ve tüm çalışma alanlarındaki çocukların eğitim sorunlarına dikkatle odaklanılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Çocuk işçiler, TÜİK raporları, ILO/IPEC projeleri

Abstract

The aim of the study is to examine the TUIK child labor reports between 1994 and 2012 and to assess the current situation of the ILO / IPEC activities for the training of child workers in Turkey. According to the results of this study, although the number of children working in economic affairs declines every year, the number of children working in households increases. The number of child workers who did not attend school decreased over time. However, in 2006, it was determined that children working at home were more likely to not attend school than children working at economic jobs. Despite the age criteria for working children according to 2012 data, in economic activities there are children who work in the 6-14 age group quite a lot. As far as the causes of the study of the child workers are concerned, it is seen that the majority of the children who want to contribute to the economic activities of the households have a high incidence of not attending school. When the projects for the educational status of child workers are examined in the framework of ILO / IPEC; More sensitization work has been done and it has been achieved that children working in streets and children in industrial enterprises are engaged in activities for vocational training. In 2015 and 2017, the projects that try to solve the problem by considering the problems of not attending school for the children of seasonal agricultural workers have been determined. In this context, it is recommended that workplace inspections be done more tightly and carefully. It is proposed to increase the number

³⁴ Lisansüstü Öğrencisi vd., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, Ankara, kubrada.16@gmail.com

³⁵ Doç.Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, Ankara, mgulcan@gazi.edu.tr

of activities aimed at reducing the number of children working in households and to focus attention on the educational problems of children in all working areas.

Key words: Child workers, TUIK reports, ILO / IPEC projects

Giriş

Çocuklar toplumun savunmasız ve korunmaya ihtiyacı olan üyeleridir. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'sinin 1'inci maddesine göre, 18 yaşından küçük herkes “çocuk” olarak tanımlanmaktadır. Çocukluk dönemi bireylerin zihinsel, bedensel ve psikolojik gelişimleri ve eğitimleri için oldukça önem taşımaktadır. Ancak, sanayi devrimiyle beraber ortaya çıkan iş gücü ihtiyacı, gelişim dönemindeki çocukların çalıştırılmasına yönelik eğilimi artırmıştır. Özellikle günümüzde az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çocuk işçiliği oldukça yaygın olarak görülmektedir (Tat, 2016). Yetişkinlerin işsizliği, göç olayları, yetersiz eğitim, mevzuattaki eksiklikler ve uygulanma problemleri gibi durumlar çocuk iş gücünü neden olmaktadır (Gülçubuk, 2012). Özellikle çocukların yetişkinlere kıyasla daha düşük ücret düzeylerinde çalıştırılabilmeleri, daha uysal ve kolay yönetiliyor olmaları işverenlerin çocuk iş gücüne olan talebini artırmaktadır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB], 2005). Oysaki çalışan çocuklar henüz yeterli donanıma sahip olmadan bir yetişkin gibi hayat mücadelesi içine girmiş bulunmaktadır. Bu durum da kısa ve uzun vadede birçok olumsuz sonuç doğurmaktadır (Açıklalın, 2008). Bu bağlamda Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO, 2010), çocuk istihdamını, çocuğun çocukluk dönemi faaliyetlerini, potansiyelini ve saygınlığını kısıtlayan ve çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimine zarar veren iş olarak tanımlamaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ise, çocuk istihdamını “çocuğun yaşına ve işin türüne bağlı olarak, minimum çalışma saatini aşan ve çocuğa zararlı olan iş” olarak ifade etmektedir.

Dünya çapında hukuksal bağlamda çocuk işçilerin haklarını güvence altına alıp çalıştırma yaşı ve koşullarını sınırlandıran düzenlemelere gidilmektedir. (ILO) tarafından 15-24 yaş grubunu genç işçi, 15 yaşında çalışanları ise “çocuk işçi” veya “çalışan çocuklar” olarak kabul edilmektedir. Ayrıca çocuğun çalışması ulusal ve uluslararası hukukta birçok şarta bağlanmış, çocuk işgücünün sonlandırılması amaçlanmıştır. ILO, dünyada her geçen yıl artış gösteren çocuk işçiliği sorununu konu edinerek, ‘Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Ulusal Programı’ nı (International Programme on the Elimination of Child Labour-IPEC) 1992 yılında uygulamaya başlatmıştır. IPEC ülkelere çocuk işçiliğinin önlenmesi konusunda yardımcı olmayı, bu konuda evrensel bir bilinç oluşturmayı ve böylelikle aşamalı olarak çocuk işçiliğini ortadan kaldırmayı hedefleyen bir programdır (Aydın ve Göngör, 1999). IPEC programı 1999 yılında içinde Türkiye'nin de bulunduğu 6 ülkede başlatılmıştır. Bu program kapsamında çalışan çocuklara yönelik gerçekleştirilen ulusal düzeydeki çalışmalar, kamu, gönüllü kuruluşlar ve ilgili gruplar (işçi sendikaları, iş müfettişleri, eğitimciler, basın, aileler ve diğerleri) tarafından yürütülmektedir (Aslantepe, 1999). Türkiye’de 1992 yılından beri ILO/IPEC kapsamında çocuk işçilere yönelik birçok faaliyet ve projeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca hukuksal bağlamda 8423 sayılı İş Kanunu’nun *Çalıştırma Yaşı ve Çocukları Çalıştırma Yasağı* bölümünde Türkiye’de çocuk işçilerin hakları belirtilerek koruma altına alınmaktadır. Bu kanun kapsamında “15 yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasaktır ancak 14 yaşını doldurmuş ve ilköğretimi tamamlamış olan çocuklar, bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullarına devamına engel olmayacak hafif işlerde çalıştırılabilir” denilmektedir. Bu madde de çocuğun yaşı itibarıyla gelişim sürecinde olduğu ve eğitim hakkının bulunduğu dikkate alınarak oluşabilecek olası sorunlar önlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca iş kanunu kapsamında çalışan çocukları olumsuz etkileyebilecek ve problem oluşturabilecek çalışma türlerine yönelik ‘Gece Çalıştırılma Yasağı’, ‘Ağır ve Tehlikeli işlerde Çalıştırılma Yasağı’ ve ‘Yeraltı ve Sualtı işlerinde Çalıştırılma Yasağı’ ile çocukların güvenlikleri ve hakları koruma altına alınmaktadır. 4857 sayılı iş kanununun

73. maddesine göre, sanayiye ait işlerde onsekiz yaşını doldurmamış çocuk ve genç işçilerin gece çalıştırılması yasaklanmıştır. Ancak, daha fazla tehlike içermesi ve çalışma gücü gerektirmesi yönüyle maden ocakları ile kablo döşemesi, kanalizasyon ve tünel inşaatı gibi yer altında veya su altında çalışılacak işlerde onsekiz yaşını doldurmamış erkek ve her yaştaki kadınların çalıştırılması yasak olarak ifade edilmiştir. Aynı kanun kapsamında çocukların buldukları sektörlerle ve yaş gruplarına göre haftalık çalıştırılma saatlerine sınırlama da getirilmiştir. Ayrıca çocuk işçilere ilişkin kanunların uygulanması sürecinin, yetkililerce yapılan denetlemelerle takip edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çocuk işçi çalıştıran işletmelerde yapılan denetimler sonucunda bu kanun maddelerine aykırı bir çalıştırma süreci tespit edilirse ceza işlemleri uygulanmaktadır. ÇSGB’de yer alan idari ceza hükümleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: ÇSGB’de yer alan idari ceza hükümleri

Madde	Kanuna aykırı davranış	Ceza
71 104	Çalıştırma yaşı ve çocukları çalıştırma yasağı hükümlerine aykırı davranmak.	1.619 TL
72 104	18 yaşını doldurmamış erkek ve her yaştaki kadınları yer altı ve su altında çalıştırmak.	1.619 TL
73 104	Çocuk ve genç işçileri gece çalıştırmak, çalıştırma yasağına ilişkin kanun ve yönetmelik hükümlerine aykırı davranmak.	1.619 TL

Kaynak: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB],

<https://www.csgb.gov.tr/home/announcements/0092/> sayfasından erişilmiştir.

Çocuk işçilere yönelik hazırlanan ulusal ve uluslararası kanun ve mevzuatlara, uygulanan cezalara rağmen işverenlerin ve ailelerin bilinçsizliği ya da kasıtlı davranışları sonucunda çocukların zorla ve kayıtdışı çalıştırılması, hak ve hukuklarının gözetilmemesi, çocuk işçiliğinin en kötü biçimde gerçekleştirilmesi gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların en önemlilerinden biri de çocuk işçilerin örgün eğitim sürecine devam etmede yaşadıkları problemlerdir. Bu nedenle çocuk işçilerin yaşadıkları eğitim sorunlarının incelenmesi ve çözüm önerilerinin oluşturulması oldukça önem taşımaktadır.

Literatür taraması yapıldığında Türkiye’deki çocuk işçiler üzerine gerçekleştirilen birçok çalışma bulunduğu görülmüştür (Avşar ve Ögütoğulları, 2012; Erbay, 2013; Günöz, 2007; Küçükkalay, Dulupçu ve Turunç, 2000; Tor, 2010). Bu çalışmalarda çoğunlukla çocuk işçilerin birtakım özellikleri ele alınarak sayısal veriler üzerinde incelemeler yapılmış, çocukların yaşadıkları problemler genel olarak incelenmiştir. Ancak Türkiye’deki çocuk işçilerin özellikle okula devam etme problemlerine odaklanarak çözüm geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Oysa ki çocuk işçilerin eğitim durumunun belirli değişkenlere göre kapsamlı olarak incelenmesi ve problemlerin çözümüne yönelik yapılan uluslararası kuruluşlarda kabul edilmiş çalışmaların değerlendirilmesi Türkiye’deki çocuk işçilerde yaşanan eğitim problemlerinin genel tablosunun görülmesi açısından önemlidir. Ayrıca eğitime devam etme problemi yaşayan çocuk işçilerin çeşitli özellikleri belirlenerek, çocuk işçiliğindeki problemlere yönelik yapılan faaliyetlerde ele alınmayan yön ve özelliklerin tespit edilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmadan elde edilecek sonuçların konuya ilişkin yapılacak faaliyet ve projeler için gerekli olduğu ve önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada 1994-2012 yılları arasındaki TÜİK çocuk işgücü raporlarının incelenmesi ve Türkiye’de çocuk işçilerin eğitime yönelik yapılan ILO/IPEC faaliyetleri de ele alınarak mevcut durumun değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

4. 1994-2012 yılları arasında Türkiye’deki çocuk işçilerin çalışma alanına göre dağılımı nasıldır ?
5. 1994-2012 yılları arasında Türkiye’de okula devam etmeyen çocuk işçilerin çalışma alanına göre dağılımı nasıldır?

6. TÜİK 2012 raporlarında çocukların yaptıkları ev işlerine göre dağılımı nasıldır?
7. TÜİK 2012 raporlarında ev işlerinde faaliyette bulunan çocukların haftalık faaliyet süresine göre okula devam etmeme durumu nasıldır?
8. TÜİK 2012 raporlarına göre Türkiye’de ekonomik faaliyetlerde çalışan çocuk işçilerin yaş grubu ve çalışma sektörüne göre dağılımı nasıldır?
9. Türkiye’deki çocuk işçilerin çalışma nedenleri ile okula devam etme ve okula devam etmeme durumları nasıldır?
10. Hane halkı reislerinin eğitim durumuna göre çocuk işçilerin okula devam durumları ve çalışma alanları nedir?
11. Türkiyedeki çocuk işçiliği ve eğitim sorunlarına yönelik gerçekleştirilen ILO/IPEC faaliyetleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Çalışma kapsamında Türkiye’deki çocuk işçilerin okula devam etmeme durumunun çeşitli boyutlarla ele alınması ve eğitim sorunlarının çözümüne yönelik gerçekleştirilen ILO/IPEC faaliyetlerinin incelenmesi sonucunda Türkiye’deki çocuk işçilerin temel eğitim sorunlarının belirlenmesine ve çözüm oluşturulmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma çocuk işçilerdeki eğitim problemlerine yönelik yapılan faaliyetlerde, çocuk işçilerin ele alınmayan yön ve özelliklerinin tespit edilmesi açısından da önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmadan elde edilecek sonuçların konuya ilişkin yapılacak faaliyet ve projeler için gerekli olduğu ve önem taşıdığı düşünülmektedir.

Tanımlar

TÜİK (2012) raporlarında belirtilen tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Çocuk: Ankette 6-17 yaş arası fertler çocuk olarak tanımlanmıştır.

Ekonomik faaliyetlerde çalışanlar (İstihdam edilenler): Referans haftası süresince herhangi bir gün en az 1 saat süresince ücret, kar veya ailenin kazancı için aile işletmelerinde ücretsiz olarak çalışanlar ile işi olanlardan; çeşitli nedenlerle referans döneminde işlerinin başında bulunmayan ancak işleri ile ilişkileri devam eden kişileri kapsar.

Ev işleri: Hanehalkı fertleri tarafından kendi evlerinde gerçekleştirilen ve ekonomik faaliyet tanımının dışında kalan faaliyetlerdir. Bu faaliyetler, hanehalkı fertleri tarafından (çocuklar da dahil olmak üzere) ücretsiz olarak gerçekleştirilen evle ilgili işleri kapsamaktadır. Hanehalkı için alışveriş yapma, yemek pişirme, çamaşır yıkama, ütü yapma, küçük kardeşlere veya hanede bulunan hasta fertlere bakma, evi temizleme, hanede bulunan eşyaları onarma vb. faaliyetler bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Ev işlerinde çalışanlar : Ekonomik bir faaliyette bulunmayan ve referans dönemi içinde ailesine ev işlerinde süresi ne olursa olsun yukarıda belirtilen ev işlerinde yardımcı olan fertlerdir.

Okula devam eden: Herhangi bir örgün eğitim kurumuna (ilköğretim veya lise ve dengi okul) devam edenler, okula devam ediyor olarak tanımlanmıştır.

Hanehalkı: Aralarında akrabalık bağı bulunsun ya da bulunmasın aynı konutta veya aynı konutun bir bölümünde yaşayan, aynı kazandan yemek yiyen, kazanç ve masraflarını ayırmayan, hanehalkının hizmet ve yönetimine katılan bir ya da birden çok kişinin oluşturduğu topluluktur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel bir çalışma olup alan yazın taramasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bilimsel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel çalışmalar verilen bir durum tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanmasına olanak sağlamaktadır. Özellikle eğitim alanında yapılan araştırmalarda betimsel yöntem tarama çalışmaları oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

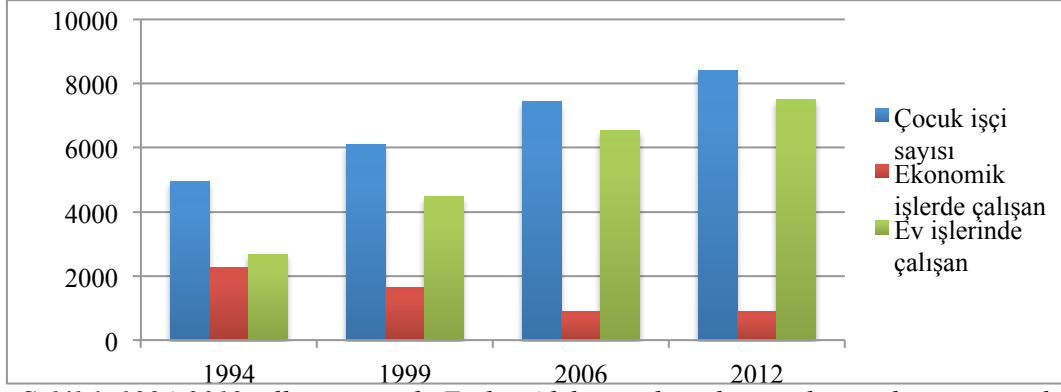
Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın veri toplama sürecinde konuyla ilgili belge taraması yapılarak çocuk işçiliğine yönelik 1994-2012 yılları arasındaki TÜİK raporlarına ulaşılmış ve Türkiye’de yapılan ILO/IPEC projelerine ve faaliyetlerine ulaşmak için konuya ilişkin literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sürecinde ise, çocuk işçiliğine yönelik TÜİK raporlarından elde edilen veriler incelenerek, çocuk işçilerin durumu yaşadıkları temel eğitim sorunları Türkiye’de yapılan ILO/IPEC projeleri ve faaliyetleri bağlamında değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci probleme ilişkin TÜİK raporlarına göre 1994-2012 yılları arasında Türkiye'deki çocuk işçilerin çalışma alanına göre dağılımı incelenmiş elde edilen veriler *Şekil 1*'de verilmiştir. *Şekil 1*'de belirtilen 1994 yılının TÜİK anket sonuçları sadece 6-14 yaş grubuna ilişkin iken; 1999, 2006, 2012 yıllarındaki sonuçlar 6-17 yaş grubuna aittir.

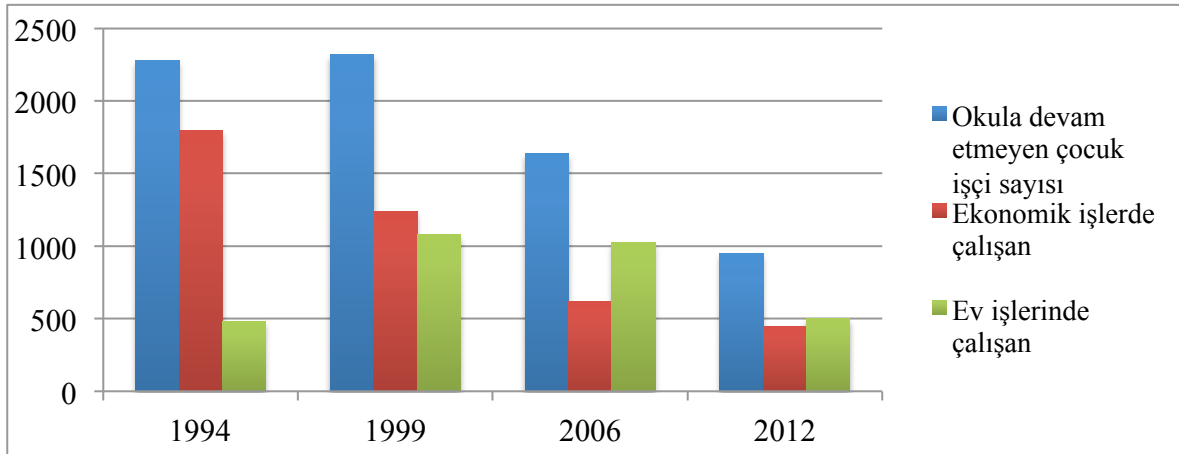


Şekil 1. 1994-2012 yılları arasında Türkiye'deki çocuk işçilerin çalışma alanına göre dağılımı

Şekil 1'deki verilere göre 1994 ile 2012 yılları arasında Türkiye'deki çocuk işçilerin sayısında artış gözlenmektedir. 1994 yılında ekonomik işlerde çalışan çocuk işçi sayısı 2.270 iken 2012 yılında 893 kişiye düşerken, ev işlerinde çalışan çocukların sayısında yıllara göre artış gözlenmektedir.

İkinci Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci probleme ilişkin TÜİK raporlarına göre 1994-2012 yılları arasında Türkiye'de okula devam etmeyen çocuk işçilerin çalışma alanına göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular *Şekil 2*'de verilmiştir. Ayrıca *Şekil 2*'de belirtilen 1994 yılının TÜİK anket sonuçları sadece 6-14 yaş grubuna ilişkin iken; 1999, 2006, 2012 yıllarındaki sonuçlar 6-17 yaş grubuna aittir.



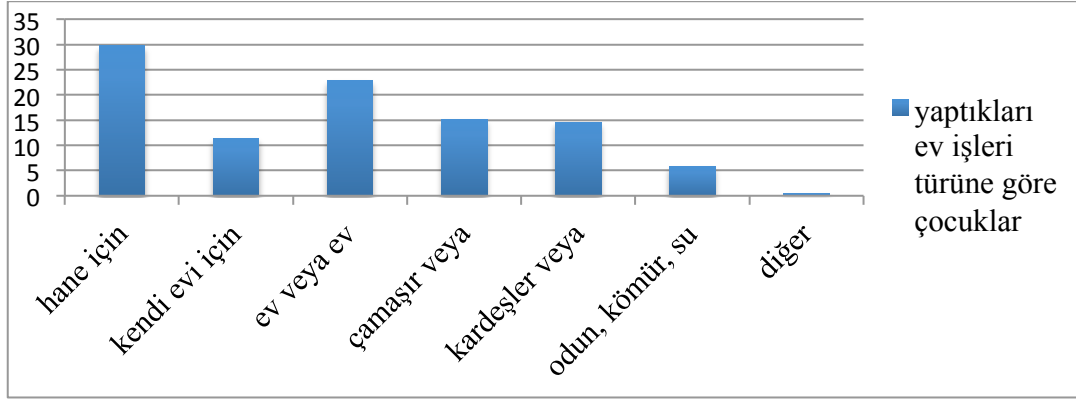
Şekil 2. 1994-2012 yılları arasında Türkiye'de okula devam etmeyen çocuk işçilerin çalışma alanına göre dağılımı.

Şekil 2'deki verilere göre 1994-2012 yılları arasında Türkiye'de okula devam etmeyen çocuk işçilerin sayısı 1994 yılında 2.275 kişi iken, 1999 yılında bir artış göstererek 2320 kişi olmuştur. 2006 ve 2012 yıllarında yapılan anket sonuçlarında ise bu sayıda azalma görülmüş ve 2012 yılında 951 çocuk işçinin okula devam edemediği saptanmıştır. Okula devam etmeyen çocuk işçiler çalışma alanlarına göre incelendiğinde ise, 1994 ve 1999 yıllarında ekonomik işlerde çalışan çocukların okula devam etmeme oranlarının daha çok olduğu görülmektedir. 2006 ve 2012 yıllarında ise okula gidemeyen çocuk işçilerin daha çok ev işlerinde çalışan çocuklar olduğu görülmektedir. Ayrıca okula

devam etmeyen ve ekonomik işlerde çalışan çocukların durumlarında yıllara göre azalma görülmektedir. Ancak ev işlerinde çalışan ve okula devam etmeyen çocukların sayısı 1994 yılından 1999 yılına artış gösterirken, 2006 ve 2012 yıllarında azalarak ilerlemiştir.

Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü probleme ilişkin TÜİK 2012 raporlarında çocukların yaptıkları ev işlerine göre dağılımı incelenmiş elde edilen veriler Şekil 3'te verilmiştir.

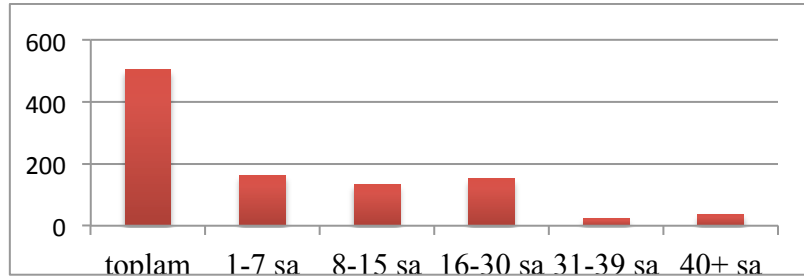


Şekil 3. TÜİK 2012 raporlarında çocukların yaptıkları ev işlerine göre dağılımı

Şekil 3'teki veriler doğrultusunda yaptıkları ev işi türlerine göre çocuklar en çok hane için alışveriş yapmakta ve ev veya ev eşyalarının temizliğiyle ilgilidir. Çamaşırveya bulaşık yıkayan ve aile fertlerinin bakımıyla ilgilenen çocuklarda çoğunluğu oluşturmaktadır.

Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü probleme ilişkin TÜİK 2012 raporlarında ev işlerinde faaliyette bulunan çocukların haftalık faaliyet süresine göre okula devam etmeme durumu incelenmiş elde edilen veriler Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. TÜİK 2012 raporlarında ev işlerinde faaliyette bulunan çocukların haftalık faaliyet süresine göre okula devam etmeme durumu

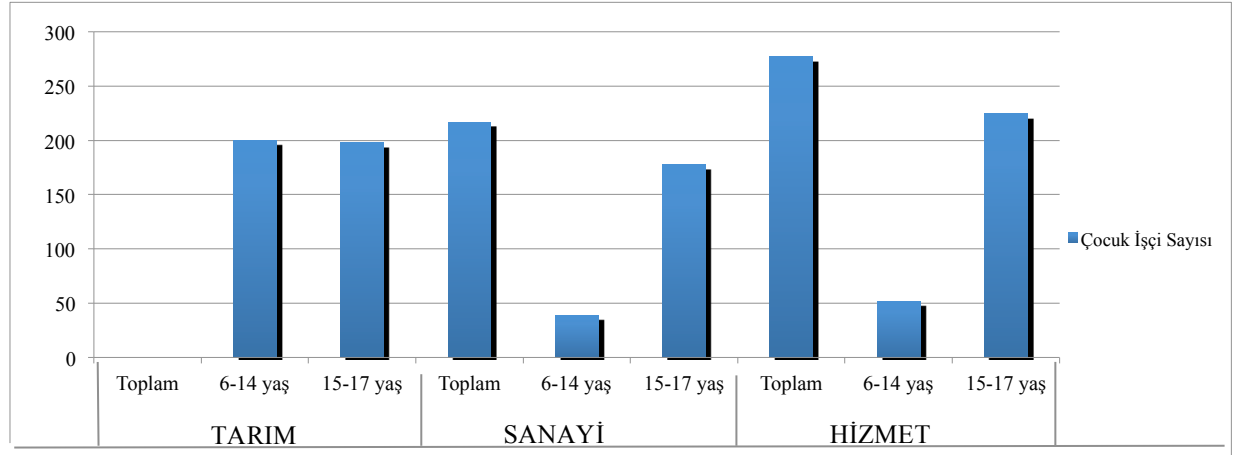
Şekil 4'teki verilere göre ev işlerinde faaliyette bulunan çocukların haftalık faaliyet süresine göre okula devam etmeme durumu incelendiğinde en büyük bölümü 1-7 saat (en az düzeyde) ev işlerinde çalışan çocukların oluşturduğu görülmektedir. Ardından 16-30 saat ve 8-15 saat çalışan çocukların okula devam etmediği anlaşılmaktadır.

Beşinci Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci probleme ilişkin TÜİK 2012 raporlarına göre Türkiye'de ekonomik faaliyetlerde çalışan çocuk işçilerin yaş grubu ve çalışma sektörüne göre dağılımı incelenmiş elde edilen veriler Şekil 5'te verilmiştir.

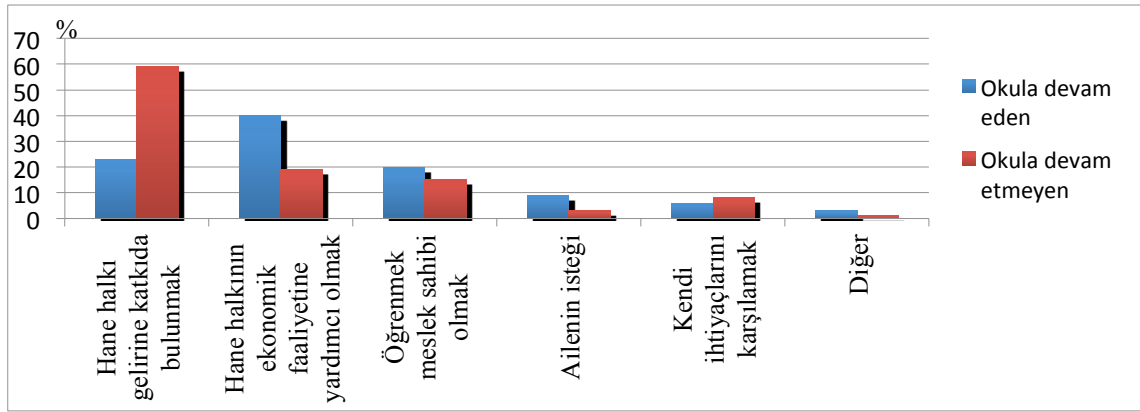
Şekil 5'te verilen bilgiler doğrultusunda çalışan çocukların sektörlere göre dağılımı incelendiğinde çocuk işgücünün en çok tarım sektöründe, sonrasında da sırasıyla hizmet ve sanayi sektörlerinde kullanıldığı görülmektedir. Tarım sektöründe 6-14 ve 15-17 yaş grubunda çalışan çocuk sayısı yaklaşık olarak aynı iken, sanayi ve hizmet sektöründe 15-17 yaş grubundaki çocukların sayısı 6-14 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 5. Türkiye’de ekonomik faaliyetlerde çalışan çocuk işçilerin yaş grubu ve çalışma sektörüne göre dağılımı



Altıncı Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı probleme ilişkin TÜİK 2012 raporlarına göre Türkiye’deki çocuk işçilerin çalışma nedenleri ile okula devam etme ve okula devam etmeme durumları incelenmiş elde edilen veriler Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Türkiye’deki çocuk işçilerin çalışma nedenleri ile okula devam etme ve okula devam etmeme durumları

Şekil 6’da verilen bulgulara göre okula devam etmeyen çocuk işçilerin yarısından fazlasının hane halkı gelirin katkısında bulunmak amacıyla çalışan çocuklar olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise hane halkının gösterdiği ekonomik faaliyete yardımcı olma amacıyla çalışan çocuklar yer almaktadır. Ardından da sırasıyla öğrenmek ve meslek sahibi olmak amacıyla çalışan ve kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çalışan çocukların sayısı gelmektedir.

Okula devam eden çocukların çalışma nedenleri incelendiğinde, en çok hane halkının gelirin katkısında bulunmak amacıyla çalışan çocukların okula devam edebildiği görülmektedir. İkinci sırada ise hane halkının ekonomik faaliyetine yardımcı olmak isteyen çocuklar yer almaktadır.

Hane halkı gelirin katkısında bulunmak amacıyla çalışan çocukların yaklaşık olarak 3/4’ü okula devam edemediği belirlenmiştir. Hane halkının ekonomik faaliyetine yardımcı olma nedeniyle çalışan çocukların ise yaklaşık olarak 1/3’ünün okula devam etmediği saptanmıştır.

Yedinci Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Yedinci probleme ilişkin TÜİK 2012 raporlarına göre Hane halkı reislerinin eğitim durumuna göre çocuk işçilerin okula devam durumları ve çalışma alanları incelenmiş elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Hane halkı reislerinin eğitim durumuna göre çocuk işçilerin okula devam durumları ve çalışma alanları

Hane halkı reisinin eğitim durumu	Okula devam eden			Okula devam etmeyen		
	Toplam	Ekonomik faaliyetlerde Çalışan	Ev işlerinde faaliyette bulunan	Toplam	Ekonomik faaliyetlerde Çalışan	Ev işlerinde faaliyette bulunan
Okuma yazma bilmeyen	402	31	371	147	70	77
Okuma yazma bilen ama bir okul bitirmeyen	301	29	272	81	43	38
İlkokul mezunu	3813	295	3518	460	290	170
İlköğretim, ortaokul veya dengi meslek okul mezunu	1020	42	978	57	28	29
Genel lise ve dengi meslek okul mezunu	1253	40	1213	39	17	22
Yüksek öğretim	756	8	748	6	0	6

Tablo 2’de verilen bulgular incelendiğinde okula devam etmeyen çocuk işçilerin yarısından fazlasının hane halkı reisi ilköğretim mezunu olarak belirlenmiştir. Okula devam etmeyen çocuk işçiler arasında hane halkı reisi yüksek öğretim mezunu olanlar ise en az oranda bulunmaktadır. Okula devam etmeme oranı ise en çok okuma yazma bilmeyen hane reislerinin çalışan çocuklarında görülmektedir, en az yüksek öğretim mezunu hane reislerinin çalışan çocuklarında görüldüğü saptanmıştır.

Sekizinci Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sekizinci probleme ilişkin Türkiye’deki çocuk işçiliği ve eğitim sorunlarına yönelik gerçekleştirilen ILO/IPEC faaliyetleri incelenmiş elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Türkiye’deki çocuk işçiliği ve eğitim sorunlarına yönelik gerçekleştirilen ILO/IPEC faaliyetleri

Faaliyeti gerçekleştiren kurum/kuruluş	Faaliyet özeti
Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı	Bakanlık bünyesinde çocuk işçiliği birimi kurulmuştur. Bu birim çocuk işçileri mevzuatını iyileştirilmesi, teftiş sisteminin revize edilmesi ve çocukların çalışma koşullarında çeşitli önlemlerin alınmasında çalışmalar yürütmüştür.
Millî Eğitim Bakanlığı Çıraklık Eğitim Merkezleri	Çıraklık eğitim merkezleri öğretmenlerinin duyarlılıklarını artırma çalışmalarında bulunmuştur.

Türkiye İstatistik Kurumu	Çocuk işçiliğine yönelik önemli istatistikleri toplama araştırmaları yapılmıştır. 1994 yılında 6-14 yaş grubundaki, 1999,2006,2012 yıllarında ise 6-17 yaş aralığındaki çocuklar incelenmiştir.
Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu-Çıraklık Eğitim Merkezleri	İstanbuldaki metal sanayi sitelerinde seminerler düzenleyerek küçük ölçekli işyeri sahiplerinin duyarlılığı artırılmıştır.
Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu	İşyeri danışma ve denetleme grubu (İDDG) sistemini kurmuştur. İstanbuldaki üyelerini çocuk işçiliği konusunda eğitmiştir.
Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu	İstanbulda Deri sektöründeki küçük işletmelerde duyarlılık artırılmaya çalışılmıştır. Çocuk işçiliğiyle mücadele amacıyla bölgesel ve ulusal eylem komiteleri kurulmuştur.
Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayi Destekleme Vakfı	Doğu anadoludaki göçmen çocuklar ve sokakta çalışan çocuklar için eğitim kursları düzenlenmiştir.
İnsan Kaynakları Vakfı	İlköğretim müfettişlerini çocuk işçiliği konusunda eğitmiştir.
Üniversitelerdeki Çocuk İşçiliği Birimleri	Duyarlılığı artırma çalışmaları
Türkiye Kalkınma Vakfı	Erzurum ve sinoptaki kırsal kesimde ve ev hizmetlerinde çalışan çocuklar için model geliştirerek mesleki eğitim sağlanmıştır.
Ankara Büyükşehir Belediyesi Sokakta Çalışan Çocuklar Merkezi	Çalışan çocuklar için kısa dönemli meslek eğitim kursları düzenlemiştir.
Emniyet Genel Müdürlüğü Küçükleri Koruma Birimi	Çocuklara daha iyi hizmet sunmak için kapasitesini genişletmiştir.
Türkiye Kalkınma Vakfı ve Sanatkarlar Konfederasyonu	Sinop, Mersin ve Diyarbakırda çalışan çocukların ailelerine 'Kendi işini Kendin Kur' eğitimi vererek ailelerin gelir düzeyini yükseltmeyi amaçlamış ve çocukların eğitime yönlendirilmesine katkıda bulunmuştur.
Diyarbakır Valiliği ve GAP İdaresi	Sokakta çalışan çocuklar merkezi kurarak, bu çocuklara eğitsel, sağlık, beslenme ve psiko-sosyal destek vermeyi amaçlamıştır.
ILO/IPEC projesi (2015)	Ordu'da (Türkiye) fındık hasadında mevsimlik ticari tarımda çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinin ortadan kaldırılması
ILO/IPEC projesi (2017)	Türkiye'de Fındık Hasatında Mevsimlik Tarımda Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması İçin Entegre Bir Model (WFCL) Bu projenin amacı: Ordu, Düzce ve Sakarya'nın seçilmiş illerinde mevsimlik fındık tarımı çalışmalarında çocukların kurumsal sosyal sorumluluk ve kamu kurumlarının kapasitelerinin geliştirilmesi, yerel yönetimler, Çocuk işçiliğiyle mücadelede tarım odaları da dahil olmak üzere izleme modelleri ve ortaklıklar geliştirerek sürdürülebilir bir politika oluşturma sürecine ulusal düzeyde katkıda bulunmak. Proje, mevsimlik fındık tarımı ile uğraşan ya da risk altındaki 1000 çocuğa (500 kız ve 500 erkek) ulaşmayı amaçlamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu doğrultuda yapılan önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonucu olarak ilk önce TÜİK raporlarından elde edilen sonuçlara değinilmiş ve 8423 sayılı iş kanunu maddeleri dikkate alınarak tartışmalar yapılmıştır. Ardından Türkiye'de gerçekleştirilen ILO/IPEC faaliyetlerine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Son olarak da araştırmanın sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ekonomik işlerde çalışan çocukların sayısı her geçen yıl azalmasına rağmen, ev işlerinde çalışan çocukların sayısında oldukça büyük bir oranda artış görülmektedir. Bu nedenle de Türkiye'deki çocuk işçilerin genel sayısı 1994 yılından 2012 yılına kadar sürekli bir artış göstermektedir. Aynı zamanda Türkiye'de gerçekleştirilen ILO/IPEC faaliyetleri incelendiğinde daha çok ekonomik işlerde çalışan çocuklara yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çocuk işçi sayısındaki artışın önemli sebeplerinden birinin ev işlerinde çalışan çocukların sayısının azaltılmasına yönelik faaliyetlerin yetersizliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın kapsamına göre çocuk işçilerin temel eğitim sorunlarına yönelik bulgular incelendiğinde ise, okula devam etmeyen çocuk işçilerin sayısında 1994 yılından 2012 yılına kadar oldukça büyük bir düşüş gerçekleşmiştir. Özellikle 1994 ve 1999 yıllarında ekonomik işlerde çalışan çocukların çok büyük bir bölümü okula devam edemezken bu oran her geçen yıl azalmıştır. Ancak 2006 yılında okula devam etme açısından ev işlerinde çalışan çocukların, ekonomik işlerde çalışan çocuklara göre daha çok problem yaşadığı görülürken, 2012 yılında her iki çalışma alanındaki çocuklarında benzer oranda okula devam edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum her iki çalışma alanındaki çocukların eğitim sorunlarına da dikkatle odaklanılması ve çözüm aranması gerektiğini göstermektedir.

2012 verilerine göre ekonomik faaliyetlerde çalışan çocuklar incelendiğinde dikkat çeken durumlardan biri çocukların çalıştırılma yaşı olmaktadır. 8423 sayılı iş kanununun 15 yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasaklanmasına rağmen 6-14 yaş grubunda oldukça fazla sayıda çalışan çocuk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle tarım sektöründe bu durumun çok daha fazla olduğu, çalışan çocukların yarısının 6-14 yaş grubunda bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca ekonomik faaliyetlerde çalışan çocukların en çok tarım sektöründe buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tarım sektöründe çalışan çocuklarda yaşanan bu problemler doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetler incelendiğinde bir takım ILO/IPEC projelerine rastlanmıştır. Sorunların çözümüne yönelik tarımsal işletmelerin teftişi ve çalışma koşullarının düzenlenmesi için Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen ILO/IPEC faaliyetlerine ulaşılmıştır. Özellikle çocuk işçilerin çalışma nedenleri incelendiğinde 'hane halkının ekonomik faaliyetine katkıda bulunmak isteyen' çocukların yoğunlukta olup okula devam etmeme durumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda aileleriyle beraber mevsimlik tarım işlerinde çalışan çocuklar dikkat çekmiş ve çocukların eğitim sorunlarının çözümüne ILO/IPEC projeleri tasarlanmıştır. 2013 yılında karadeniz bölgesinde fındık işçiliğine yönelik hazırlanan bu proje kapsamında mevsimlik tarım sektöründe çalışan ve risk altında bulunan 1000 çocuğa ulaşılarak eğitim ortamı sağlanmış ve eğitim sorunlarına çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Ancak bu projenin özellikle fındık işçiliğindeki çocuklar üzerinde uygulanması karadeniz bölgesinde yoğunlaşmasını gerektirmiştir. Oysa ki Türkiye'nin diğer bölgelerinde oldukça yoğun şekilde mevsimlik tarım işçisi aile bulunmakta ve aileleriyle birlikte göç eden çocukların büyük çoğunluğu çalıştıkları kırsal alanda örgün eğitime devam edebilecekleri bir okul bulamamaktadır (Yıldırak, Gülçubuk, Gün, Olhan ve Kılıç, 2003). Mevsimsel olarak ilerleyen bu çalışma ortamı her yıl tekrarlandığı için çocuklar aynı problemi döngüsel olarak yaşamak zorunda kalmaktadır. Bu durum da binlerce öğrencinin örgün eğitime devam etmesine engel olmakta ve oldukça büyük bir eğitim sorununu doğurmaktadır.

Okula devam etmeyen çocuk işçilerin çalışma nedenleri incelendiğinde en çok ‘hane halkı gelirine katkıda bulunmak’ amacıyla çalışan çocukların olduğu belirlenirken, ikinci sırada ‘hane halkının ekonomik faaliyetine yardımcı olmak’ için çalışan çocukların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk işçilerin hane halkı reislerinin eğitim durumlarına göre okula devam etme durumları incelendiğinde ise, okuma yazma bilmeyen hane reisine sahip çocuk işçilerin okula devam etmeme oranının en yüksek düzeyde olduğu ve hane reislerinin eğitim seviyesine göre bu oranın düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgularda dikkat çeken diğer bir durum ise lise ve yüksek öğretim mezunu hane reislerinin de çocuklarını çalıştırmaları ve çalışan çocukların bir bölümünün okula devam etmemesidir. ‘Okuma yazma bilmeyen’, ‘okuma yazma bilen ama bir okul bitirmeyen’ ve ‘ilkokul mezunu’ hane reislerinin çalışan ve okula devam etmeyen çocuklarının çoğunlukla ekonomik faaliyetlerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul, lise ve yüksek öğretim mezunu hane reislerinin çalışan ve okula devam etmeyen çocuklarının çoğunluğu ise ev işlerinde faaliyet göstermektedir.

ILO/IPEC çerçevesinde çocuk işçilerin eğitim sorunlarına yönelik gerçekleştirilen faaliyet ve projeler incelendiğinde ise daha çok okuldaki öğretmenler ile ilköğretim müfettişlerinin ve işyeri sahipleri ile denetimcilerinin duyarlılıklarını artırma çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Özellikle sokakta çalışan çocuklar ile sanayi işletmelerindeki çocukların mesleki eğitim almalarına yönelik faaliyetlerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2015 ve 2017 yıllarında ise mevsimlik tarım işçisi çocukların okula devam etmeme problemlerini ele alarak çözüm üretmeye çalışan projeler belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkiye’de ekonomik faaliyetlerdeki çocuk işçiliğini önlemeye yönelik oldukça büyük bir adım atıldığını görülmektedir. Ancak ev işlerinde çalışan çocukların sayısının yıllara göre artması, bu konuya yönelik faaliyetlerin artırılması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle ev işlerinde çalışan çocukların sayısının azaltılmasına yönelik faaliyetlerin artırılması önerilmektedir. Ayrıca mevcut çocuk işçi sayısı ve bu çocukların örgün eğitime devam etme problemleri dikkate alındığında çok ciddi bir tabloyla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu bağlamda öncelikli olarak ailelerin ve iş verenlerin çocuk işçiliğinin problemleri açısından bilinçlendirilmesine önem verilmesi ve bu konuya yönelik yapılacak çalışmaların artış göstermesi önerilmektedir. Özellikle okula devam etmeyen çocuk işçilerin hane halkı reisinin eğitim durumları da dikkate alınarak duyarlılık artırma çalışmaları yapılmalıdır.

6-14 yaş grubundaki çocukların çalıştırılmasına ilişkin elde edilen sonuçlar dikkate alınarak, iş kanunu kapsamında iş verenlere yönelik bölümlerde mevcut ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlemelere gidilmesi, işyeri teftişlerinin daha sıkı ve dikkatli yapılması önerilmektedir. Konuya ilişkin kanun ve yönetmeliğe aykırı durumlar tespit edildiğinde cezai uygulamaların devamlılığı önem taşımaktadır. Ayrıca tarım işçileri başta olmak üzere tüm çocuk işçilerin okula devam durumlarının takibinin yetkililer tarafından dikkatle yapılması ve ihtiyaç halinde taşınmalı ya da yatılı eğitim olanaklarının değerlendirilmesine yardımcı olunması durumunda çocuk işçilerin eğitim sorunlarının büyük oranda giderileceği düşünülmektedir. Özellikle ILO/IPEC faaliyetleri kapsamında gerçekleştirilen mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim sorunlarına yönelik projenin karadeniz bölgesi dışına da çıkarak geliştirilmesi önerilmekte ve bu şekilde tarım sektöründe eğitim sorunun önemli ölçüde çözüleceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Açıkalin, N. (2008). Yoksulluk ve genç kuşakların toplumsal hareketlilik şansları: İstanbul ve Gaziantep örnekleri. *Çalışma ve Toplum*, (2), 131-154.
- Avşar, Z. ve Ögütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği mücadele stratejileri, *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(1), 9-40.

- Aydın, O. ve Güngör, Y. (1999). Çocuk çalışmasının sonlandırılması programı ve iş teftiş kurulunca uygulanan projeler. *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(3).
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB), (2005). *Çalışan Çocukların Eğitime Yönlendirilmesi İzmir Projesi Raporu*, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı – İş Teftiş.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB), [https://www.cs.gb.gov.tr/home/announcements/0092/], (30.05.2017).
- Erbay, E. (2013). Türkiye’de çocuk işçiliğinin büyük resmi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(1), 157-167.
- Gülçubuk, B. (2012). Tarımda Çocuk Emegi Sömürüsü ve Toplumsal Duyarlılık. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, (33), 75-93.
- Günöz, M. (2007). *Türkiye’de çocuk işçiği sorunu ve çözüm önerileri*. Uzmanlık Tezi, Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.
- International Labour Organization (ILO), [http://www.ilo.org/ipecc/programme/lang--en/index.htm], (24.09.2012).
- İş Kanunu. Kanun No: 4587. Kabul Tarihi: 22.05.2003. Resmi Gazete Yayım tarih ve sayısı: 10.06.2003-25134.
- Küçükkalay, A. M., Dulupçu, M. A. ve Turunç, Ö. (2000). Dünyada ve Türkiye’de çocuk işgücü istihdamının sorunları ve önlenmesi. *Süleyman Demirel Üniveristesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 5(1), 103-118.
- Tat, D. (2016). Avrupa birliği aday ülkelerinde çocuk işçiliği: Çocuk işçiliğini önleme politikaları önerileri. *Birey ve Toplum*, 6(11), 107-147.
- Tor, H. (2010). Türkiye’de çocuk işçiliğinin boyutları, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 2(2), 25-42.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2012), [http://www.tuik.gov.tr/Start.do;jsessionid=nlLVZxyp29CnP1TpS8qM3ddkhhjLBgVjGQTn8sqyktPmhc3LTvsK!-1705611173], (30.05.2017).
- UNICEF, Çocuk koruma ile ilgili tanım ve açıklamalar: [http://www.unicef.org/infobycountry/stats_popup9.html].

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARI İLE İLGİLİ YAPILAN MAKALE ÇALIŞMALARININ İÇERİK ANALİZİ

Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ³⁶, Melek AYYAYLA PÜSKÜLLÜ³⁷,

Özet

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler ders kitapları hakkında yapılmış olan makale çalışmalarının belirli değişkenlere göre incelenmesi ve araştırma sonuçlarının değerlendirilmesidir. Bu temel amaç kapsamında makaleler, “çalışmanın adı, araştırma konusu, yayın yılı, yayınlandığı dergi, çalışmanın amacı, çalışmanın yöntemi, örneklem grubu, veri toplama aracı, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve araştırma sonuçları” açısından incelenmiştir. Çalışmada ULAKBİM veri tabanında ve google akademik makale tarama sitesi üzerinden erişilebilen 45 makale analiz kapsamına alınmış olup, çalışma 2005-2016 yılları ile sınırlandırılmıştır. Makaleler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Sosyal Bilgiler ders kitapları ile ilgili yapılan makale çalışmalarının daha çok Turkish Studies dergisinde yayınlandığı, 11 makale ile en çok 2013 yılında araştırmaların yapıldığı, araştırma konularının daha çok 1998 ve 2004 öğretim programına göre hazırlanmış ders kitaplarının karşılaştırması ile ilgili olduğu, araştırmaların tamamında nitel araştırma yönteminin kullanıldığı, araştırmalarda daha çok içerik analizi yöntemiyle kitapların yazara göre analiz edildiği, bunun yanı sıra öğretmen adayı, öğretmen, öğrenci görüşlerine göre de değerlendirildiği görülmüştür.

Araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre ise; 2004 öğretim programına göre hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının 1998 öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarına kıyasla, içerik, dil ve anlatım, görsel tasarım yönünden daha uygun, öğrenciye didaktik bir anlatımla değil, bilgiyi kendisinin yapılandıracağı ortamı sağlayan bir yapıda olduğu sonuçları elde edilmiştir. Her ne kadar yıllara göre Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ders kitapları hazırlama usullerine göre uygunluğu artsa da, hala görsel tasarım, içerik, baskı ve ciltleme gibi konularda sorunlarla karşılaşıldığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Ders Kitapları, İçerik Analizi

Abstract

The purpose of this study is to examine the research results of Social Studies textbooks according to certain variables and to evaluate the results of the research. Within the context of this main objective, the articles have been examined in terms of the name of the study, the research topic, the publication year, the journal published, the aim of the study, the method of the study, the sample group, the data collection tool, the statistical methods used in the analysis of the data, The study included 45 articles accessible through the ULAKBİM database and the google academic article search site. The study was limited to the years 2005-2016. The articles were analyzed by content analysis method and the findings were interpreted.

According to the results of the research; The research on social studies textbooks is mostly related to the comparison of the textbooks prepared according to the 1998 and 2004 curriculum in the Turkish Studies magazine with 11 articles and researches mostly done in 2013 and the research topics are mostly related with the qualitative research method, It is seen that the books are analyzed according to the author by the content analysis method in the researches as well as they are evaluated according to the teacher candidates, teachers and students' opinions.

³⁶ Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EPÖ ABD, sevilb@gazi.edu.tr

³⁷ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EPÖ Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, melek.ayyayla@gazi.edu.tr

According to the results obtained in the surveys; Compared to the textbooks prepared according to the curriculum of 1998, the Social Studies textbooks prepared according to the 2004 curriculum were more suitable in terms of content, language and expression, visual design, and the students obtained a conclusion that the student did not make a didactic expression but a structure that provided the environment to be constructed. Although it has been observed for years that the appropriateness of the Social Studies textbooks to the textbook preparation procedures has been observed, problems such as visual design, content, printing and binding have been encountered.

Key Words: Social Studies, Textbooks, Content Analysis

Giriş

Sosyal bilimler, insan merkezli, bir bilim dalları bütünü olarak, insanın insanla, toplumla ve başta devlet olmak üzere diğer kurumlar ile olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır. (Kabapınar, 2004)

Sönmez (1999) sosyal bilimleri, insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda yer alan “insan tarafından oluşturulan gerçek” in temelinde insanın diğer kişi ve kurumlarla etkileşimi sonucu ortaya çıkan olay ve olgular vardır.

Sosyal bilgiler, ders olarak 1968-1969 öğretim yılında ilkokullarda, 1973-1974 öğretim yılında da ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında bu ders devam ederken 6. ve 7. sınıflarda 1985-1986 öğretim yılından itibaren kaldırılmıştır (Tebliğler Dergisi 2190). 6., 7. ve 8. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinin yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri dersleri konulmuştur. 4307 sayılı kanunun öngördüğü sekiz yıllık ilköğretim uygulaması gereğince, ilköğretim okulu 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 1998- 1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur (Tebliğler Dergisi 2487)

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir. (Kulantaş, 2007)

Sosyal bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB,2005).

Sosyal bilgiler dersiyle demokratik bir sistem içerisinde etkin bir vatandaş olarak öğrencilere mantıklı ve iyi kararlar alabilmeyi, sorumluluk sahibi vatandaş gibi davranmayı, toplumsal gelişmeye katkıda bulunabilmeyi, kendisiyle barışık olabilmeyi ve yaşadığı çevreye karşı duyarlı olmasını hedeflemektedir. İlköğretim programında Sosyal bilgiler dersinin amaçları;

- 1- Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları,
- 2- Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden,
- 3- Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek yönünden,
- 4- Ekonomik yaşama fikri ve yeteneklerini geliştirmek yönünden olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır (Duman ve İkiel, 2002).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencinin sosyo-ekonomik, çevresel ve kültürel, yerel ve küresel anlamda hem kendisini hem de çevresini, toplumunu, ülkesini ve dünyayı tanıma, algılama ile sorunları çözme açısından önemli bir derstir. Sosyal yaşamla doğrudan bağlantısı olan böyle bir dersin birey ve toplum açısından önemi ortadadır. Sosyal Bilgiler dersi, temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak

oluşturulmuş bilgileri içinde bütünleştiren, ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş bir derstir. Sosyal bilgiler dersi bir anlamda hayatın kendisidir. Bireyin hayatını mutlu bir şekilde sürdürebilmesi için karşılaşacağı problemlerin üstesinden gelebilmesi ve çözebilmesi gerekmektedir. Okulun görevi bireyi hayata hazırlamak olduğuna göre öğretmen, geleceğin teminatı olan çocukları, sosyal bilgiler dersi aracılığıyla, araştıran, sorgulayan, karar veren birer problem çözücüler olarak yetiştirmek zorundadır. (Kulantaş, N. 2007)

Öğretimin gerçekleşmesi için öğretim araçlarına ihtiyaç vardır. Öğretim araçlarından en çok kullanılanı ders kitaplarıdır. Ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir. (Demirel ve Kıroğlu, 2005). Ders kitapları, öğretim programının tüm unsurlarını barındırması açısından bir çok öğretim aracının işlevini yerine getirebilir. Erişebilirlik, içerik, öğretime uygunluk, bireysel öğrenimi desteklemesi gibi bir çok nedenden dolayı en çok kullanılan eğitim araçlarıdır. Hal böyle iken ders kitapları en çok incelenmesi ve geliştirilmesi gereken eğitim malzemeleridir.

Öğretimde öğretmenin temel yardımcısı olan kitaplar öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına ve dersini daha sistematik işlemesine olanak verir. Öğrenciler açısından da çok yararlı olan bu materyaller sayesinde öğrenci, öğretmenin anlattıklarını istediği zaman, istediği yerde ve istediği tempoda tekrar etme imkanına kavuşur. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ders kitabı sözel öğretimin yarattığı boşluğu doldurma imkanı vermesi bakımından önemlidir (Küçükahmet, 2001).

Ders kitabının faydalı yönleri genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

Öğretmenler için

- Öğretim programının kazandırılması için bir çok etkinliği bir bütün olarak görmesini sağlar.
- Öğretmenin başka bir materyal geliştirip hazırlamasına rehberlik eder.
- Öğretmene hazır ölçme soruları ve değerlendirme örnekleri verir.
- Konuların eksik anlatılmasını engeller
- Ders kitaplarındaki okuma parçaları öğrenilecek konunun inceliklerini verdiği gibi, konuyla ilgili ek bilgi de verir.
- Branş öğretmenleri için farklı şubelerde aynı programın bütünüyle uygulanmasını sağlar.
- Öğrencilere verilecek ödevlere kaynaktır.

Öğrenciler için,

- Konu bütünlüğü yakalamada, konular arasında bağ kurmada elinde hazır materyal vardır.
- Öğretmenden gerekli yardımı alamadığı durumlarda, kendi kendine öğrenme şansı verir.
- Öğrenciye öğrendiğini tekrar imkanı verir.
- Öğrenci bazı araçları, ders kitabında bir arada bulur.
- Öğrencinin yeterli zaman ve imkana kavuşmasını sağlar.
- Öğrenci- öğrenci etkileşimine imkan verir.
- Ders kitapları öğrenci merkezli olarak, onların ilgi ve yeteneklerine uygun hazırlandığında, öğrenme isteğine ve kişilik gelişimine daha olumlu katkı sağlayabilir. (MEB,2000)
- Verilen ödev ve etkinlikleri yapacak hazır bir materyaldir.

Ders kitabı kullanmanın olumsuz yanları ise;

- Bütün öğrencilere aynı ders kitabının aldırılması, öğrenme etkinliklerindeki çeşitliliği engelleyebilir.
- Farklı kitapların kullanılması öğretmenin kitaptan ortak etkinlik yapmasını engeller.
- Öğrencinin ders kitabını tek kaynak olarak algılaması, başarısız olmasına sebep olabilir.
- Öğretmenin nasıl olsa kitap var düşüncesi, dersin işlenişini yeterli düzeyde yapmasını engelleyebilir.

- Öğrenciyi ezberciliğe itebilir.
- Basit olarak hazırlanmış kitaplar, öğrenme ilgi ve hevesini, okuma istek ve zevkini azaltabilir.
- Tecrübesiz öğretmenler için ders kitabı takip etmek öğretilen dilin derinliklerinin araştırılmasını önleyebilir.
- Kitabı doldurmak için pek çok gereksiz bilgiye yer verilebilir.
- Ders kitapları, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ile uyumlayabilir. (Kılıç ve Seven, 2008)

Her ne kadar günümüzde farklı eğitim malzemeleri ile eğitim öğretim yöntemleri çeşitlense de, ders kitapları hiçbir zaman önemini yitirmeyecektir ve en çok ulaşılabilen ve kullanılan materyaller hatta bazı yerlerde tek öğretim materyali olacaktır. Bu durum kaçınılmazken, ders kitaplarını en uygun şekilde hazırlamak öğretimdeki verimi artıracaktır. Bu nedenle ders kitapları ile ilgili çalışmaların yapılması ve sonuçlarının değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler ders kitapları hakkında yapılmış olan makale çalışmalarının araştırma eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının incelenmesidir. 2004 program değişikliği sonrasında gerçekleştirilen 45 makale çalışması içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda “çalışmanın adı, yayın yılı, yayınlandığı dergi, çalışmanın amacı, çalışmanın yöntemi, örneklem grubu, veri toplama aracı, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve araştırma sonuçları “ incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitapları hakkında yapılan makale çalışmaları içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008)

Çalışma Grubu

Çalışmada ULAKBİM Ulusal Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanında ve google akademik makale tarama sitesi, <https://scholar.google.com.tr/> de taranan ve Sosyal Bilgiler ders kitapları hakkında yayınlanmış olan 45 makale analiz kapsamına alınmış olup, çalışma 2005-2016 yılları ile sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizi tekniğiyle toplanan veriler, içerik çözümlemesine başvurularak anlamlandırılmıştır. İçerik çözümleme, belli bir metnin, kitabın, belgenin belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacıyla yapılan taramadır (Karasar, 2006).

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analiz sonuçları frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 paket programından faydalanılmıştır. Erişilen tüm makaleler tablolaştırılmış, daha sonra bu veriler yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
2005,0	1	2,2
2007,0	3	6,7
2008,0	3	6,7
2009,0	4	8,9
2010,0	1	2,2
2011,0	6	13,3
2012,0	3	6,7
2013,0	11	24,4
2014,0	4	8,9
2015,0	4	8,9
2016,0	5	11,1

Araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 11 çalışma ile 2013 yılında anlamlı derecede fazla sayıda araştırma yapılmıştır. 2013 yılında yapılan araştırmalar, makale yazarları, araştırma konuları, yayımlandıkları dergiler incelendiğinde anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Araştırmaları Yayınlayan Dergilerin Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,2
Kastamonu Eğitim Dergisi	1	2,2
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,2
Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	4,4
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)	1	2,2
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,2
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	2,2
Ciu Folklor/Edebiyat	1	2,2
Değerler Eğitimi Dergisi	1	2,2
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,2
e Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi	1	2,2
E-International Journal Of Educational Research	1	2,2
Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,2
Eurasian Journal of Educational Research	1	2,2
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,2
Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,2
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,2
İlköğretim Online	1	2,2
International Journal Of New Trends İn Arts, Sports & Science Education	1	2,2
Kastamonu Eğitim Dergisi	1	2,2
Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	1	2,2
Kuramsal Eğitimbilim	1	2,2
Marmara Coğrafya Dergisi	3	6,7

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	1	2,2
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	4,4
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	2,2
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,2
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	2,2
Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi	1	2,2
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,2
Turkish History Education Journal	1	2,2
Turkish Studies	5	11,1
Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	3	6,7
Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi (IJOFE)	1	2,2
Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,2

Araştırmaları yayınlayan dergiler incelendiğinde, Turkish Studies dergisinin 5 makale ile diğer dergilerden anlamlı derecede fazla çalışma yayınlandığı gözlenmektedir. Sonrasında ise 3 makale ile Marmara Coğrafya Dergisi ve Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2 makale ile Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yer almaktadır. Diğer dergiler Sosyal Bilgiler ders kitapları ile ilgili yalnızca birer makale yayınlamışlardır.

Yıllara Göre Makaleler

2005	İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Coğrafya Konularıyla İlgili Kavramların Belirlenmesi (2004 Programına Göre)
2007	1998 Ve 2004 Öğretim Programlarına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Sosyal Olay Ve Değerlerin Sunumu: İşlev Ve Nitelik Açısından Farklı Bir Noktaya Geldik Mi?
2007	İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına Göre Bir Değerlendirmesi
2007	İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kırıkkale Örneği)
2008	Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konular
2008	1998 Ve 2004 Programlarına Göre Hazırlanan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Analizi
2008	4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretimi Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi
2009	İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği)
2009	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri
2009	1998 Ve 2004 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Bazı Kavramların Veriliş Biçimlerinin Karşılaştırılması
2009	Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitaplarında Edebi Ürünler
2010	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeni Program Temelinde Ders Kitaplarına Yönelik Düşünceleri
2011	6. Sınıf Sosyal Bilgiler "Demokrasinin Serüveni" Ünitesinin Değerlendirilmesi

2011	Değerler Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma: Sosyal Bilgiler Ders Kitapları İle Öğretmen Adaylarının Kahraman Tercihlerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Çalışma
2011	İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toprak Ve Toprağın Korunmasının Yeri
2011	Tarih Öğretiminde Anakronizm Sorunu: Sosyal Bilgiler Ve Tarih Ders Kitaplarındaki Kurgusal Metinler Üzerine Bir İnceleme
2011	İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Erzurum Örneği)
2011	Küreselleşmenin Türkiye'Deki İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarında Görülen Yansımaları
2012	Yenilenen Sosyal Bigiler Programına Dair Bir Değerlendirme
2012	Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanılan Harita Ve Şekiller Üzerine Bir Değerlendirme
2012	1998 İle 2005 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Türk Dünyası Konularının Karşılaştırılması
2013	İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi
2013	İlköğretim Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tüketici Hakları
2013	İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler
2013	İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Halk Kültürü Öğelerinin Değerlendirilmesi
2013	Mısır Ve Türkiye 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Karşılaştırması
2013	Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Eski Çağ Tarihi Konusu Ve Bilincinin Bilimsel İçerik Bakımından Değerlendirilmesi
2013	Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Sözlü Ve Yazılı Edebi Türlerin Kullanım Durumu
2013	Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarına Biyografinin Kullanımı
2013	Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Belirlediği Değerlerin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansıma Düzeyinin Karşılaştırılması
2013	Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Konularına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri (Diyarbakır Merkez İlçe Örneği)
2013	Türkiye'Nin Demokrasi Eğitiminde Netameli Bir Konu: Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Militarizm
2014	Sosyal Bilgiler Ders, Çalışma Ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi
2014	Aile Ve Kadın Temalarının Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Veriliş Biçimlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma
2014	İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çok Kültürlü Eğitim
2014	7. Sınıf Sosyal Bilgiler Çalışma Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İncelenmesi
2015	Ortaokul Ders Kitaplarında Gençliğin Korunması Ve Spora Yönlendirilmesi Haklarına Yer Verilme Düzeyi
2015	Sosyal Bilgiler Beşinci Sınıf Ders Kitaplarında Turizm Kavramının Yeri

2015	Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Bazı Tarihsel Kavramların Kullanımının Değerlendirilmesi
2015	Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ve Ders Kitabının Toulmin Argüman Modeline Göre Değerlendirilmesi
2016	An Analysis of the Units “I’m Learning my Past” and “The Place where We Live” in the Social Studies Textbook Related to Critical Thinking Standards
2016	Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İhtilafli Konular İçerisinde Yer Alan 'Aile' Kavramının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi
2016	Ortaokul 5.6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programı Ve Ders Kitaplarının Coğrafya Okuryazarlığı Açısından Değerlendirilmesi
2016	Tarihi Süreçte Türk Kadını İmgesinin Sosyal Bilgiler Güncel Ders Kitaplarına Yansıması
2016	Açık- Örgün Eğitim Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Ve Öğretim Programında Somut Olmayan Kültürel Miras Öğeler

Yıllara Göre Araştırmaların Amaçları

Yayın Yılı	Çalışmanın Amacı
2005	2004 programına göre hazırlanan sosyal bilgiler 4 ve 5 ders kitaplarında yer alan coğrafya konularıyla ilgili kavramların belirlenmesi
2007	1998 ve 2004 yılları öğretim programlarına göre yazılmış Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında sosyal olay ve değerlerin nasıl sunulduğu karşılaştırarak incelemek
2007	2005 yılından sonra yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitapları hakkında sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının görüşlerini almak
2007	İlköğretim Sosyal Bilgiler ders kitaplarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
2008	Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konuların bulunma düzeyini tespit etmek
2008	Eski (1998) ve yeni (2004) programa göre hazırlanmış ders kitaplarının ünite sonu değerlendirme soruları arasında nitelik ve nicelik yönünden bir farklılık olup olmadığını karşılaştırmak
2008	İlköğretim 4. ve 5. sınıfta okutulmakta olan sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğunu belirlemek
2009	2005 sosyal bilgiler programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi
2009	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini belirleme
2009	1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında verilen kavramların veriliş biçimlerini incelemek
2009	Günümüzdeki sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi ürünleri araştırmak
2010	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, yeni sosyal bilgiler programı çerçevesinde, sosyal bilgiler kitaplarının fiziki yapı ve içerik olarak yeterliliklerini değerlendirmeleri ve bu konuda ileriye yönelik görüşlerinin alınması
2011	2005-2006 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde uygulamaya konulan ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programını ve programda yer alan “Demokrasinin Serüveni” ünitesini değerlendirmek

2011	4., 5., 6. ve 7. sınıflar sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitiminde rol model olarak sunulan kahramanların yer alma sıklığını tespit etmek, bunların sayısal durumunu ve dağılımını ortaya çıkarmak
2011	“Toprak ve toprağın korunması” konusuna Türkiye’de Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2010- 2011 eğitim öğretim yılında uygulanması uygun görülen tüm 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ne derecede yer verildiğini tespit etmek
2011	Kitap yazarlarının kendilerine ve günümüze ait olan yorum, kavram ve bakış açılarını tarihi şahsiyetlere mal edip etmediklerini, bir diğer ifadeyle, geçmiş döneme ait bakış açılarını doğru bir şekilde yansıtır yansıtmadıklarını ortaya koymak
2011	ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının; fiziksel yapısı, tasarımı, dili, görsel düzeni, programa uygunluğu ve bilimsel içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, ders kitabı incelemesiyle ilgili eğitim alma, kıdem ve sosyal bilgiler programı hakkında bilgi düzeyleri açısından incelenmesi
2011	Türkiye’de 1998-2004 yılları arasında ilköğretim okullarında 4.-7. Sınıflarda uygulanan sosyal bilgiler programı ile 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim sosyal bilgiler programını “küreselleşme” bağlamında karşılaştırmak
2012	2006 yılında EARGED’ in yapmış olduğu çalışmada tespit edilen sorunların, 2006 yılından bu güne ne kadarının çözüme kavuştuğu ve ne kadarının halen devam etmekte olduğunu saptamak
2012	Sosyal bilgiler ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında harita ve şekillere ne kadar ve niçin yer verildiği tespit etmek
2012	1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programları ve bu programlara uygun olarak hazırlanan ders kitaplarında Türk Dünyası'na yer verilme durumu
2013	İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesi
2013	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılında okutulmak üzere basılan ve okullara dağıtılan ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi (HB) öğrenci ders kitapları ile 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler (SB) öğrenci ders kitaplarında tüketici hakları konusuna ne düzeyde yer verildiğini ortaya koymak
2013	ilköğretim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında değerlere yer verilme durumunun belirlenmesi
2013	İlköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarında halk kültürü öğelerine ne düzeyde yer verildiğini ortaya koymak
2013	Mısır Arap Cumhuriyeti’nde 2007–2008 senesinde geçerli olan sosyal bilgiler öğretim programı ile ülkemizde 2005 senesinde uygulamaya konulan 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu tespit etmek
2013	Sosyal Bilgiler ders kitaplarının Eski Çağ Tarihi bilincinin kazandırılması açısından bilimsel içerik bakımından değerlendirilmesi
2013	Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebi türlerin kullanım durumunu karşılaştırmalı olarak ortaya koymak
2013	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4-7. Sınıflar) ve ders kitaplarında biyografinin kullanım durumunu ortaya koymak

2013	6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programında yer alan “Bilimsellik”, “Doğal çevreye duyarlık”, “Kültürel mirasa duyarlık”, “Sorumluluk”, “Yardımseverlik”, “Hak ve özgürlüklere saygı” ve “Çalışkanlık” değerlerinin 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıma düzeylerini ortaya koymak
2013	Yapılandırma kuramının uygulandığı ülkemizde ilköğretim (4-7) sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan coğrafya konularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini tespit edip incelemek
2013	Bu çalışma örgün eğitimin ilk iki kademesinde okutulan “Sosyal Bilgiler” dersi kitaplarını temel malzeme olarak ele almakta ve bu kitaplardaki yazılı ve görsel örneklerdeki (cumle, ifade, belge-fotoğraf, kutu yazı, anekdot vb.) sorunlu unsurları, çizdiğimiz çerçeve içinde metin ve içerik analizi yöntemiyle belirlemeyi hedeflemektedir.
2014	TTKB izniyle 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında okullarda okutulan iki farklı yayınevine ait (MEB Yayınevi, Anıttepe Yayınevi) 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın hedef öğrenci kitlesine ait öğrenme stillerine ne kadar uyumlu olduğunu belirlemektir.
2014	4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında “aile” ve “kadın” öğelerin veriliş biçimlerinin araştırılması
2014	Son yayınlanan sosyal bilgiler öğretim programında ve ona uygun hazırlanan ders kitaplarında çokkültürlü eğitime hangi düzeyde ve nasıl yer verildiğini tespit etmek
2014	Sosyal bilgiler çalışma kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu açısından incelenmesi
2015	Ortaokul 5., 6., 7. Ve 8. sınıf Türkçe, Fen-Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğrenci ders kitaplarında “gençliğin korunması” ve “spora yönlendirilmesi” hakları konusuna ne düzeyde yer verildiğini ortaya koyarak bir karşılaştırma yapmak
2015	Talim ve Terbiye kurulu tarafından 2013-2014 eğitim öğretim yılı için onaylanmış Türkiye’deki ortaokullarda okutulmakta olan Sosyal Bilgiler dersi beşinci sınıf ders kitaplarında yer alan turizm olgusunun hem görsel hem de metinsel olarak ne kadar işlendiğini ve kullanıldığını belirlemek
2015	Sosyal Bilgiler öğretim programında önerilen bazı tarihi kavramların Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki kullanımının öğretim programında önerilen kazandırma düzeylerine uygunluğunun incelenmesi
2015	Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitabını Toulmin Argüman Modeline göre değerlendirmek
2016	4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında "Geçmişimi ve Nerde Yaşadığımı Öğreniyorum" ünitesinin eleştirel düşünme standartlarına uygunluğunun denetlenmesi
2016	Ortaokullarda okutulan 5-6-7 Sosyal Bilgiler ders kitabı ve 8. sınıflarda okutulan TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan “aile” kavramının ihtilafli konular bağlamında anlatım özelliklerini ve kullanım sıklığını belirlemek
2016	Ortaokul 5.,6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders programı ve 2013–2014 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından okutulması uygun görülen ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya okuryazarlık becerisini geliştirmeye yönelik içeriğe ne derecede yer verildiğini belirlemek

2016	Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tarihi süreçte Türk kadınının konumu ve toplumsal cinsiyet rollerini inceleyerek Türk kadını imgesini ortaya koymak
2016	Açık ve örgün eğitim Sosyal Bilgiler ders kitapları ve öğretim programlarında SOKÜM (Somut olmayan kültürel miras) öğelerine yer verilme durumunu belirleme

Araştırmaların amaçları incelendiğinde, 2011 yıllarına kadar daha çok 1998 ve 2004 programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarının karşılaştırılması ve ders kitaplarının bulundurması gereken unsurlar olan içerik, dil ve anlatım, görsel tasarım, düzen konuları araştırma amaçlarını içerirken, sonraki yıllarda daha çok içerikteki belli başlı konuların sunumu, konuların sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl ve ne miktarda yer aldığını tespit etmek araştırmaların amaçları olmuştur.

Araştırmaların Örneklem Grubu

Örneklem grubu
132 öğrenci, 3 öğretmen
8 ders kitabı, 162 öğretmen adayı
1162 öğrenci, 32 öğretmen
210 öğrenci
191 öğrenci
11 ders kitabı
6 ders kitabı
1 ders kitabı
4 ders kitabı
8 ders kitabı
6 ders kitabı
6 ders kitabı
3 ders kitabı
3 ders kitabı
18 ders kitabı
4 ders kitabı
14 ders kitabı
1 ders kitabı
7 ders kitabı
2 ders kitabı
8 ders kitabı
3 ders kitabı
3 ders kitabı
9 ders kitabı
9 ders kitabı
2 ders kitabı
8 ders kitabı
4 ders kitabı

16 ders kitabı
2 ders kitabı
8 ders kitabı
3 ders kitabı
3 ders kitabı
3 ders kitabı
140 öğretmen adayı
71 öğretmen
47 öğretmen
85 öğretmen
50 öğretmen

Yukarıda verilen ders kitabı sayılarına, eğer varsa Sosyal Bilgisi ders kitapları ile birlikte başka ders kitapları, öğretmen klavuz kitapları ve çalışma kitapları da dâhildir. Verilen sayılar, araştırmaların örneklem grubunda ifade edilen sayılardır.

Araştırmaların örneklem grubu incelendiğinde, araştırmaların %74 ünde ders kitaplarının doğrudan yazar tarafından değerlendirildiği, %26 lık kısmında ise öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci görüşlerine göre değerlendirmelerin yapıldığı gözlenmektedir. Araştırmalarda ortalama olarak 423 öğrenci, 151 öğretmen adayı, 48 öğretmen ve 6 ders kitabı örneklem olarak alınmıştır. 6 makalede ise örneklem grubu hakkında bilgi verilmemiştir.

Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri

	Frekans	Yüzde
Anket	7	15,6
Başarı testi (öntest-sontest), öğretmen anketi, öğrenci öz değerlendirme formları (kazanım ve süreç), gözlem ve görüşme	1	2,2
Doküman inceleme	33	73,3
Doküman inceleme, anket	1	2,2
Doküman inceleme, görüşme	1	2,2
Doküman inceleme, turizm kavramlarını inceleme formu	1	2,2
Görüşme formu	1	2,2

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde, büyük bir oranda doküman incelemesinin yapıldığı, bununla birlikte, anket, gözlem ve görüşmelere de yer verildiği görülmektedir.

Araştırmalarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

	Frekans	Yüzde
Betimsel analiz	4	8,9
Betimsel analiz, frekans	1	2,2
Betimsel analiz, içerik analizi, frekans	1	2,2
Betimsel analiz, t testi, frekans	1	2,2

Betimsel içerik analizi	1	2,2
Frekans, t testi, varyans analizi	1	2,2
İçerik analizi	25	55,6
İçerik analizi, frekans	1	2,2
İçerik analizi, tablo	1	2,2
İçerik analizi, yüzde, frekans	2	4,4
İçerik analizi, yüzde, frekans, yoğunluk	1	2,2
Nvivo 10 programı, betimsel analiz	1	2,2
SPSS programı, içerik analizi	1	2,2
T testi, yüzde, frekans, aritmetik ortalama	1	2,2
Tümevarım analiz yöntemi	1	2,2
Yüzde, frekans	2	4,4

Araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri incelendiğinde, içerik analizi ve betimsel analizin kullanıldığı; veri analizlerinin frekans, t testi, varyans analizleriyle desteklendiği görülmektedir.

Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Sonuçları

Yayın Yılı	Sonuç ve öneriler
2005	Genel coğrafya konularıyla ilgili toplam 190 kavram (fiziki coğrafya 129 kavram, beşeri ve ekonomik coğrafya 61 kavram) olduğu tespit edilmiştir. Fiziki coğrafya konularıyla ilgili kavramların, beşeri ve ekonomik coğrafya konularıyla ilgili kavramlara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Özellikle iklim ve yer şekilleri konularıyla ilgili kavramların diğerlerine göre daha fazladır. 2004 programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili kavram sayısının 1998 programına göre hazırlanan ders kitaplarına nazaran azaltıldığı dikkati çekmektedir. Ancak yine de, ders kitaplarında coğrafya ile ilgili kavramların oldukça fazla sayıda olduğu ve bu sebeple ilköğretim birinci kademe öğrencilerine bu kavramların tümünün kazandırılmasının oldukça zor olacağı düşünülmektedir.
2007	1998 yılı Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre yazılmış ders kitaplarında sosyal olay ve değerler didaktik, öğüt veren, öğrenci katılımı ve irdelemesine olanak vermeyecek şekilde ders kitabı yazarı merkezli olarak sunulmuştur. Pek çok davranış ve değer aynı başlık altında ve çok yüzeysel olarak görülmüştür. Bu dönem ders kitaplarında tasvir edilen sosyal ortamlar, yaşam gerçeğinden kopuk, sorun ve çatışmaların yer almadığı sihirsel mükemmelliklerle dolu yapay bir ortamdır. Sınıf kapısından çıktığında karşılaşılan dünya ile ders kitabındaki dünya birbirine benzer değildir. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmakla birlikte sosyal olay ve durumların değerlendirilmesinde en sık kullanılan yöntem, örnek olay incelemesi olarak kendini göstermektedir. Yaşam içinde karşılaşılan sorunların, çatışma ve çelişkilerin ön plana çıkarılmasıyla, sosyal durum ve değerlerin öğrenci tarafından değerlendirilmesine olanak tanıyan bu yöntem, yapılandırmacı öğretim anlayışının genel ilkeleri ile örtüşmektedir. Değerin, doğrunun ya da yanlışın ne olduğunun/olmadığının ders kitabı yazarı tarafından didaktik bir üslupla empoze edilmesi yerine, örnek olay merkezinde öğrenci tarafından keşfedilmesi istenmektedir. Ders kitaplarında bazı eksiklikler, sınırlılıklar ve özensizlikler olmakla birlikte, 2004 yılı öğrenme programlarına göre yazılmış Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin önüne yeni ve farklı bir şeyler koyduğu rahatlıkla söylenebilir.

2007	Yapısalcı yaklaşıma göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitapları öğrencilerin zihinsel ve bedensel becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkilere sahiptir.
2007	Araştırma sonucunda öğretmenlerin ders kitaplarından büyük oranda memnun oldukları tespit edilmiştir.
2008	Sosyal bilgiler ders kitaplarında bazı önemli güncel olaylarla ilgili haberlere önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir.
2008	2004 programına göre hazırlanan ders kitaplarında, 1998 programına göre hazırlanan ders kitaplarına göre, soru sayısının daha fazla olduğu, daha fazla test türünün kullanıldığı, bilgi düzeyindeki soruların yanı sıra, daha üst düzey sorulara yer verildiği, yeni programa göre hazırlanan kitapların 1998 programına göre hazırlanan kitaplara göre daha işlevsel olmasına rağmen, hala eksikliklerinin bulunduğu ve geliştirilmesi gerektiği
2008	Genel olarak altı kitabın hiçbirinde bütün tasarım ilkelerini taşıyan veya (% 50 evet olan) yarıdan fazla taşıyan yoktur. Mevcut sosyal bilgiler ders kitapları gözden geçirilmeli ve görsel tasarım ilkelerine uygun olarak öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır.
2009	Proje ve performans görevleri hakkında 6. sınıf öğrencilerinin olumlu – olumsuz eşit oranda görüşe sahip olduğu, 7. sınıfların olumsuz buldukları, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ders ve çalışma kitabı konusunda olumsuz görüşe sahip olduğu, 7. sınıf öğrencilerinin ders ve çalışma kitabı hakkında 6. sınıf öğrencilerine göre daha çok olumsuz görüş bildirdikleri, etkinlikler konusunda 6. sınıfların olumlu, 7. sınıfların ise olumlu ve olumsuz ve etkinlik yapmama da eşit oranda katılım gösterdikleri belirlenmiştir.
2009	Öğrencilerin önemli bir bölümü ders kitaplarının bilgi açısından oldukça yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Kitapların yetersizliğini belirten öğrencilerden ders ve çalışma kitapları arasında uyumsuzluklar bulunduğunu vurgulayanlar da olmuştur
2009	1998 programına uygun olarak davranışçı eğitimin hedefleri doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarına bakıldığında kavramların verilisinde fiziki unsurlarda yeterli uyumun tam olarak sağlanmadığı söylenebilir. Üzerinde durulan kavramla bu kavramın amaçları doğrultusunda verilmiş resim, figür, grafik ve diğer unsurların yeterli düzeyde olmadığı, olanların da kavramlarla ilişkilendirilmediği görülmüştür. 2004 sosyal bilgiler dersi programı çerçevesinde hazırlanan öğrenci ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları nitelik açısından incelendiğinde bu ders materyallerinde üzerinde durulan kavramlarla bu kavramların ilişkili olduğu resim, figür, grafik ve diğer unsurların uyumlu olarak verildiği söylenebilir. Ayrıca 1998 sosyal bilgiler öğretim programına göre sadece ders kitabı bulunurken, 2004 programına göre ders kitabının yanında öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı da yer almaktadır. Bununla birlikte ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabında programın doğasına uygun olarak öğrenciyi düşünmeye, analiz etmeye, görüp duyduklarını yorumlamaya sevk eden ve çevresinde karşılaştığı olayların ve unsurların gelişimi hakkında analitik düşüncelerini sağlayan birçok unsur bulunmaktadır. Bu materyallerin içeriğinde öğrencinin ilgisini çekecek yaşanmış gerçek hayattan hikâyeler, günlük yazılar, entelektüel gelişmeler, gazete, dergi vb. iletişim araçlarından örnekler verilerek bir yandan dersin çekiciliği artırılmaya çalışılırken, diğer yandan programın dayandığı kuramsal temele uygun olarak bilginin inşa edilmesine zemin hazırlanmıştır.
2009	Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında da küçümsenemeyecek oranda edebi ürün kullanılmıştır. Bu durum olumlu bir gelişmedir ama yeterli değildir. Çünkü ders kitaplarında yer alan edebi ürünler daha da çeşitlendirilmeli ve bu ürünler daha işlevsel hale getirilmelidir.
2010	Araştırmaya katılan öğretmenler, programın uygulanmasında yardım alınabilecek yardımcı kitap ve dokümanların yeterli olmadığını, ders kitaplarının anlatım ve konu işleyiş tarzı açısından yetersiz olduğunu, ders kitaplarının etkinlikler açısından yeterli olmadığını, kitapların görsel açıdan yeterli olduğunu, kitapların kâğıt ve baskı kalite düşüklüğünün dersleri olumsuz olarak etkilemediğini, kitapların etkinlik, test vb. açısından çeşitli öğretim materyalleriyle desteklenmesi gerektiği, kitap çeşitliliğinin ve öğretmenlerin okutmak istedikleri kitabı kendilerinin seçme özgürlüğünün sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

2011	Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin ön test ve son test puanları (birinci kazanım hariç) arasında anlamlı bir fark olmamıştır. Öğretmenler, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile ilgili aldıkları hizmet-içi eğitimin süresinin ve içeriğinin “yetersiz” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, programın amaçları, içeriği, eğitim durumları ve sınamaya durumlarına ilişkin görüşlerini “az yeterli” olarak belirtmişlerdir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na yönelik değerlendirme çalışmaları yapılmalı, programla ilgili tüm paydaşların görüşleri alınmalı ve bu değerlendirmelerden elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı geliştirilmelidir. Özellikle program kazanımları, öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak gözden geçirilmeli ve içeriği hafifletilmelidir.
2011	İncelenen ders kitaplarında değerler eğitiminde rol modellerden yeterince yararlandığını söylenilebilir. İncelenen ders kitaplarında rol model olarak yer alan 38 kahramanın 28’i yerel, 10’u evrensel şahsiyetlerdir. Bunlar arasında en fazla ‘yönetim’ alanından (15 kahraman) kahramana yer verilmiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada 20 değer için ilk sırada 8 farklı kahraman gösterilmiştir. Bunların, biri dışında (Einstein) hepsi Müslüman; ikisi (Einstein ve Hz. Muhammed) dışında hepsi Türk’tür; kahramanların tamamı ise erkektir. Kadın ve erkek kahramanların dağılımı arasında çok büyük bir fark vardır.
2011	6. ve 7. sınıf düzeyinde kullanılan Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere bu konuyla ilgili yeterli düzeyde yönlendirme yapılmadığı, ders kitaplarında içerik olarak bası basına ele alınmadığı sadece yüzeysel açıklamaların yapıldığı görülmüştür. Öğrenci çalışma kitaplarında ise “toprak ve toprağın korunması”yla ilgili neredeyse hiçbir etkinliğin yer almadığı sadece bazı etkinliklerin içerisine sıkıştırıldığı tespit edilmiştir.
2011	Tarihi şahsiyetleri kendi dönemlerinin anlayışları, bakış açıları ve anlam dünyaları çerçevesinde yansıtma konusunda kitap yazarlarının bilinç ve dikkat düzeylerinin pek yüksek olmadığı görülmektedir. Bugüne ait tarihsel bilgi ve yorumların geçmişe mal edilmesi, ders kitaplarındaki kurgusal metinlerde birçok açıdan hata ve yanlışların doğmasına yol açmıştır. Özellikle zaman ve mekân algılarındaki değişim, kavram kullanımı ve olayların sebeplerinin açıklanması konularında önemli bilgi ve yorum hatalarının yapıldığı gözlenmiştir
2011	5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının; fiziksel yapısı, tasarımı, dili, programa uygunluğu ve bilimsel içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinde; ders kitabı incelemesiyle ilgili eğitim alma ve sosyal bilgiler programı hakkında bilgi düzeyleri değişkenleri açısından istatistiksel olarak 0.05 anlamlılık düzeyinde manidar bir farklılık görülmemiştir
2011	2005 sosyal bilgiler programında, 1998 programına göre “küreselleşme” kavramına daha çok yer verildiği görülmüştür. Her iki sosyal bilgiler programına ilişkin ders kitapları incelendiğinde de; 1998 programa ilişkin ders kitaplarında küreselleşme ile olduğu düşünülen konuların farklı başlıklar altında bulunduğu, 2005 programına ilişkin ders kitaplarında ise konuların küreselleşmeye odaklanan bağımsız birer ünite içerisinde yer aldığı ve ders kitaplarında küreselleşmeye ilişkin birçok etkinliğin bulunduğu görülmüştür. Sonuç olarak; yeni ilköğretim sosyal bilgiler programında küreselleşme kavramı 1998 programına göre amaç/kazanım, içerik ve etkinlikler boyutunda daha çok yer almaktadır
2012	Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok “ölçme ve değerlendirme”, “özel öğretim bilgisi”, “bilgi teknolojilerinden yararlanma” ve “etkinlik hazırlama” vb gibi alanlarda eğitim ihtiyaçlarının olduğu gözlemlenmiş ve bu sorunların halen devam ettiği saptanmıştır. Öğrencilerin ise “araştırma kaynaklarına ulaşma”, “etkinliklere katılma”, “öğretmen-öğrenci ilişkileri” gibi alanlarda sorunlarının olduğu ve bu alanlardaki sorunlarının halen devam ettiği tespit edilmiştir

2012	Sosyal bilgiler ders kitaplarında haritalardan daha çok şekiller kullanılmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi “şekil” olarak ifade edilen görseller haritaya benzemekle beraber harita unsurlarının bir veya daha fazlasını içermemektedir. Yani kimisinde ölçek kullanılmamıştır, kimisinde lejanta yer verilmemiştir. Dolayısıyla bu tür görsellere harita denilemeyeceği için şekil ifadesi kullanılmıştır. İlköğretim 4. sınıf Sosyal bilgiler ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında kullanılan haritalar yetersizdir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında en çok 6. sınıf ders kitabı ve çalışma kitabında harita ve şekiller kullanılmıştır. MEB ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarında özel yayın evlerinin kitaplarına oranla daha çok harita ve şekil görsellerine yer verilmiştir.
2012	1998 ve 2005 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında Türk Dünyası konularına yer verilme durumu karşılaştırıldığında; 1998 öğretim programı ve ders kitabında bu konunun daha ağırlıklı bir oranda (%22) yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak Türk Dünyası ile ilgili konuların işlenişinde doğrudan bilgi aktarma yoluyla davranışçı bir yaklaşımın benimsenmesi, özellikle ders kitabında kullanılan öğretime yardımcı unsurların (fotoğraf ve harita) niteliğinin yetersizliği bu ağırlıklı oranın tartışılmasını gerektirmektedir. Nitekim 2005 öğretim programı, ders ve çalışma kitaplarında Türk Dünyası ile ilgili konulara yer verilme oranı (%6) daha az olmakla birlikte konuların işlenişinde yapılandırıcı yaklaşımın esas alınması, farklı öğretime yardımcı unsurların (fotoğraf, harita, tebrik kartı, resim, gazete ve internet haberi vb.) kullanılması bu program ve kitapların etkililiğini artırıcı niteliktedir.
2013	Fiziksel, eğitsel, görsel ve dil-anlatım özellikleri açısından incelenen 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı (Altın Kitaplar) ideal bir ders kitabı olma niteliklerinden uzak bir görünüm arz etmektedir.
2013	Ders kitaplarının tümünde tüketicilerin “Tüketim Sırasındaki Hakları” ile ilgili anlatımlara en fazla yer verildiği görülmüştür. Tüketici hakları ile ilgili anlatımlara Hayat Bilgisi ders kitapları içinde en fazla ve birbirine çok yakın oranlarda HB2 ve HB3 ders kitaplarında, Sosyal Bilgiler ders kitapları içinde ise en fazla SB4 ders kitabında yer verilmiştir
2013	ilköğretim 4 ve 5. sınıf kitaplarında en sık vurgulanan değerler duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi ve dayanışmadır. Sosyal Bilgiler programında yer almasına rağmen en az vurgulanan değerler ise temizlik, dürüstlük ve hoşgörü değerleridir. Bu sonuçlar doğrultusunda 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarında hoşgörü değerine daha fazla yer verilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.
2013	en çok mevsimlik bayramlar, çocuk oyunları, evlenme, işleme, kadın giysi-kuşam-süslemesi, yemek-yiyecek-içecek, Karagöz, atasözü, halk müziği/çalgısı, Türk halk oyunları, güreş ve cirit halk kültürü öğelerine yer verildiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgilerin disiplinlerarası bir alan olması nedeniyle bu derse ait ders kitaplarında halk kültürünün bütün öğelerine yer verilebileceği örneklerle sunulmuştur.
2013	Türkiye’deki programın amaçlarının, Mısır’dakinin aksine, 1. kademe ve 2. kademe için bütünleşik olduğu, bunun programın bütünlüğünü ve sürekliliğini gösterdiği; Türkiye’de genel amaçlar içerisinde Mısır’da olduğu gibi teoloji, yöntem bilim ve ekolojiye yönelik ayrı ayrı amaçlar bulunmadığı, Türkiye programının zenginlik, kapsam genişliği ve geçerliği bağlamında Mısır’a göre daha kuvvetli olduğu, Türkiye vizyonunda Mısır’daki gibi dinî bir vurgu bulunmadığı, Türkiye’de eğitim durumları bakımından öğrenci merkezli yaklaşımın benimsendiği, Türkiye’de Mısır’dakinin aksine süreci ölçmeye yönelik çoklu ve alternatif değerlendirme yöntemleri uygulandığı anlaşılmıştır.
2013	doğru tarih bilgisi, olgu ve olaylar, kişi, yer, zaman, mekân, kavram, devlet, millet, medeniyet, olaylar örüntüsü, dil, yazı, kültür gibi unsurlar ile ilgili olarak yetersizlik, eksiklik ve hatalar tespit edilmiştir.

2013	Araştırma sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebi türlerin kullanımına önem verildiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda anı, atasözü, biyografi, destan, deyim, efsane, fıkra, gezi yazısı, günlük, hikâye, kompozisyon, makale, mani, marş, masal, mektup, menkıbe, özdeyiş, roman, siyasetname, söylev, sözlük, şarkı/türkü, şiir, tekerleme ve tiyatro türlerine ders kitaplarında yer verildiği anlaşılmıştır.
2013	İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarında genel anlamda biyografinin kullanıldığı tespit edilmiştir
2013	Değerlerin genel olarak ders kitaplarına yansımaları incelendiğinde ders kitaplarında en fazla düz metin (%38,4) ve gerçek görsel materyaller (%32,5) aracılığıyla değerlere yer verildiği görülürken, yardımcı görsel materyal (%7,1), bilgi kutucuğu, gazete haberi ve internet haberi (%5,9), hikâye (%2,9) ve mektup ve şiir (%0,5) şeklinde yer bulmuştur. Fıkra ve günlük gibi ders kitaplarında yer alması gereken unsurların ise değer kazandırmada hiç kullanılmadığı görülmektedir. Burada iki yayınevi tarafından hazırlanan ders kitaplarında da çeşitlilik bakımından aynı oranlar görülse de düz metin (özel yayınevi 56, MEB 9), İnternet haberi (özel yayınevi 9, MEB 1), gazete haberi (özel yayınevi 7, MEB 3), şiir (özel yayınevi 1, MEB 0), gerçek görsel (özel yayınevi 43, MEB 12), kullanmada özel yayın evinin; bilgi kutucuğu (özel yayınevi 2, MEB 8), mektup (özel yayınevi 0, MEB 1), hikaye (özel yayınevi 2, MEB 3), yardımcı görsel (özel yayınevi 1, MEB 7), kullanmada ise MEB'e ait 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında daha fazla oranda yer verildiği görülmektedir.
2013	Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan coğrafya konularına yönelik harita, fotoğraf ve resim renklerinin daha anlaşılır, parlak ve canlı olması gerekir. Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan coğrafya konularının öğretiminde sosyal bilgiler öğretmenleri mutlaka cesitli atlaslar (Kayac, bitki, hayvan...), duvar haritaları, brosur, katalog, dergi vb gibi materyaller kullanması gerekir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan coğrafi kavram ve konuların öğretiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders kitabında yer alan gorsellere ek olarak birkaç uc boyutlu tasarımlar yaptırması veya hazırlaması gerekir.
2013	Sosyal Bilgiler dersinin kitapları, "Turklerin asker millet olduğu" gibi normatif önermelerle doludur.
2014	Bu araştırmada incelenen ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından okullarda okutulmasına izin verilen Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitapları'nı hazırlayan her iki yayınevinde de kitap içerikleri noktasında herhangi birisi lehine üstünlüğün söz konusu olmadığı, bu kitapların bazılarında görsel, bazılarında işitsel, bazılarında ise kinestetik öğrenme stillerine ait materyallerin kullanılmakta olduğu, kitapların öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak planlı bir anlayışla hazırlanmadığı tespit edilmiştir.
2014	Kitaplarda kadın ve aile temasına çok az yer verilmemiş, "kadın" konusu sadece "seçme-seçilme" ve "iş hayatında kadın rolleri" ile ele alınmıştır
2014	Son yayınlanan sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında çok kültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu değişimde ise çok katı bir anlayışın benimsenmediği ve yumuşak bir geçişin amaçlandığı da tespit edilmiştir.
2014	Etkinliklerin içerik olarak yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu konusunda sıkıntılar olduğu söylenebilir. Çalışma kitaplarının öğrencilerin bilgileri yapılandırmasından daha ziyade ezberlemelerine ve sorulan sorulara cevap vermelerine yönelik etkinliklerden oluştuğu dolayısıyla yapılandırmacı programa çok uygun olmayan geleneksel yöntemler ışığında hazırlandığı görülmektedir.
2015	Sonuçta, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında gençliğin korunması ve spora yönlendirilmesi hakları konusuna diğer ders kitaplarından daha fazla yer verildiği görülmüştür. Ayrıca, tüm ders kitaplarında gençliğin korunması kategorisinin, gençliğin spora yönlendirilmesi kategorisinden daha fazla yer aldığı ortaya çıkmıştır.

2015	Çalışmada elde edilen bulguların analizlerine göre Dünya ve Türkiye ekonomisi açısından en önemli gelir kaynaklarından biri olan turizm sektörü kavram olarak Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarında, öğretim programda ve de incelenen kitaplarda kadar yer bulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2015	Hem MEB hem de özel yayınevi tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler kitaplarının kavram öğretimi anlayışının çoğunlukla kavram ile ilgili olarak metin içinde kelime olarak bahsetme ve birkaç örnek verilmesi şeklinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte MEB ve özel yayınevi ders kitaplarında kavram öğretimine yönelik bir yöntemin takip edilmediği de tespit edilmiştir
2015	İncelenen ders kitaplarında ise, genellikle öğrencilere hazırlık sorularıyla ve konu ile ilgili araştırma soruları sorulmaktadır. Soruların bazıları 'sizce, neden' kelimeleriyle kurulmuş olması öğrencinin kişisel yorum geliştirmesi beklenmektedir. Ünite konularının anlatılmasında görsel kaynaklar, sayısal veriler, birinci, ikinci elden verilen kanıtlar ve yazılı kaynaklara yer verilmiştir. Kaynakların öğrenciye sunulması ve küçük birer sosyal bilimci gibi bu kaynakları değerlendirmesi söz konusu olmaktadır. Böylece öğrencileri edilgen birer alıcı konumundan çıkarır. Öğrencilerden beklenen tarihsel ya da sosyal konularla ilgili kanıtları inceleyerek her bir kanıt parçasından elde edeceği bilgi ve bakış açısından konu ile ilgili bütüne ulaşmasıdır
2016	Elde edilen bulgulara göre; Ders kitabı eleştirel düşünce standartlarından netlik, doğruluk, önem / alaka, yeterlilik standartlarını yüksek oranda , Genişlik / derinlik ve hassaslık standartlarını kısmen karşılamaktadır.
2016	İncelenen ders kitaplarında "aile" kavramı 133 yerde kullanılmış ve her ders kitabında aile konusuna değinilmesine rağmen kitaplarda yoğun bir şekilde hazırlanan üniteler derste tartışma konulara yer verme fırsatını zorlaştırmıştır.
2016	Her üç sınıf düzeyinde okutulan ders kitaplarında yer alan içeriklerin bir kısmının coğrafya okuryazarlığı ile ilgili olduğu görülmüştür. Araştırma konusunu ilgilendiren coğrafya okuryazarlığı ile ilgili içeriğe en fazla 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında daha sonra 5. sınıf ders kitabında en az içeriğe de 7. sınıf ders kitabında yer verildiği görülmüştür. Araştırma sonucunda her üç sınıf düzeyindeki içeriklerin nitelik ve nicelik olarak yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler ders programında yer alan tüm kazanımlardan (toplam 129 tane) coğrafya okuryazarlığı ile ilgili olan kazanımların toplamda 30 tane olduğu ortaya çıkmıştır. Ülkemizde bu konuyla ilgili bilimsel çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı ve bu konuda daha fazla çalışmanın yapılmasının gerekliliği de dikkat çekici bir unsur olarak görülmektedir.
2016	İlk Türk devletlerinde kadının konumuyla ilgili söylemlerde eşitlik vurgusunun öne çıktığı görülmüştür. Türk kadınının İslamiyet ile birlikte sosyal hayattan tamamen çekilmediğinden söz eden kaynaklar yanında daha çok evde çocukların yetişmesiyle ilgilendiği vurgusu yapan kaynaklar da bulunmuştur. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine ilişkin olarak kadın hakları konusundaki gelişmelerden söz edilmiştir. Milli Mücadelede Türk kadınının fedakârlığı ve savaşçı yönü vurgulanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti ile birlikte ise Türk kadınının elde ettiği eğitim, hukuk, sosyal yaşam ve siyasi haklar ile birlikte eşitliğe kavuştuğu söylemi ön plana çıkarılmıştır. Tarihî süreçte Türk kadınının toplumsal cinsiyet rolleri de konumuna bağlı olarak çeşitlilik göstermiştir. İlk Türk devletlerinde hükümdar eşi, İslamiyet'in kabulüyle birlikte vakıf sahibi valide sultan, padişah eşi, padişah kızı ve çocuklarının yetişmesiyle ilgilenen anne rolü vurgulanmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerinde Türk kadını ebe, öğretmen, devlet memuru, yazar, işçi, parti üyesi gibi çok çeşitli toplumsal cinsiyet rollerinde tasvir edilmiştir. Milli Mücadele döneminde savaşçı kimliği ile var olan Türk kadını, Türkiye Cumhuriyeti dönemine gelince en çok milletvekili rolüyle ders kitaplarında yer almıştır.

2016	<p>Örgün eğitim ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında SOKÜM öğelerine üç sınıf seviyesinde yer verildiği, örgün eğitim basamağında SOKÜM öğelerinin en fazla 5. sınıf ders kitabında yer alması ve program boyutunda en fazla kazanımın ve ders kitabı boyutunda en az etkinliğin 7. sınıfta olması program ile ders kitabı etkinlikleri arasında bir tezatlık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, örgün eğitimde ders kitabı ile öğretim programının etkinliklere yer verme açısından uygunluk göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır.</p>
------	--

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaların sonuçlarını kısaca maddelendirmek gerekirse;

- Sosyal Bilgiler ders kitapları görsel tasarım ilkelerine uygunluk açısından geliştirilmeli.
- Öğrencilere göre Sosyal Bilgiler ders kitapları yetersiz, ders ve çalışma kitapları uyumsuz.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında edebi ürünlere önemli oranda yer verilmektedir.
- Öğretmenlere göre Sosyal Bilgiler ders kitapları etkinlik, konu işleyiş tarzı açısından yetersiz, görsel tasarım açısından yeterli, kağıt ve baskı kalitesi açısından yetersiz.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında değerler eğitiminde rol modellerden yeterince yararlanılmıştır.
- Tarihi şahsiyetleri kendi dönemlerinin anlayışları, bakış açıları ve anlam dünyaları çerçevesinde yansıtmada Sosyal Bilgiler ders kitabı yazarlarının bilinç ve dikkat düzeyleri yeterli değildir.
- 2005 programına göre hazırlanmış Sosyal Bilgiler ders kitaplarında küreselleşme kavramına daha çok yer verilmiştir.
- İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında kullanılan haritalar yetersizdir.
- 2005 programına göre hazırlanmış Sosyal Bilgiler ders kitaplarında 1998 programına göre hazırlanmış kitaplara oranla Türk dünyası konularına daha az yer verilmekle birlikte daha çok görsel, resim, etkinlik kullanıldığı için sunumunun daha etkili olduğu gözlenmiştir.
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf kitaplarında en sık vurgulanan değerler duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi ve dayanışmadır. Sosyal Bilgiler programında yer almasına rağmen en az vurgulanan değerler ise temizlik, dürüstlük ve hoşgörü değerleridir.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında, halk kültürü ile ilgili en çok mevsimlik bayramlar, çocuk oyunları, evlenme, işleme, kadın giysi-kuşam-süslemesi, yemek-yiyecek-içecek, Karagöz, atasözü, halk müziği/çalgısı, Türk halk oyunları, güreş ve cirit halk kültürü öğelerine yer verildiği tespit edilmiştir.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında, doğru tarih bilgisi, olgu ve olaylar, kişi, yer, zaman, mekân, kavram, devlet, millet, medeniyet, olaylar örüntüsü, dil, yazı, kültür gibi unsurlar ile ilgili olarak yetersizlik, eksiklik ve hatalar tespit edilmiştir.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebi türlerin kullanımına önem verildiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda anı, atasözü, biyografi, destan, deyim, efsane, fıkra, gezi yazısı, günlük, hikâye, kompozisyon, makale, mani, marş, masal, mektup, menkıbe, özdeyiş, roman, siyasetname, söylev, sözlük, şarkı/türkü, şiir, tekerleme ve tiyatro türlerine ders kitaplarında yer verildiği anlaşılmıştır.
- İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarında genel anlamda biyografinin kullanıldığı tespit edilmiştir.
- Değerlerin genel olarak Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımaları incelendiğinde ders kitaplarında en fazla düz metin (%38,4) ve gerçek görsel materyaller (%32,5) aracılığıyla değerlere yer verildiği görülürken, yardımcı görsel materyal (%7,1), bilgi kutucuğu, gazete haberi ve internet haberi (%5,9), hikâye (%2,9) ve mektup ve şiir (%0,5) şeklinde yer

- bulmuştur. Fıkra ve günlük gibi ders kitaplarında yer alması gereken unsurların ise değer kazandırmada hiç kullanılmadığı görülmektedir.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kadın ve aile temasına çok az yer verilmiş, “kadın” konusu sadece “seçme-seçilme” ve “iş hayatında kadın rolleri” ile ele alınmıştır
 - Son yayınlanan Sosyal Bilgiler programı ve ders kitaplarında çok kültürlü eğitime vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu değişimde ise çok katı bir anlayışın benimsenmediği ve yumuşak bir geçişin amaçlandığı da tespit edilmiştir.
 - Etkinliklerin içerik olarak yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu konusunda sıkıntılar olduğu söylenebilir. Çalışma kitaplarının öğrencilerin bilgileri yapılandırmasından daha ziyade ezberlemelerine ve sorulan sorulara cevap vermelerine yönelik etkinliklerden oluştuğu dolayısıyla yapılandırmacı programa çok uygun olmayan geleneksel yöntemler ışığında hazırlandığı görülmektedir.
 - Sosyal Bilgiler ders kitaplarında gençliğin korunması ve spora yönlendirilmesi hakları konusuna diğer ders kitaplarından daha fazla yer verildiği görülmüştür.
 - Dünya ve Türkiye ekonomisi açısından en önemli gelir kaynaklarından biri olan turizm sektörü kavram olarak Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarında, öğretim programda ve de incelenen kitaplarda kadar yer bulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.
 - Hem MEB hem de özel yayınevi tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının kavram öğretimi anlayışının çoğunlukla kavram ile ilgili olarak metin içinde kelime olarak bahsetme ve birkaç örnek verilmesi şeklinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte MEB ve özel yayınevi ders kitaplarında kavram öğretimine yönelik bir yöntemin takip edilmediği de tespit edilmiştir
 - Sosyal bilgiler ders kitaplarında bazı önemli güncel olaylarla ilgili haberlere önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir.
 - Sosyal Bilgiler ders kitapları öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak planlı bir anlayışla hazırlanmamıştır.
 - Ders kitabı eleştirel düşünce standartlarından netlik, doğruluk, önem / alaka, yeterlilik standartlarını yüksek oranda , genişlik / derinlik ve hassaslık standartlarını kısmen karşılamaktadır.
 - Sosyal Bilgiler ders kitaplarında aile konusuna değinilmesine rağmen kitaplarda yoğun bir şekilde hazırlanan üniteler derste tartışma konularına yer verme fırsatını zorlaştırmıştır.

Sosyal Bilgiler ders kitapları ile ilgili 2005-2016 yılları arasında yapılan makale çalışmaları incelendiğinde; araştırmaların tamamında nitel yöntemin kullanıldığı, veri toplama aracı olarak çoğunda doküman incelemesi kullanıldığı, bu alanda en çok yayın yapan derginin Turkish Studies dergisi olduğu, 11 makale ile en çok 2013 yılında araştırmaların yapıldığı, araştırma konularının daha çok 1998 ve 2004 öğretim programına göre hazırlanmış ders kitaplarının karşılaştırması ile ilgili olduğu, araştırmalarda daha çok içerik analizi yöntemiyle kitapların yazara göre analiz edildiği, bunun yanı sıra öğretmen adayları, öğretmen, öğrenci görüşlerine göre de değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür.

Araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre ise; 2004 öğretim programına göre hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının 1998 öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarına kıyasla, içerik, dil ve anlatım, görsel tasarım yönünden daha uygun, öğrenciye didaktik bir anlatımla değil, bilgiyi kendisinin yapılandıracağı ortamı sağlayan bir yapıda olduğu sonuçları elde edilmiştir. Her ne kadar yıllara göre Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ders kitapları hazırlama usullerine göre uygunluğu artsa da, hala görsel tasarım, içerik, baskı ve ciltleme gibi konularda sorunlarla karşılaşıldığı gözlenmiştir.

Kaynakça

- Akdağ, H.(2009), İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği) , Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
- Akman, Ö., Bastık, U. (2016), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İhtilafli Konular İçerisinde Yer Alan 'Aile' Kavramının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Alkış, S. (2005), İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Coğrafya Konularıyla İlgili Kavramların Belirlenmesi (2004 Programına Göre), Marmara Coğrafya Dergisi
- Aybek, B., Aslan, S. (2016), An Analysis of the Units “I’m Learning my Past” and “The Place where We Live” in the Social Studies Textbook Related to Critical Thinking Standards, Eurasian Journal of Educational Research
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Çalışkan H, Yıldız, M(2008)., 1998 Ve 2004 Programlarına Göre Hazırlanan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Analizi, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi
- Çelik, H. (2016), Tarihi Süreçte Türk Kadını İmgesinin Sosyal Bilgiler Güncel Ders Kitaplarına Yansımaları, Turkish History Education Journal
- Demirel, Ö., Kiroğlu, K.(2005). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Pegem.
- Demirkaya, Gedik, H.(2008), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konular, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi
- Duman, Bilal ve İkiel. C. (2002). Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 12 (2),
- Dursun, F., Eşgi, N.(2008), 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretimi Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi
- Erol, H. (2016), Ortaokul 5.6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programı Ve Ders Kitaplarının Coğrafya Okuryazarlığı Açısından Değerlendirilmesi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
- Ersoy, A.F., Kaya, E.,(2009), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Kastamonu Eğitim Dergisi
- Gülersoy, A.E. (2013), İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi, International Journal Of New Trends In Arts, Sports & Science Education
- İlhan O., Şeker, M., Kapıcı, H.Ö. (2015), Sosyal Bilgiler Beşinci Sınıf Ders Kitaplarında Turizm Kavramının Yeri, Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi (IJOFE)
- İnan, S. (2013), Türkiye’Nin Demokrasi Eğitiminde Netameli Bir Konu: Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Militarizm, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- İncekara, S., Karatepe, A.(2010), Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeni Program Temelinde Ders Kitaplarına Yönelik Düşünceleri, Marmara Coğrafya Dergisi

- Kabapınar, Y. (2007), 1998 Ve 2004 Öğretim Programlarına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Sosyal Olay Ve Değerlerin Sunumu: İşlev Ve Nitelik Açısından Farklı Bir Noktaya Geldik Mi?, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi
- Kabapınar, Yücel. (2004). Bir Öğretim Materyali Olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. Öztürk, C. ve DİLEK D. (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara:
- KAPTAN, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (11.Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset
- Karabacak N., Turan İ(2007), İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına Göre Bir Değerlendirmesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi
- Karaman Kepenekçi, Y., Koç, Y. (2015), Ortaokul Ders Kitaplarında Gençliğin Korunması Ve Spora Yönlendirilmesi Haklarına Yer Verilme Düzeyi, e Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi
- Karaman Kepenekçi, Y., Ökdem, M.(2013), İlköğretim Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tüketici Hakları, İlköğretim Online
- Karasar, Niyazi, (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya, B., Topçu, E., Kop, Y. (2014), 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Çalışma Kitaplarının Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İncelenmesi, Turkish Studies
- Kaymakçı, S., (2013), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Sözlü Ve Yazılı Edebi Türlerin Kullanım Durumu, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi
- Kaymakçı, S., Er, H. (2013), Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarına Biyografinin Kullanımı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Keskin, Y., Yaman, E. (2014), İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çok Kültürlü Eğitim, Turkish Studies
- Kılıç, A., Seven, S. (2008). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Pegem.
- Kılınç E., Çoban, O., Akşit, İ. (2015), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Bazı Tarihsel Kavramların Kullanımının Değerlendirilmesi, Turkish Studies
- Koca, N., Erol, H.(2011), İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toprak Ve Toprağın Korunmasının Yeri, Kuramsal Eğitimbilim
- Kulantaş, Nazike, (2007). 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenci Ders Ve Çalışma Kitapları İle Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Kuş, Z., Merey, Z., Karatekin, K. (2013), İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler, Değerler Eğitimi Dergisi
- Küçükahmet, Leyla (Ed.). (2003). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Ankara: Nobel yayınları.
- MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nalçacı, A.(2011), İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Erzurum Örneği), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

- Oğuz, S., Demir, F.B. (2015), Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Ve Ders Kitabının Toulmin Argüman Modeline Göre Değerlendirilmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Oruç, Ş.(2009), Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitaplarında Edebi Ürünler, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi
- Oruç, Ş., Liman, E. (2012), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanılan Harita Ve Şekiller Üzerine Bir Değerlendirme, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
- Osmanoğlu, A.E., Yıldırım, G. (2013), Mısır Ve Türkiye 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Karşılaştırması, Turkish Studies
- Öcal, A., Yiğittir, S.(2007), İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kırıkkale Örneği), Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)
- Öztaşkın, Ö.B., Üngör, İ., Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Eski Çağ Tarihi Konusu Ve Bilincinin Bilimsel İçerik Bakımından Değerlendirilmesi, E-İnternational Journal Of Educational Research
- Öztürk, İ.H.(2011), Tarih Öğretiminde Anakronizm Sorunu: Sosyal Bilgiler Ve Tarih Ders Kitaplarındaki Kurgusal Metinler Üzerine Bir İnceleme, Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi
- Pegem Yayıncılık.
- Pehlivan A., Kolaç, E. (2016), Açık- Örgün Eğitim Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Ve Öğretim Programında Somut Olmayan Kültürel Miras Öğeler, Turkish Studies
- Sağlam, M., Vural, L., Akdeniz, C. (2011), Küreselleşmenin Türkiye'deki İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarında Görülen Yansımaları, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi
- Sever, R., Kocoğlu E.(2013), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Konularına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri (Diyarbakır Merkez İlçe Örneği), Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi
- Sönmez, Veysel. (1999). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Şeker, M. (2014), Aile Ve Kadın Temalarının Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Veriliş Biçimlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma, Ciu Folklor/Edebiyat
- Şeker, M. (2014), Sosyal Bilgiler Ders, Çalışma Ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi
- Tarman, B., Ergür, Ş., Eryıldız, F. (2012), Yenilenen Sosyal Bigiler Programına Dair Bir Değerlendirme, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
- Topkaya, Y., Tokcan, H. (2013), Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Belirlediği Değerlerin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansıma Düzeyinin Karşılaştırılması, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi
- Ünal F.(2011), 6. Sınıf Sosyal Bilgiler "Demokrasinin Serüveni" Ünitesinin Değerlendirilmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Ünal, F. (2013), İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Halk Kültürü Öğelerinin Değerlendirilmesi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

- Ünal, F., Özmen, C.(2012), 1998 İle 2005 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Ve Ders Kitaplarında Yer Alan Türk Dünyası Konularının Karşılaştırılması, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
- Yazıcı, S., Aslan, M.(2011), Değerler Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma: Sosyal Bilgiler Ders Kitapları İle Öğretmen Adaylarının Kahraman Tercihlerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Çalışma, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi
- Yıldırım, A., ve ŞİMŞEK, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A.(2009), 1998 Ve 2004 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Bazı Kavramların Veriliş Biçimlerinin Karşılaştırılması, Marmara Coğrafya Dergisi

POZİTİF DEĞERLER ÖLÇEĞİ (PDÖ) TÜRKÇE FORMU: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

THE VALIDITY AND RELIABILITY OF TURKISH VERSION OF THE POSITIVE VALUES SCALE

Ahmet AKIN³⁸, Esra Ece ATEŞDAĞLI³⁹, Merve TUNCA⁴⁰,

Özet

Bu araştırmanın amacı Huang ve Cornell (2016) tarafından geliştirilen Pozitif Değerler Ölçeğini (PDÖ) Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik güvenirliğini incelemektir. Araştırma yaşları 10 ile 16 arasında değişen 256 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Pozitif Değerler Ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu modelin yeterli uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2= 67.59$, $sd= 26$, $RMSEA= .079$, $SRMR= .051$, $CFI= .92$, $AGFI= .90$, $GFI= .94$, $IFI= .93$). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .34 ile .64 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar Pozitif Değerler Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Pozitif Değerler, Geçerlik, Güvenirlik

Abstract

The aim of this research is to Turkish to examine the validity and reliability of Turkish form of the Positive Values Scale (Huang & Cornell, 2016). Participants were 256 students. Turkish form of the Positive Values Scale consists of 9 items and twosubscales. Confirmatory factor analysis demonstrated that 9 items loaded on two factors ($\chi^2= 67.59$, $df= 26$, $RMSEA= .079$, $SRMR= .051$, $CFI= .92$, $AGFI= .90$, $GFI= .94$, $IFI= .93$). Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was .81. Corrected item total correlations varied between .34 and .64. These results demonstrate that the Turkish form of the Positive Values Scale is a valid and reliable instrument.

Keywords: Positive values, validity, reliability, confirmatory factor analysis

Problem Durumu

Sosyal bir varlık olarak insanoğlu bir toplum içerisinde yaşamakta ve benliğinin farkına vardığı andan itibaren içinde bulunduğu sosyal yapının normlarına uygun biçimde davranmasına yönelik beklentilerle karşılaşmaktadır. Bu sosyalleşme sürecinde bazı davranış, alışkanlık ve tutumlar kendiliğinden oluşmakta, bazı durumlarda ise birey sosyal yapıya uygun bir davranış sergileyebilmek için karmaşık bir öğrenme sürecinden geçebilmektedir. Özellikle fiziksel ihtiyaçlar bağlamında otomatik süreçler daha fazla devredeyken, sosyal ve ahlaki içeriğe sahip olan davranışlarda durum çoğunlukla görüldüğünden daha zor bir süreçte gerçekleşmektedir. Sosyal dışlanma ve toplumsal reddedilmeye son derece duyarlı bir varlık olarak insanoğlu dışlanmanın acısını yaşamamak için diğer bazı güçlüklerle katlanmaya daha istekli olabilmektedir. Değerlerin kazanılması sürecinde de bazı güçlükler yaşansa da sonuçta bireyin elde ettiği avantaj sürecin maliyetine çoğunlukla değmektedir. Zira birey bu avantajla toplum içinde kendine istenilen bir konum elde edebilmekte bunun da ötesinde içsel anlamda değerlere bağlı olmanın verdiği huzuru hissetmektedir.

³⁸ Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, İstanbul, aakin@sakarya.edu.tr

³⁹ Lisansüstü Öğrencisi vd., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnsan Gelişimi ve Eğitim, pskeceesra@gmail.com

⁴⁰ Lisansüstü Öğrencisi vd., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnsan Gelişimi ve Eğitim, mertvetunca110105@hotmail.com

Özellikle yoğun karmaşaların yaşandığı bir dönem olarak orta öğrenim yıllarında ergenler bir yandan kendi kişisel problemleriyle ilgilenirken bir yandan da topluma uyum sağlamak ve kimlik edinimi gibi ciddi gelişimsel görevlerle karşı karşıya kalmaktadır. Okul ortamında ergenler içinde bulunduğu toplumun değerlerine ve normlarına ve de evrensel insani ilkelere uygun davranmak zorundadır. Bu nedenle yalan söylememek, diğer insanlara saygılı davranmak ve onların duygularını dikkate almak, diğer insanlar katılmasa da doğru olanı yapabilmek, bir hata yaptığında onu kabullenmek, farklı ırk ve kültürlerden olan insanların görüşlerini dikkate almak, kendisinden daha kötü durumda olan insanlara yardım etmek, diğer insanlara nazik davranmak ve kurallara uymak gibi pozitif değerlerin bu dönemde gelişmiş olması gerekmektedir. Aksi takdirde birey, bir dizi yaptırımla karşılaşmak durumunda kalacaktır. Bunun sonucunda ise içinde bulunduğu sosyal yapıdan uzaklaşmak ve asosyal bir yaşam tarzı benimsemek durumunda kalabilir. Böylece kişisel, ailevi, sosyal ve ahlaki sorunlar yaşama olasılığı artacaktır. Bu nedenle ergenlerin pozitif değerlere ne düzeyde sahip olduklarını geçerli ve güvenilir olarak değerlendirebilecek ölçme araçları olası problemlerin önceden fark edilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Huang ve Cornell (2016) tarafından geliştirilen Pozitif Değerler Ölçeğini (YİKSÖ) Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik güvenirliğini incelemektir.

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırma yaşları 10 ile 16 arasında değişen 256 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin 135'i kız (%53), 121'i (47) erkektir.

Ölçme aracı

Pozitif Değerler Ölçeği 9 maddeden ve kişisel inançlar (1, 3, 4 maddeler) ve diğer insanlar için kaygılar (2, 5, 6, 7, 8, 9 maddeler) şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 6'lı bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Yüksek puanlar pozitif değerlerin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin orijinalinin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları kişisel inançlar alt ölçeği için .81, diğer insanlar için kaygılar alt ölçeği için .86, ölçeğin bütünü için .92 olarak bulunmuştur.

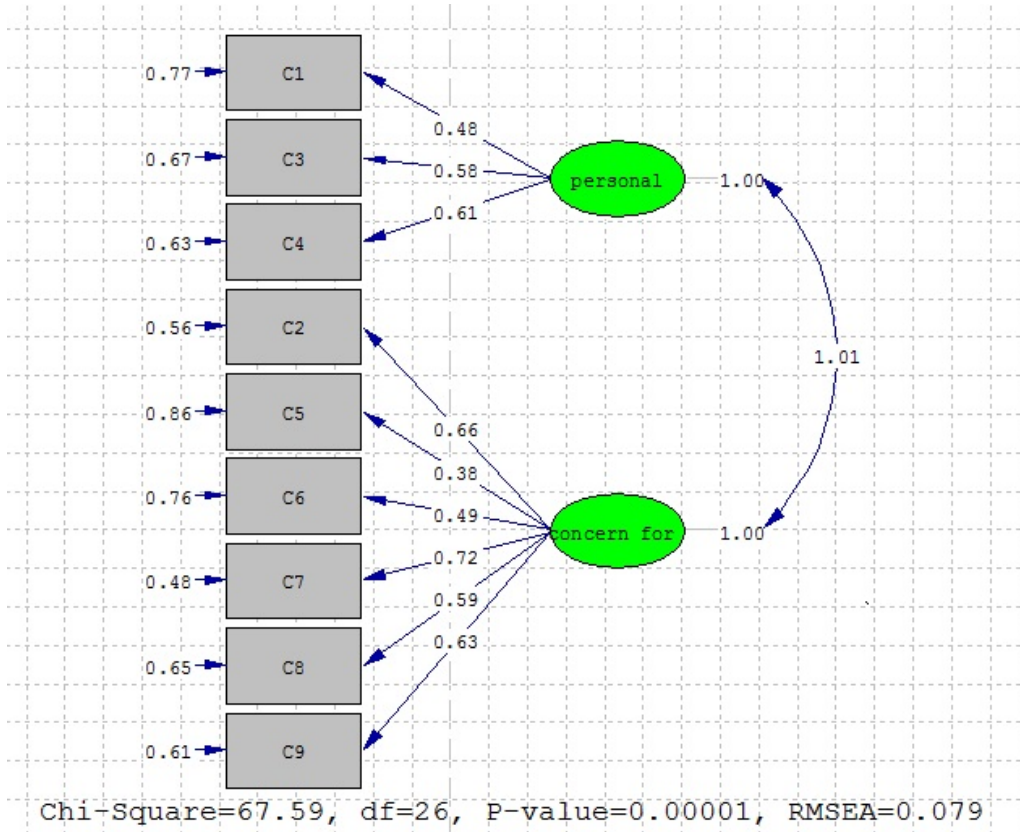
İşlem

Veri toplamak için uygulamaya başlamadan önce öncelikle ölçeği geliştiren yazardan izin istenmiş ve ölçeğin uyarlanabileceğine dair izin alınmıştır. Sonrasında ölçek üç akademisyen tarafından önce Türkçeye sonra İngilizceye tercüme edilerek iki form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık alanında uzman olan üç kişi tarafından Türkçe denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal formunun faktör yapısının Türk çalışma grubunda geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.51 paket programları ile yapılmıştır.

Bulgular

Yapı geçerliği

Pozitif Değerler Ölçeği Türkçe Formu'nun yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu modelin yeterli uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2= 67.59$, $sd= 26$, $RMSEA= .079$, $SRMR= .051$, $CFI= .92$, $AGFI= .90$, $GFI= .94$, $IFI= .93$). Bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Pozitif Değerler Ölçeği Türkçe Formu'na ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Madde analizi

Pozitif Değerler Ölçeği'nin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .34 ile .64 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Pozitif Değerler Ölçeği'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları

Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı	Madde silindiğinde Cronbach Alpha
C1	,421	,802
C3	,538	,787
C4	,537	,788
C2	,609	,780
C5	,344	,814
C6	,450	,799
C7	,637	,774
C8	,527	,789
C9	,533	,788

Güvenirlilik

Pozitif Değerler Ölçeği'nin güvenirliliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayıları kişisel inançlar alt ölçeği için .57, diğer insanlar için kaygılar alt ölçeği için .74, ölçeğin bütünü için .81 olarak bulunmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırmada Pozitif Değerler Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan formun geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Orijinal ölçeğin Türkçe formdaki yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksi

sınırları incelendiğinde (Marsh & Hocevar, 1988) ölçeğin iki boyutlu orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyduğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) dikkate alınır, ölçeğin bütünü için güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir. Ancak kişisel inançlar alt ölçeğin güvenilirliği bu ölçüte göre düşüktür.

Pozitif Değerler Ölçeği'nin madde analizi için düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütüne göre yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin pozitif değerleri incelemek amacıyla kullanılacak yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak gelecek araştırmalarda Pozitif Değerler Ölçeği'nin dilsel eşdeğerliğinin ve test tekrar test yöntemiyle güvenilirliğinin incelenmesi önemlidir.

Kaynaklar

- Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2016). Using multilevel factor analysis with clustered data: Investigating the factor structure of the Positive Values Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(1), 3-14.
- Jöreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8 reference guide*. Lincolnwood IL: Scientific Software International.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology, 73*, 107-117.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

YAKIN İLİŞKİ DOYUM ÖLÇEĞİ (YİDÖ) TÜRKÇE FORMU: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

TURKISH FORM OF SATISFACTION WITH RELATIONSHIP STATUS SCALE: THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Ahmet AKIN⁴¹, Esra Ece ATEŞDAĞLI⁴², Merve TUNCA⁴³,

Özet

Bu araştırmanın amacı Lehmann, Tuinman, Braeken, Vingerhoets, Sanderman ve Hagedoorn (2015) tarafından geliştirilen Yakın İlişki Doyum Ölçeğini (YİDÖ) Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik güvenirliğini incelemektir. Araştırma 186 yakın ilişkisi bulunan birey üzerinde yürütülmüştür. Yakın İlişki Doyum Ölçeği 5 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu modelin mükemmel uyum verdiği görülmüştür ($x^2= 3.78$, $sd= 5$, $RMSEA= .000$, $SRMR= .042$, $CFI= 1.00$, $AGFI= .97$, $GFI= .99$, $RFI= .97$, $NFI= .98$). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .42 ile .74 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar Yakın İlişki Doyum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Yakın İlişki Doyumu, Geçerlik, Güvenirlik

Abstract

The aim of this research is to Turkish to examine the validity and reliability of Personal Commitment Scale (Lehmann, Tuinman, Braeken, Vingerhoets, Sanderman, & Hagedoorn, 2015). Participants were 186 people. Turkish form of the Personal Commitment Scale consists of 5 items. Confirmatory factor analysis demonstrated that 5 items loaded on one factor ($x^2= 3.78$, $df= 5$, $RMSEA= .000$, $SRMR= .042$, $CFI= 1.00$, $AGFI= .97$, $GFI= .99$, $RFI= .97$, $NFI= .98$). Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was .72. Corrected item total correlations varied between .42 and .74. These results demonstrate that the Turkish form of the Satisfaction with Relationship Status Scale is a valid and reliable instrument.

Keywords: Satisfaction with relationship status, validity, reliability, confirmatory factor analysis.

Problem Durumu

Hızla gelişen ve globalleşen dünyada bireysel değişimlerin yanı sıra aile ve toplumların yapısı da dönüşmekte ve geleneksel aile biçimleri yerini alternatif yaşam tarzlarına devretmektedir. Bu dönüşümde teknolojinin, kentleşmenin, bireyselleşmenin ve özgürlük algısının rolü olduğu kadar bireylerin evlilik ve yakın ilişki anlayışının değişmesi de önemli bir faktör olarak görülmelidir. Bireysel değişimler sonucunda evlilikte eşlerin birbirini destekleme, sorunları göz ardı etme ve ilişkilerdeki pürüzleri minimize etme düzeyleri oldukça azalmıştır. Bunun sonucunda eşler birbirlerine tahammül etmemekte, üstesinden gelebilecekleri problemleri krizlere dönüştürmekte ve ilişkilerine daha pragmatik bir bakış açısıyla bakma eğilimi sergilemektedir. Sonuç olarak evlilik ve yakın ilişkilerin süresi kısaltmakta, boşanmalar artmakta ve bu durumdan en büyük zararı çocuklar görmektedir.

⁴¹ Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, aakin@sakarya.edu.tr

⁴² Lisansüstü Öğrencisi vd., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnsan Gelişimi ve Eğitim, pskeceesra@gmail.com

⁴³ Lisansüstü Öğrencisi vd., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnsan Gelişimi ve Eğitim, mertvetunca110105@hotmail.com

Evlilik de dahil olmak üzere yakın ilişkilerde bireylerin yaşadıkları hayatlardan mutlu olabilmeleri için sorumluluklarını üstlenmeleri, kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmeleri ve yeri geldiğinde kendi kişisel kaygılarını bir kenara bırakarak aile ve ilişki bazlı düşünebilmeleri son derece önemlidir. İlişkiye ve aileye zaman ayırmak, ev ve aileye yönelik rolleri diğer rollere göre önceliklendirmek, gerekli durumlarda özverili davranmak ve ilişkiye gereken özeni göstermek yakın ilişkilerin süresini belirleyen dinamik faktörlerdir. Aksi takdirde yakın ilişkiler zedelenmekte ve ilişkide güven örülenmektedir. Ayrıca yakın ilişkilerde bağlılığın azalması, affetme, saygı ve minnettarlık gibi olumlu ilişkisel özelliklerin zedelenmesi, eşlerin evliliği kendileri için sınırlandırıcı bir konum olarak görmeleri giderek artan tehlikelerdendir. Böylece çiftler ilişkilerini daha az önemsemekte, küçük zorluklar ve güçlükler karşısında ilişkiyi noktalamayı düşünmekte ve sorunları birlikte göğüslemeyi göze alamamaktadır. Bu olumsuzluklar ilişkiden elde edilen doyum düzeyini düşürmektedir. İlişki statüsünden algılanan doyum düzeyinin azalması sonucunda kısır döngüsel olarak eşlerin birbirlerine yönelik algıları olumsuzlaşmakta, ilişki dışı deneyimlere yönelik arayışlar artmakta ve böylece yeni bir dizi olumsuzluklar yaşanabilmektedir. Bu nedenle yakın ilişki yaşayan bireylerin ilişkilerinin mevcut durumuna yönelik algıladıkları kişisel doyum düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak değerlendirebilecek ölçme araçları olası problemlerin önlenmesinde son derece önemlidir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Lehmann, Tuinman, Braeken, Vingerhoets, Sanderman ve Hagedoorn (2015) tarafından geliştirilen Yakın İlişki Doyum Ölçeğini (YİDÖ) Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik güvenirliğini incelemektir.

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırma yakın ilişkisi olan 186 birey üzerinde yürütülmüştür.

Ölçme aracı

Yakın İlişki Doyum Ölçeği 5 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 4'lü bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekte yer alan 2. madde ters puanlanmaktadır. Yüksek puanlar yakın ilişkilerde doyum düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin orijinalinin faktör yapısını incelemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %78,6'sını açıklayan, öz-değeri 3,93 olan ve faktör yükleri .71 ile .94 arasında sıralanan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin orijinalinin Gutmann güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

İşlem

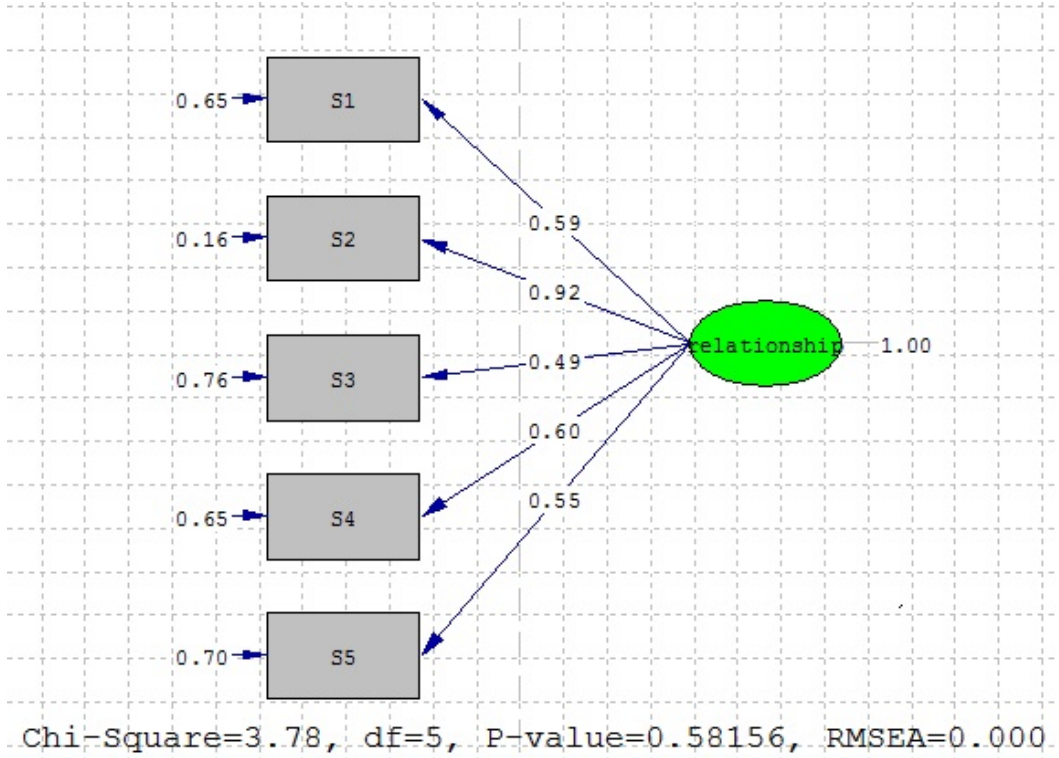
Veri toplamak için uygulamaya başlamadan önce öncelikle ölçeği geliştiren yazardan izin istenmiş ve ölçeğin uyarlanabileceğine dair izin alınmıştır. Sonrasında ölçek iki akademisyen tarafından önce Türkçeye sonra İngilizceye tercüme edilerek iki form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık alanında uzman olan 4 kişi tarafından Türkçe denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal formunun faktör yapısının Türk çalışma grubunda geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.51 paket programları ile yapılmıştır.

Bulgular

Yapı geçerliği

Yakın İlişki Doyum Ölçeği Türkçe Formu'nun yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu modelin mükemmel uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2= 3.78$, $sd= 5$,

RMSEA= .000, SRMR= .042, CFI= 1.00, AGFI= .97, GFI= .99, RFI= .97, NFI= .98). Bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yakın İlişki Doyum Ölçeği Türkçe Formu'na ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Madde analizi

Yakın İlişki Doyum Ölçeği'nin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .42 ile .74 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Yakın İlişki Doyum Ölçeği'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları

Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı	Madde silindiğinde Cronbach Alpha
C1	,488	,675
C3	,738	,645
C4	,426	,700
C2	,524	,660
C5	,419	,706

Güvenirlilik

Yakın İlişki Doyum Ölçeği'nin güvenirliliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

Sonuçlar

Bu araştırmada Yakın İlişki Doyum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan formun geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum indeksi değerleri incelendiğinde (Marsh & Hocevar, 1988) orijinal ölçeğin tek boyutlu faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenirliliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı dikkate alındığında, elde edilen güvenirlilik katsayısının .70 ölçütüne (Tezbaşaran, 1996) göre yeterli olduğu söylenebilir. Yakın İlişki

Doyum Ölçeği'nin madde analizi için hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının tümünün .30 ölçütünü karşıladığı görülmektedir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Gelecek araştırmalarda ölçeğin dilsel eşdeğerliği ve test tekrar test yöntemiyle güvenirliği incelenebilir.

Kaynaklar

- Jöreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8 reference guide*. Lincolnwood IL: Scientific Software International.
- Lehmann, V., Tuinman, M. A., Braeken, J., Vingerhoets, A. J. J. M., Sanderman, R., & Hagedoorn, M. (2015). Satisfaction with relationship status: Development of a new scale and the role in predicting well-being. *Journal of Happiness Studies*, 16, 169-184.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Tezbaşaran. A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

YAKIN İLİŞKİLERDE KİŞİSEL SORUMLULUK ÖLÇEĞİ (YİKSÖ) TÜRKÇE FORMU: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

TURKISH FORM OF PERSONAL COMMITMENT SCALE: THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Ahmet AKIN⁴⁴, Esra Ece ATEŞDAĞLI⁴⁵, Merve TUNCA⁴⁶,

Özet

Bu araştırmanın amacı Monteiro, Costa-Ramalho, Ribeiro ve Pinto (2015) tarafından geliştirilen Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeğini (YİKSÖ) Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik güvenirliğini incelemektir. Araştırma 186 yakın ilişkisi bulunan birey üzerinde yürütülmüştür. Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeği 12 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 9'lu bir derecelendirmeye sahiptir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu modelin mükemmel uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2= 44.17$, $sd= 54$, $RMSEA= .000$, $SRMR= .042$, $CFI= 1.00$, $AGFI= .94$, $GFI= .96$, $NFI= .90$). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .18 ile .59 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk, Geçerlik, Güvenirlik

Abstract

The aim of this research is to Turkish to examine the validity and reliability of Personal Commitment Scale (Monteiro, Costa-Ramalho, Ribeiro, & Pinto, 2015). Participants were 186 people. Turkish form of the Personal Commitment Scale consists of 12 items. Confirmatory factor analysis demonstrated that 12 items loaded on one factor ($\chi^2= 44.17$, $df= 54$, $RMSEA= .000$, $SRMR= .042$, $CFI= 1.00$, $AGFI= .94$, $GFI= .96$, $NFI= .90$). Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was .78. Corrected item total correlations varied between .18 and .59. These results demonstrate that the Turkish form of the Personal Commitment Scale is a valid and reliable instrument.

Keywords: Personal commitment, validity, reliability, confirmatory factor analysis

Problem Durumu

Günümüz dünyasında bireyselleşme giderek artmakta ve baş döndürücü değişimlere ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak insanlar daha fazla yalnızlaşmaktadır. Bireysel anlamda kendine daha fazla zaman ayıran, kendi kaygılarını ön planda tutan veya tutmak zorunda kalan ve böylece sosyalleşme sürecinde ciddi problemler yaşayan birey, yakın ilişkiler alanında da önemli sorunlar yaşayabilmektedir. Bireylerin yakın ilişkilerinde özverili davranma, sorumluluk sahibi olma ve ilişkiye gösterilen özen düzeyleri giderek azalmaktadır. Bu durum yakın ilişkileri zedelemekte ve ilişkide güveni örselemektedir. Ayrıca yakın ilişkilerin karmaşıklaşması; bağlılığa, affetmeye ve diğer olumlu ilişki özelliklerine zarar verdiği için ilişki süreleri de kısalmaktadır. Bireyler yakın ilişkilerinde kendilerini bir dizi sorumlulukla yükümlü tutmayı istememekte, özgür ve özgün davranmaya çalışmakta, kendilerine sınırlar konulmasından rahatsız olmaktadır. İlişkilerini daha az önemsemekte,

⁴⁴ Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, aakin@sakarya.edu.tr

⁴⁵ Lisansüstü Öğrencisi vd., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnsan Gelişimi ve Eğitim, pskeceesra@gmail.com

⁴⁶ Lisansüstü Öğrencisi vd., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnsan Gelişimi ve Eğitim, mertvetunca110105@hotmail.com

küçük zorluklar ve güçlükler karşısında ilişkiyi noktalamayı düşünmekte ve sorunları birlikte göğüslemeyi göze alamamaktadır. Tüm bu durumlardan dolayı yakın ilişkiler, bireyler için travmatik yaşantılara dönüşebilmektedir. İlişki sorumluluğu yakın ilişki yaşayan bireylerin, yaşadıkları ilişkilerin süresini ve zindeliğini uzun kılabilmek adına istekli davranmaları ve bu tür bir motivasyona sahip olmalarıdır.

İlişki sorumluluğu genel anlamda yakın ilişki yaşayan bireyin kendini ilişkisine adanması ve yapısal ve sınırsal anlamda ilişkiye yönelik yükümlülüklerini yerine getirmesidir. Bireyin kendini ilişkiye adanması, partnerlerin daha özel ve içsel biçimde bir bağlılık yaşamalarını ve birbirlerinin yararlarına olacak biçimde ilişkilerinin niteliğini yükseltme eğilimi ve arzusu hissetmelerini içermektedir. Bu süreçte birey, kendi kişisel problemleri ile ilişki arasındaki dengeyi de göz ardı etmemektedir. Yapısal ve sınırsal yükümlülük ise partnerlerin; sosyal baskı, maddi durumlar ve ortak sorumlulukları içermektedir. Ancak bu boyutun aşırı yaşanması ve hassas dengelerin gözetilmemesi durumunda partnerlerden birisi veya her ikisi ilişkide kendilerini sıkışmış, tuzağa düşmüş ve çaresiz hissedebilmekte ve sonuçta ilişkiden elde ettikleri doyum azalmakta veya yok olabilmektedir. Bununla birlikte yapısal ve sınırsal yükümlülükler aynı zamanda ilişkide yaşanabilecek olası dürtüsellikleri ve kriz durumlarında üstesinden gelinmesi zor olan denge bozucu davranışları önlemektedir. Bu nedenle yakın ilişki yaşayan bireylerin ilişkilerine yönelik algıladıkları kişisel sorumluluklarını geçerli ve güvenilir olarak değerlendirebilecek ölçme araçları olası problemlerin önceden fark edilebilmesi için son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı Monteiro, Costa-Ramalho, Ribeiro ve Pinto (2015) tarafından geliştirilen Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeğini (YİKSÖ) Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik güvenirliğini incelemektir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Monteiro, Costa-Ramalho, Ribeiro ve Pinto (2015) tarafından geliştirilen Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeğini (YİKSÖ) Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik güvenirliğini incelemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma yakın ilişkisi olan 186 birey üzerinde yürütülmüştür.

Ölçme aracı

Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeği 12 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 9'lu bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekte 4., 6., 8., 9. ve 12. maddeler ters kodlanmaktadır. Yüksek puanlar yakın ilişkilerde kişisel sorumluluk düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin orijinalinin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinalinin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .36 ile .60 arasında değişmektedir.

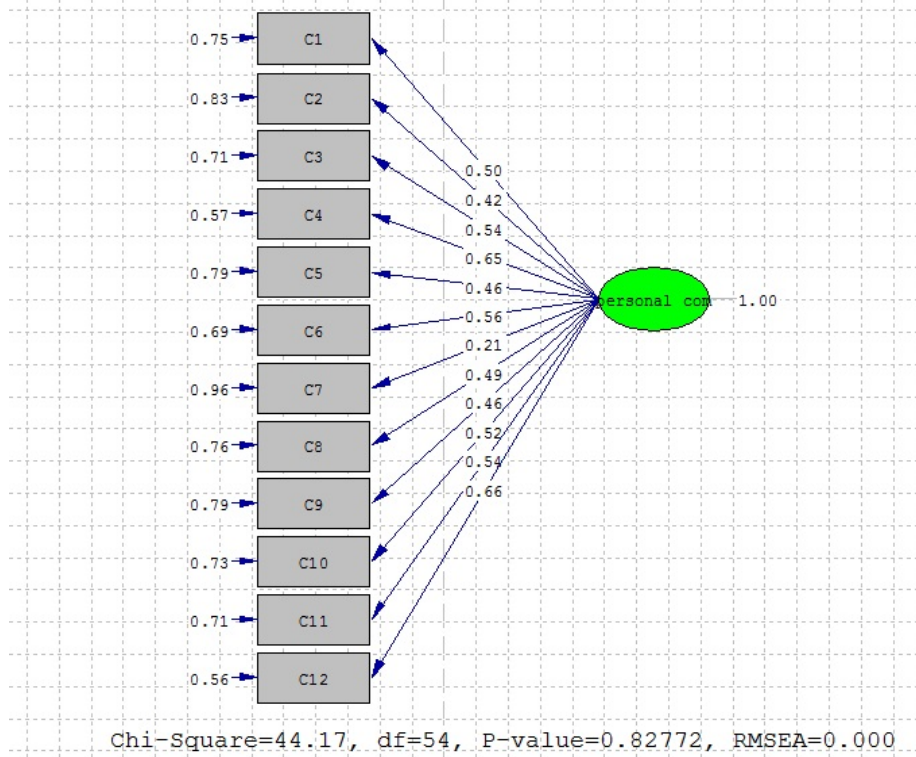
İşlem

Veri toplamak için uygulamaya başlamadan önce öncelikle ölçeği geliştiren yazardan izin istenmiş ve ölçeğin uyarlanabileceğine dair izin alınmıştır. Sonrasında ölçek iki akademisyen tarafından önce Türkçeye sonra İngilizceye tercüme edilerek iki form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık alanında uzman olan 4 kişi tarafından Türkçe denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal formunun faktör yapısının Türk çalışma grubunda geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.51 paket programları ile yapılmıştır.

Bulgular

Yapı geçerliği

Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeği Türkçe Formu'nun yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu modelin mükemmel uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2=44.17$, $sd=54$, $RMSEA=.000$, $SRMR=.042$, $CFI=1.00$, $AGFI=.94$, $GFI=.96$, $NFI=.90$). Bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeği Türkçe Formu'na ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Madde analizi

Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeği'nin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .18 ile .59 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeği'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları

Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı	Madde silindiğinde Cronbach Alpha
C1	,449	,765
C3	,376	,769
C4	,449	,762
C2	,593	,761
C5	,410	,768
C6	,480	,758
C7	,177	,784
C8	,424	,765
C9	,401	,767
C10	,441	,763
C11	,468	,762
C12	,592	,753

Güvenirlilik

Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeği'nin güvenirliliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır.

Sonuçlar

Bu araştırmada Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan formun geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksi sınırları incelendiğinde (Marsh & Hocevar, 1988) orijinal ölçeğin tek boyutlu faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçme araçlarının güvenirlilik katsayısı ölçütünün .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) düşünüldüğünde, ölçeğin güvenirliliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeği'nin madde analizi için düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının 7. Madde dışındaki tüm maddeler için .30 ölçütünü karşıladığı görülmektedir.

Sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde Yakın İlişkilerde Kişisel Sorumluluk Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlilik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin ve test tekrar test yöntemiyle güvenirliliğinin incelenmesi gelecek araştırmalar için önerilebilir.

Kaynaklar

- Jöreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8 reference guide*. Lincolnwood IL: Scientific Software International.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology, 73*, 107-117.
- Monteiro, A. P., Costa-Ramalho, S., Ribeiro M. T., & Pinto, A. M. (2015). Commitment in different relationships statuses: Validation study of the Personal Commitment Scale. *Spanish Journal of Psychology, 18*(e34), 1-11.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

NETİKET

NETIQUETTE

Murat ÇELİK⁴⁷, İbrahim KOCABAŞ⁴⁸, Mahmut BOYRAZ⁴⁹

Özet

20. yüzyılın en önemli olaylarından birisi internetin insanlığın hizmetine sunulmasıdır. İletişim uyduları, gelişmiş teknoloji, bilgisayarlarla birleşmiş ve “İletişim Çağı” başlamıştır. Günümüzde, yaygınlaşan internet ağı sayesinde eğitim alanında da internet ve bilişim teknolojileri çokça kullanılmaktadır. Bununla birlikte eğitim, okul ve sınıf sınırlarını aşmış siber ortamlarda gerçekleştirilebilmektedir. Bu durumda internetin kullanılmasının da bazı kurallara bağlı olduğu unutulmamalıdır. Yeni bir kavram olarak “Netiket” ortaya çıkmıştır. Netiket, ağ görgü kurallarını içermektedir. Çevrimiçi nezaket ve siber alanın gayriresmi “yol kurallarını” kapsamaktadır. Bu araştırma “Netiket” kavramının ne olduğu, Netiket’in önemi ve onun temel bileşenleri ile ilgilidir. Araştırma ile Netiket bilgisinin tarihsel, kuramsal boyutları incelenip eğitim kurumlarında, eğitim yönetiminde resmî ve sosyal ilişkilerin gelişmesine katkı sunacağına inanılan Netiket’in bilimsel olarak incelenmesi ve alana katkı sağlanması düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırma konusu ile ilgili dünya genelinde yapılmış veya düzenlenmiş olan araştırmalar, çalışmalar, uygulama raporları ile bilgi, belge ve veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler biriktirilip düzenlenerek incelenmiş ve rapor biçiminde oluşturulup düzenli hale getirilmiştir. Sonuç olarak, Netiket, belirli web siteleri veya teknoloji parçaları hakkında değil, ilişkiler ve insanların nasıl davrandıklarıyla ilgilidir. Günümüzde çocuklar küçük yaşlardan itibaren internet kullanmaya başlamaktadırlar. İnternetin ve mobil teknolojinin çok hızlı bir şekilde gelişip yaygınlaşması ile birlikte bunların eğitimdeki uygulamaları da aynı hızla gelişip yaygınlaşmaktadır. Bu nedenle Netiket’i bilmenin ve uygulamanın önemi de gün geçtikçe artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İnternet, Netiket, Nezaket, Eğitimde Netiket.

Abstract

One of the most important events of the 20th century is the presentation of the internet to the service of humanity. Communication satellites, advanced technology, combined with computers and started "Communication Age". Nowadays, in the field of education through widespread internet network internet and information technologies it is widely used. Education, however, can be accomplished in school and classroom boundaries and in cyber environments. It should be noted that the use of the internet in this case is also connected to some rules. Netiquette has emerged as a new concept. Netiquette contains network etiquette rules. It includes online courtesy and informal "road rules" of cyber space. This research is concerned with what the concept of "Netiquette" is, its importance and its essential components. The research aims to examine the historical and theoretical dimensions of Netiquette knowledge and contribute to the field by scientifically believing that it will contribute to the development of formal and social relations in educational institutions in education institutions. In line with this aim, researches, studies, application reports and information, documents and data were collected and organized around the world in relation to the research topic. The obtained data were collected, edited, reviewed, and made in a report format and organized. As a result, Netiquette is not about specific websites or technology pieces, but about relationships and how people behave. Today, children start using the internet from their early ages. Along with the rapid development and diffusion of the internet and mobile technology, their educational practices are

⁴⁷ Öğretmen, Ergenekon ilkokulu, murat_celik1903@hotmail.com

⁴⁸ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, ibrahimkocabas06@gmail.com

⁴⁹ Lisansüstü Öğrencisi vd., İstanbul Aydın Üniversitesi, poyraz_3435@hotmail.com

developing and spreading at the same speed. For this reason, the importance of knowing Netiquette and implementing it is increasing day by day.

Key Words: *Internet, Netiquette, Etiquette, Netiquette in Education.*

1. Giriş

ARPANET adlı bilgisayar ağı 1960'larda ABD' de sınırlı sayıda bilim adamının iletişim kurmasını sağlamak adına oluşturulmuştur. Sonraları gördüğü yoğun ilgi ile 1980'lerde bugünkü kimliğine bürünmeye başlayan İnternet'in özünü oluşturmuştur (Kurbanoğlu, 1996, s. 114). 20. yüzyılın en önemli olaylarından birisi internet teknolojisinin yaratılması ve internetin insanlığın hizmetine sunulmasıdır. İletişim uyduları ve gelişmiş olan teknoloji ile bilgisayarlar birleşerek "İletişim Çağı" adı verilen yeni süreç başlamıştır (Aslan, 2011, s. 197). Bu sürecin başlamasıyla birlikte internet temelli iletişim teknolojileri de hızla yayılmış ve günümüze dek gelmiştir. Günümüz dünyasında bilgisayar ve internetin hemen her alanda kullanılması ise her alanda olduğu gibi bu alanda da bazı kuralları bilmenin ve bunlara uymanın önemini artırmıştır.

Bu doğrultuda "Cyberspace" kelimesini ilk defa William Gibson, "Neuromancer" adlı kitabında internet ve benzeri ağlar için kullanmıştır. İnsanın doğayı taklit etmek amacıyla geliştirdiği her şeyin karşılığı olarak "Cyber" kelimesi kullanılmaktadır. Türkçe'ye Siber olarak çevrilmiştir. İnternetin, Siber Ortam veya Siber Mekan olarak adlandırılması William Gibson'ın bu kelimeyi kitabında ortam kelimesinin yerine kullanmasından kaynaklanmaktadır. İnternet üzerinde var olan herkes siber zekanın bir parçası olarak kabul edilmekte ve bu kişilere internet vatandaşı "Netizen" denilmektedir. Netizenlerin var oldukları ortamda yazılı ve belli anlaşmalara dayanan ahlak kuralları bulunmaktadır. Bu kurallar kaotik görünen bu platformun üzerinde doğru şekilde var olmayı sağlamaktadır. Bu kuralların bütününe "Netiket" adı verilmektedir (Ünalı, 2006, s. 9).

Teknolojik gelişmeler ve internet dünyasındaki ilerlemelerle birlikte son yıllarda sosyal medya ile internet, dünyanın farklı yerlerindeki birçok insan tarafından sürekli olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu durumda hemen her gün daha önceden tanımadığımız kişilerle sanal âlem denilen ortamlarda iletişime geçmekteyiz. Hızlı bir biçimde gerçekleşen sanal iletişimimizde de yaşamımızın diğer alanlarında uyguladığımız görgü, nezaket ve sosyal davranış kuralları gibi bazı kurallara uymamız gerekmektedir. İşte bu kurallara internetin sosyal davranış kuralları anlamında "Netiket" denilmektedir. İletişimin sürdürüldüğü, iletişimin gelişip olgunlaştığı, iş ortaklıklarının kurulduğu sanal dünyada da gündelik yaşamda olduğu haliyle uyulması gereken görgü kuralları bulunmaktadır. Yaşamlarımızın gitgide çevrimiçi olduğu günümüz dünyasında Netiket' e uygun davranışlar sergilemek etkili iletişim açısından önem arz etmektedir (Çelik, 2016, s. 99).

Bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile gündelik yaşamda yer alan işlemler bilgisayarlar, mobil cihazlar ve internet aracılığı ile yapılmaya başlanmıştır. Resmi işlemlerin, bankacılık işlemlerinin, iletişim, eğitim, alışveriş, üretim gibi birçok işlemin dijital ortamda gerçekleştirilmeye başlanmasıyla dijital vatandaşlık kavramı ortaya çıkmıştır. Dijital vatandaş, bilgi teknolojilerinin gelişmesine bağlı olarak resmi işlemler, eğitim, üretim, sosyal iletişim gibi çeşitli alanlarda bilgi teknolojilerini uygun ve doğru kullanma becerisine sahip kişidir (<http://img.eba.gov.tr>).

İnternet yalnızca bilgiye ulaşma aracı değildir. Başka insanlarla iletişim kurabilmek ve bazı iş ve işlemleri yapabilmek için de İnternet'ten faydalanırız. İnternet'e erişim zaman ve mekân bakımından çokça engeli ortadan kaldırmaktadır. Böylece İnternet, kişilere kendilerini ifade etme becerilerini kazanmalarında faydalı ve destek olabilmektedir. Bununla birlikte kişilerin iletişim doğrultusunda özgüven sağlamalarına katkıda bulunacaktır (Aşkar ve Altun, 2006, s. 86-89).

Netiket sözcüğü de internet sözcüğü gibi 1982 yılından itibaren kullanılmaya başlamıştır. Netiket terimi son dönemlerde kullanılmaya başlanan ve ağ iletişimi için görülen bir neolojizmdir (<http://journals.sagepub.com>). Netiket veya internet görgü kuralları, UseNet ve e-posta listelerinden

bloglara ve forumlara kadar çeşitli ağlar üzerinden etkileşimi kolaylaştıran bir dizi sosyal sözleşmeye atıfta bulunmaktadır. Ancak pek çok internet fenomeni gibi, konsept ve uygulama da değişen bir durumdadır ve topluluktan topluluğa değişir (Khani ve Darabi, 2014, s. 898-907). İnternet hızla değiştiği için, Netiket de bu değişime uyar. Netiket duygusu ihtiyacı çoğunlukla e-postayı gönderirken veya dağıtırken, Usenet gruplarına ileti gönderirken veya sohbet ederken ortaya çıkar. Daha açık bir ifadeyle, Netiket uygulaması, e-postanın, Usenet'in, sohbetin veya İnternet'in diğer yönlerinin gerçekte nasıl çalıştığını veya uygulandığını anlamaya bağlıdır (<http://whatis.techtarget.com>). O halde öncelikle internet kullanımı konusunda bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

Günümüzde çocuklar küçük yaşlardan itibaren internet kullanmaya başlamaktadırlar. Bununla birlikte çocukların internette karşılarına çıkabilecek olan sorunlar ve internet etiği konusundaki ikilemler, üzerinde durulması gereken genel bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın, 2013, s. 101). İnternet kullanan çocuklar, İnternet'in açık bir sistem olmasından ötürü tehlike altındadırlar. Kötü niyetli kişiler tarafından yanlış yönlendirilebilirler. Bu nedenle çocukların ve onları eğitecek olan ebeveynlerin ve öğretmenlerin de internet etiği ile Netiket konularında daha fazla bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

2. Amaç ve Yöntem

Bu araştırma “Netiket” kavramı, Netiket’ in önemi ve onun temel bileşenleri ile ilgilidir. Araştırmanın amacı; Netiket kavramının tanımı ve önemi üzerinde durarak kavramın oluşumunu, gelişimini, günümüzdeki çeşitli uygulamalarını, eğitimde bilinmesinin, uygulanmasının önemini ortaya koymaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. İlgili literatür tarandığında farklı şekillerde algılanabilen, açıklanabilen, yorumlanabilen Netiket’in, eğitim kurumlarında, gündelik yaşamda öğrenilmesi ve uygulanması üzerine sınırlı kaynağa ve bazı yazarların kitaplarına ulaşılmıştır. Ancak Netiket kavramının yeni bir kavram olması nedeniyle çok fazla kaynak bulunmamaktadır. Araştırma konusu ile ilgili dünya genelinde yapılmış veya düzenlenmiş olan araştırmalar, çalışmalar, uygulama raporları ile bilgi, belge ve veriler toplanmıştır. Bunun için konu ile ilgili web alanları ve üniversite kütüphanelerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler biriktirilip düzenlenerek incelenmiş ve rapor biçiminde oluşturulup düzenli hale getirilmiştir.

3. İlgili Literatür

İnsanların dışarıdan gelen uyaranlardan etkilenecek bu etkilere tepki göstermeleri türlü davranış biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Mısırlı, 2011, s. 1). Toplumsal ilişkiler açısından düşünüldüğünde insanların toplum içinde yaşamaları toplumda ilişkilerin düzenli yürütülmesi gerekliliğini doğurmuştur. Gündelik hayatın bir düzen içerisinde sürdürülmesi gerekliliğinden doğan ve herkes tarafından uyulması beklenen bazı kurallar vardır. Bunlara toplumsal yaşamı düzenleyen sosyal davranış kuralları denilmektedir. Bunların görevi sosyal yaşantıyı kolaylaştırmak, düzene sokmaktır. Bu kuralların niteliği ise saygı, görgü ve nezakete dayanmaktadır.

Görgü ve nezaket kurallarının geçmişi diplomasi ve protokolde olduğu gibi insanlık tarihi kadar eskidir. Birlikte yaşayan insanların çoğalmasından dolayı artan dünya nüfusu ve toplumsallaşmayla görgü ve nezaket kurallarının öğrenmenin ve uygulamanın önemi de artmıştır. Çünkü aynı dünyayı paylaşan ulusların, toplumların, yani bir arada yaşayan insanoğlunun uzlaşması ve refahı için çoğu zaman yazılı olmayan belirli başlı bazı kurallara ihtiyaç vardır. Bu kurallar eskiden beri hem toplumlar hem de ülkeler arasında farklılık göstermekle birlikte yine de bu kurallara duyulan ihtiyaç hiçbir zaman ve hiçbir yerde değişmemiştir. İnsanların hem iş yaşamları hem de özel yaşamlarında görgü, nezakete önem vermeleri, iş yaşamının ve kişisel yaşamın daha tertipli olmasının yanı sıra kurum ve kuruluşlar ile halk arasında doğru ve iyi bir iletişim sürdürülmesi bakımından önemlidir (Tutar ve Altınöz, 2013, s. 49). Bu bağlamda hangi örgüt olursa olsun her çalışan görgü ve nezaket kurallarına uymalı ve öncelikle kibar ve içten davranışlar sergilemelidir.

Nezaket ve görgü kurallarının öğrenilmesi ailede başlamaktadır. Aile bir yaşam biçimi şeklinde bunları çocuk ve gençlere benimsetmektedir. Toplumun gelenek ve görenekleri ile okullarda aldığımız eğitim de bu vasıflara sahip olmamıza en büyük etki eden faktörlerdendir (Aslan, 2011, s. 20). İnternet ve bilgi teknolojilerinin günlük yaşantıda sıklıkla kullanılmasıyla birlikte hem ailelerin hem de çocukların internet ortamında ve kullanımında da nezakete ve görgüye uygun davranışlar sergilemeleri kaçınılmaz hale gelmiştir.

Netiket kavramı ve Netiket'in tarihçesi

Türkçedeki haliyle “etiket” sözcüğü ürün özelliklerini fiyatlandırma ve bunu da müşteriye gösterme anlamında kullanılmaktadır. Fakat Fransızca ile başka yabancı dillerde “etiquette” sözcüğü sosyal yaşamda var olan kuralları işaret edip “ticket” yani bilet sözcüğünden türemiştir (<https://halklailiskilerci.blogspot.com.tr>). Etiket sözcüğünün etimolojisi (ad originem) 14. Louis sarayında baş bahçıvan tarafından Versay Park'ta empoze edilen bir yasaklamaya dayanmaktadır. Söz konusu bahçıvan, yeni ektiği çimlerin olduğu alana üzerinde “Çimlere basmak yasaktır.” yazılı ibareler yerleştirilmesini emreden kişidir. Fakat soylular bu mesajı görmezden gelmeyi sürdürdükçe, bahçıvan bu levhada yazılı olan davranışın zorunlu olmasını kraliyet hükmüne bağlatmayı başarmıştır. O günden bu yana etiket sözcüğü “normlara uygun davranış biçimi” olarak bugünkü kullanımına ulaşmıştır (Iucu, 2008, s. 14-21). Netiket (Netiquette) sözcüğüyse Fransızca görgü kuralları anlamındaki “etiquette” sözcüğü ile internet sözcüğünün içindeki “net” birleştirilerek oluşturulmuştur ve internetteki davranış ve görgü kurallarına işaret etmektedir.

İnternet, açık araştırma olanağı sunan, fikirleri ve çalışmalarını paylaşan, zorba kontrol yapısı olmayan bir çevredir (Bloch, 2002, s. 117-134). İnternet teknolojisini ilk olarak The University Of California at Los Angeles (UCLA) yarattı. 1969 yılında üniversite öğrencileri ilk veri transferini gerçekleştirdiler. Bir profesörün araştırma kâğıdının UCLA' dan Stanford Üniversitesi'ne transfer edilmesi teknolojinin temelini oluşturuyordu. E-mail internetin ilk uygulaması oldu. Telefona alternatif olarak bilgisayar mesajı göndermek üzere 1971 yılında e-mail yazılımı geliştirildi. Network kimliği @ sembolü ile dizayn edildi. 1982 yılında internette çevrimiçi gruplar forum yazılımını kullanmaya başladılar. Birinci nesil web siteleri olan bu forumlara (web1.0) kullanıcılar makale gönderebildiler. Netiket sözcüğü de ilk defa 15 Kasım 1982 yılında mizah içeren bir postada kullanıldı ve 2006 yılında “networketiquette.net” tarafından tanımlandı (<https://books.google.com.tr>).

Türkiye, 12 Nisan 1993 tarihinde TÜBİTAK-ODTÜ (TR-NET) işbirliği ile DPT projesi kapsamında küresel internet ağına bağlanmıştır. 64 kbit/san hızındaki bu hat uzunca bir süre ODTÜ'den ülkenin tek çıkış noktası olmuştur. İlerleyen yıllarda, Ege Üniversitesi (1994), Bilkent Üniversitesi (1995), Boğaziçi Üniversitesi (1995), İstanbul Teknik Üniversitesi (1996) bağlantıları gerçekleştirilmiştir (Parlak, 2005, s. 30).

Artık internet bilgi ağının kullanımına giderek bağımlı olan bir dünyada yaşıyoruz. İnternet hayatımızın hemen her yönünü etkileyerek kurum ve işletme uygulamalarımızı, davranışlarımızı, tutumlarımızı, sosyal etkileşimlerimizi, eğitim sürecimizi ve çalışma alışkanlıklarımızı kökten değiştirmiştir.

Netiket' in önemi

İş dünyasında, bilgisayarlar ve internetin büyük etkisini unutmamak gerekmektedir. İster metropoldeki çok katlı bir ofiste, isterseniz de ileri teknoloji fırtınasından uzakta çalışıyor olun, bilgi çağı ve kendine has teknolojileri iş dünyasını sürekli olarak değiştirmektedir (Fox, 2008, s. 1). İnternet olarak adlandırılan birbirine bağlı bilgisayar sistemlerini bize sunan teknolojik ilerlemeler, bize dünyayı genişleten bir kültürel ağ sağladı. Bu ağ, coğrafi sınırları ve yasal yargıları aşılıyor. Bir yerde yasalar çerçevesinde var olan bir şey başka bir yerde bu çerçevenin dışında görülebilir (<http://felicityadamson.weebly.com>). Netiket yalnızca tartışmalar sırasında davranış kurallarını değil, aynı zamanda ortamın eşsiz elektronik niteliğini yansıtan kuralları da kapsar. Netiket, genellikle Netiket' in uygulanmadığı ve ihlal edildiğine dikkat çeken diğer kullanıcılar tarafından uygulanır

(<https://www.education.com>). Elektronik görgü kuralları veya Netiket, bir elektronik cihaz veya çevrimiçi etkinlikler kullanarak iletişim kurmanın doğru ve uygun yolunun kurallarına atıfta bulunmaktadır (Brusco, 2011, s. 279-286). İnternet küresel kültürüne katkı sunmak ve internet ortamında ortak görgü ve nezaket geliştirebilmek amacıyla iyi ve doğru Netiket kullanmak önemlidir.

Netiket' in bileşenleri ve kullanımı

E-posta, internet tarafından önerilen hizmetler arasında yararlı bir araçtır. İnternetin en yaygın kullanılan uygulamalardan biri olup zaman ve mekân ayırımında bulunan kişilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlar (Lightfoot, 2006, s. 217-227). E-postalar ve kısa mesajlar kişisel ve mesleki iletişimin popüler formlarıdır ve kullanıcılara bilgileri hızlı, verimli ve ucuz bir şekilde aktarma yöntemi sunar. Etkili bir e-posta yazmak için, nezaket, sosyal dil övgülerine uyma, kanunsuz cihazlardan kaçınma ve sosyal etkenleri gözlemlene gibi birtakım normların farkında olmamız gerekir. E-posta, telefon görüşmesi ya da yüz yüze görüşme mümkün olmadığında veya arzu edilmediğinde, konuşmaları belgeler ve uygun iletişim araçlarıyla donatılmasını sağlar. E-posta uygun ve hızlı olmasına rağmen, mesajınızın istediğiniz şekilde iletilmesini sağlamak için uyulması gereken bazı kuralların bulunduğunu unutmamak gerekmektedir. Örneğin; yazılarınız boyunca sürekli olarak büyük harf kullanımında bulunmak “bağırarak” anlamına gelecektir (Öznel, 2010, s. 102). E-posta mesajları, mesaj iletişimi için yüz ifadeleri veya ses tonu vermez; bu nedenle kelimeleri akıllıca seçmek ve metni uygun biçimde şekillendirmek çok önemlidir. Akıllı telefonlar ve tabletler gibi mobil cihazlar, kullanıcıların neredeyse her yerden e-posta veya diğer mobil uygulamalar yoluyla mesaj gönderip almalarına izin vererek bu iletişim biçimlerini optimize eder. Bu yeni teknolojik kolaylıklar sayesinde, kullanıcıların yalnızca güvenli bilgi işlem uygulamalarını değil, aynı zamanda uygun elektronik iletişim görgü kurallarını anlamaları ve uygulamaları da önemlidir (Brusco, 2011, s. 276-281).

Netiket ile ilgili en önemli hususları açıklamak için iki farklı yazar on emir formatını kullanmışlardır. Böylelikle toplamda 20 kural oluşturmuşlardır. Siber dünyada etkileşim halindeyken iyi ve kibar olmak isteyen herkese çok iyi bir başlangıç yapmışlardır (Scheuermann & Taylor, 1997, s. 269 - 273).

Rinaldi' ye (1996) göre bilgisayar etiğinin on emri şunlardır:

1. Bir bilgisayarı başkalarına zarar vermek için kullanmayınız.
2. Başkalarının bilgisayar çalışmalarına müdahale etmeyiniz.
3. Başkalarının dosyalarında dolaşmayınız.
4. Bir bilgisayarı bilgi hırsızlığı için kullanmayınız.
5. Bir bilgisayarı sahte bilgileri doğrulamak için (yalancı tanıklık) kullanmayınız.
6. Ücretini ödemediğiniz yazılımları kullanmayınız ve kopyalaymayınız.
7. Başkalarının bilgisayar kaynaklarını izinleri olmadan kullanmayınız.
8. Diğer insanların görüşleri sizinmiş gibi davranmayınız.
9. Yazdığınız programın toplumsal sonuçları hakkında düşününüz.
10. Bilgisayarı düşünce ve saygı gösterecek şekilde kullanınız.

Brakeman' a (1995) göre görgü kurallarının on emri şunlardır:

1. Karşınızdaki kişinin bir insan olduğunu unutmayınız.
2. Kısa olunuz.
3. Mesajlarınızdan gurur duyunuz.
4. Mesajlarınızda betimleyici konu başlıkları kullanınız.
5. Kitlenizi düşününüz.
6. Mizah ve alay konusunda dikkatli olunuz.
7. Neyi takip ettiğinizi özetleyiniz.
8. Topluluğa geri dönüt veriniz.
9. Söylenilenleri tekrar etmeyiniz.
10. Uygun referansları belirtiniz.

İlgili literatürden ve özellikle bu araştırmanın kaynakçasında yer alan çalışmalardan yola çıkarak internet ortamında, sosyal medyada veya elektronik iletişim araçlarını kullanmada genel olarak uyulması gereken kurallar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Normal yaşantıda nasıl davranılması gerekiyorsa internet ortamında da öyle davranılmalıdır. İnternette sınırsız bir iletişim ve etkileşim dünyası bulunmaktadır. Bu sebeple her kimle iletişime geçilirse geçilsin öncelikle kibar olunmalı ve saygı ifadeleri kullanılmalıdır. E-postada gönderilen metinler, diğer yazılı iletişim araçlarında olduğu şekilde konu, başlık, metin ile adı ve soyadı gibi bileşenlere sahip olmalıdır. E-posta gönderilmeden önce muhakkak kontrol edilmelidir. Yanlış yazılmış yerler düzeltilmelidir. Sosyal medyada yanlış bilgiler veya doğruluğundan emin olunmayan yazılar paylaşılmamalıdır. Tanınmayan bir yere gönderilecek iletiye mutlaka elektronik imza eklenmelidir ve bu ileti en çok dört satır olmalıdır. İnsanlarda olumsuz duygulara sebep olacak şekilde ifadeler kullanılmamalıdır. Yazılar açık ve kısa olmalıdır. Anlaşılabilir ve dilbilgisi kurallarına uyacak şekilde yazılar yazılmalıdır. Gereksiz mesajlar gönderilmemelidir. Başkasından gelen bir mesaj daha başka bir kişiye gönderilecekse öncelikle o mesajı ilk gönderen kişiden izin alınmalıdır. Çok kullanıcılı “Forward” denilen mesajlara yanıt verilirken, yalnızca mesajı yollayan kişiye yanıt verilmelidir. Günümüz teknolojisinde, internet ortamında paylaşılan bilgi ya da belgeler ile yazılanlara birçok kişi tarafından erişim sağlanabilmektedir. Bu nedenle suç teşkil edebilecek ifade veya mesajlara yer verilmemelidir. Yazı boyunca sürekli büyük harf kullanmak “bağırma” anlamına gelecektir. Özel hayatın gizliliğine uygun davranışlar sergilenmelidir. Başkalarının hakları gasp edilmemelidir. Başka bir kişiye ait bir bilgisayar kullanılıyorsa O kişinin özel belge veya dosyaları karıştırılmamalıdır. Bir kişinin özel iletişim bilgileri, örneğin e-posta adresi, o kişinin izni olmadan başka kişilere verilmemelidir. Marka sahipleri, marka takip eden kullanıcılarla iletişime geçerken yalnızca kampanya ya da indirimleri paylaşmamalı, müşterilerle iletişime geçmelidirler.

4. Eğitimde Netiket

Informatizasyon, toplumun endüstri çağından bilgi çağına dönüşmesidir. Endüstri çağında imalat baskındı. Bilgi çağında ise baskın olan şey yeni medyadır. Netiket’ in gelişimi toplumun endüstri çağından bilgi çağına dönüştürülme sürecini, informatizasyonu ifade eder. Bu doğrultuda Güney Kore, “Her ne kadar endüstrileşmede geri kalsak da informatizasyon konusunda ilerleyelim.” mottosunu esas alarak, 1998’de başlayan ve ulusal kurtarma planının bir parçası olarak, 2007 yılında eğitim sistemine Netiket dersini ekledi. 2. Sınıftan üniversite öncesine kadar süren bu eğitimde 15 Netiket kitabı bulunmaktadır (<https://books.google.com.tr>).

Cep telefonları ve bilgisayarlar, günlük yaşamları daha kolay iletişim kurma kabiliyeti ile değişen çocuklar tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaya başladı. Çocuklar, bu şekilde yalnızca büyük miktarda bilgi alışverişinde bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda iki yönlü iletişim araçlarını ve internet kullanımını da artırmışlardır. Fakat internetin artan kullanımı ile siber zorbalık sorunu her ülkede yükselen bir grafik çizmektedir (Kumazaki, Suzuki, Katsura, Sakamoto ve Kashibuchi, 2011, s. 735-741). Netiket, siber çocuklara özel kurallar koymaz. Ancak, Netiket’e uymak, birçok yetişkinin bile yetersiz olduğu bir düzeyde olgunluk gerektirir. Çocuklar tabii ki hızlı bir şekilde bilgisayar uzmanı haline gelirler. Ancak, tüm kullanıcılara bu kadar faydalı olmasını sağlayan İnternet’in açıklığı da çeşitli durumlarda sorun yaratabilir.

Netiket, ağ görgü kurallarıdır. Çevrimiçi iletişimin yapılması ve yapılmaması gerekenlerini ifade eder. Netiket hem çevrimiçi nezaket, hem de siber alanın resmi olmayan "yol kuralları" nı kapsar (<http://www.albion.com>). Ayrıca diğer kullanıcıların görüşlerine saygı duymak ve görüşlerini çevrimiçi tartışma gruplarına gönderirken ortak nezaket göstermek demektir (www.bbc.co.uk)

Bu noktada bir eğitim ihtiyacı doğmaktadır. İnterneti kullanan çok fazla insan vardır. Fakat bu kullanıcılar içerisinde interneti doğru ve güvenli kullanma konusunda az eğitim almış veya hiç eğitim almamış çokça kullanıcı bulunmaktadır. Bu da kullanıcıların kendi başlarına sistemi keşfetme uğraşına girmeleriyle neticelenmektedir. Böylece bilerek veya bilmeyerek sistem kullanımında olumsuz uygulamalar ortaya çıkabilmektedir. Sonuçta interneti kullanan kişiler diğer kullanıcılarla bu kurallar çerçevesinde iletişimde bulunurlarsa herkes refah ve mutluluk içinde kalacaktır (Kurbanoglu, 1996, s. 114).

Günlük yaşamda kullanımının artmasının yanı sıra son zamanlarda elektronik posta (e-posta) giderek akademik çevrede de baskın iletişim biçimi haline geldi. Öğrencilerin genellikle informal e-posta yazmada oldukça rahat oldukları görülse de formal amaçlar için e-posta yazma konusunda çoğu zaman bilgi sahibi olmadıkları görülür (Ford, s. 40). Bu durumda Netiket'i bilmek, akademik amaçlar için etkili bir şekilde iletişim becerilerinin kullanılmasına ve uygulanmasına olanak sağlar. Öğrenci ve öğretmenler arasındaki e-posta iletişimi düzgün bir şekilde kullanıldığında öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi vardır (Weiss ve Hanson-Baldauf, 2008, s. 42-50). E-posta, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki asenkron iletişimin ortak ve değerli bir şeklidir (Leidman, Piwinsky, ve McKeague, 2012, s. 636-644).

Öğretmenlere gönderilen e-postalarda, öğrenciler normalde kısa mesaj ve sosyal medyada normal olarak kullanılan rahat yazım kurallarını kullanıyorlar. Metin mesajları, öğrenciler arasında son derece yaygındır; gençlerin% 88'i kısa mesaj kullanıyor ve ayda ortalama 3.364 metin gönderiyor (Pew Research Center, 2012). Okullarda İnternet bağlantılarının açılması ve e-posta kullanımının artması ile birlikte, kullanım etiği ve güvenlik konusu gündeme gelmiştir. Bu konuda önceden belirlenecek kullanım ilkeleri ve alınacak önlemler, daha sonraları karşılaşılabilecek bazı olumsuzlukları azaltma konusunda yardımcı olacaktır.

Virginia Shea "Netiquette" başlıklı kitabında e-posta kullanımının yeni bir topluluk kültürü oluşturduğunu ve bu topluluğunun ise bazı konuları göz önünde bulundurmasının faydalı olacağını belirtmektedir (Aşkar ve Altun, 2006, s. 101). Çevrimiçi toplulukları bir araya getirmek için kurallara ihtiyaç vardır. Çünkü iletişimde görgü ve nezaket kuralları bulunmaktadır. İnterneti her gün ve sıklıkla, günlük veya iş yaşamımızda kullanmaktayız. O halde internet etiği konusunda daha fazla bilgi sahibi olup uygun davranışlar hakkında düşünmeliyiz. Bunların yanı sıra eğitim ile ilgili kurum ve kuruluşlar arasında gerçekleştirilen yazışmalarda hızlı ve kolay olması sebebiyle internette sıkça yararlanılmaktadır. Bu nedenle akademik çevrede ve eğitimde de Netiket'i bilmenin ve uygulamanın önemi gün geçtikçe artmaktadır.

5. Sonuç

Günlük yaşantıda uyulan davranış kurallarına internet ortamında da bağlı kalmak gerekmektedir. Farklı bir kişiliğe bürünüp aslında olunmayan bir kişi gibi davranmak hoş karşılanmayacaktır. İnternette sınırsız bir iletişim ve etkileşim dünyası bulunmaktadır. Bu sebeple her kimle iletişime geçilirse geçilsin öncelikle kibar olmak, saygı ifadeleri kullanmak ve nezaket içeren davranışlar sergilemek gerekmektedir.

Siber, her düzeyde öğrenciler ve akademisyenler için muazzam bir kaynak olma potansiyeline sahiptir. İnternet bir araştırma aracı olarak icat edildi ve neredeyse kurulduğu günden bu yana üniversitelerde, özellikle lisansüstü öğrenciler ve profesörler tarafından kullanılıyordu. Kullanımı şimdi lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve hatta ilköğretim okullarına da yayılıyor.

Netiket sözcüğü, ağ ve görgü kuralları birleştirilerek türetilmiştir. Sosyal yaşamdaki görgü ve nezaket kurallarının elektronik ortamdaki karşılığı olarak Netiket kullanılmaktadır. Günümüzde, çevrimiçi etkileşimler, yüz yüze olanlar gibi önem kazanmaktadır. Bu nedenle çevrimiçi ilişkilerin nasıl yönetilebileceği ve Netiket' in daha iyi nasıl geliştirebileceği konusunda daha fazla çalışma yapılmalıdır.

İnternetin ve mobil teknolojinin çok hızlı bir şekilde gelişip yaygınlaşması ile birlikte bunların eğitimdeki uygulamaları da aynı hızla gelişip yaygınlaşmaktadır. Bu gelişim ve değişim ışığında ilerleyen dönemlerde internetin, bilgisayarların ve benzeri teknolojilerin eğitim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak dünya genelinde daha fazla yaygınlaşacağını düşünecek olursak doğru ve uygun Netiket'in eğitim alanında bilinmesinin ve sistematik bir biçimde uygulanmasının önemi de daha açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Eğitimin ve bilginin küreselleşmesi ve iletişim aracı olarak bilgisayarın kullanılmasıyla birlikte eğitimin farklı kültürlerdeki paydaşlarının ortak Netiket'i benimsemesinin, iletişimin niteliğini ve etkililiğini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, Netiket, belirli web siteleri veya teknoloji parçaları hakkında değil, ilişkiler ve insanların nasıl davrandıklarıyla ilgilidir. Bu da

eğitim yoluyla sağlanabilir. Bu nedenle kısaca Netiket olarak adlandırılan elektronik ortamlarda uyulması gereken sosyal davranış kurallarının bilinmesi ve uygulanması önem arz etmektedir.

Kaynakça

Pew Research Center. (2012).

<http://www.albion.com>. (2017, 02 28). <http://www.albion.com/netiquette/> adresinden alınmıştır

<http://felicityadamson.weebly.com>. (2017, 03 14).

<http://img.eba.gov.tr>. (2017). 10 15, 2017 tarihinde <http://img.eba.gov.tr> adresinden alındı

<http://journals.sagepub.com>. (2017, 03 15).

Aşkar, P. ve Altun, A. (2006). İlköğretimde Bilişim Teknolojileri. P. Aşkar ve A. Altun içinde, *İlköğretimde Bilişim Teknolojileri* (s. 86-89). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.

Aslan, M. N. (2011). *Protokol ve Sosyal Davranış Kurallarına Giriş* (s. 197). içinde İstanbul: Der Yayınları.

Aydın, İ. (2013). Çocuk, İnternet ve Etik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 98-119.

Bloch, J. (2002, 05). Student/teacher interaction via email: The social context of Internet discourse. *Journal of Second Language Writing*, s. 117-134.

Brusco, J. M. (2011, 02). Implementic Safe Computer Practices. *AORN JOURNAL*, s. 276-281.

Brusco, J. M. (2011, 09). Know Your Etiquette. *AORN JOURNAL*, 279-286.

Çelik, M. (2016, 09). *Eğitim Yönetiminde Protokol*. Yayımlanmış Tez, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Ford, S. (tarih yok). "Dear Mr. Shawn": A Lesson in E-mail Pragmatics (Netiquette). *TESOL JOURNAL*, 12(1), 39-40.

Fox, S. (2008). *Business Etiquette For Dummies*. (s. 1). içinde Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing, Inc.

<http://whatis.techtarget.com>. (tarih yok). 02 28, 2017 tarihinde

<http://whatis.techtarget.com/definition/netiquette> adresinden alındı

<https://books.google.com.tr>. (tarih yok). 10 19, 2017 tarihinde

https://books.google.com.tr/books?id=cCt9BAAAQBAJ&pg=PT13&lpg=PT13&dq=netiquette+theory&source=bl&ots=eeABZ15lu0&sig=wEhA6Ps2Imba_vErGczQ8kopHCY&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjtpa7UI_WAhXHh7QKHdsMC3A4ChDoAQgrMAY#v=onepage&q=netiquette%20theory&f=false adresinden alındı

<https://halklailiskilerci.blogspot.com.tr>. (tarih yok). 2017 tarihinde

<https://halklailiskilerci.blogspot.com.tr/2010/08/gorgu-20.html?m=1> adresinden alındı

<https://www.education.com>. (2017, 02 28). /pdf/netiquette-rules-behavior-internet/.

Iucu, O. (2008). Diplomacy and Diplomatic Protocol. *Manager*, 14-21.

Khani, R. ve Darabi, R. (2014). Flouting the Netiquette Rules in the Academic Correspondence in Iran. I. C. ELT (Dü.), *Flouting the Netiquette Rules in the Academic Correspondence in Iran* içinde, (s. 898-907).

Kumazaki, A., Suzuki, K., Katsura, R., Sakamoto, A. ve Kashibuchi, M. (2011). The Effects of Netiquette and ICT Skills on School-bullying and Cyber-bullying: The Two-wave Panel Study

- of Japanese Elementary, Secondary, and High School Students. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY)*, (s. 735-741).
- Kurbanoğlu, S. (1996, 12 2). İnternet'te Uyulması Gereken Kurallar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 113-123.
- Leidman, M. B., Piwinsky, M. ve McKeague, M. (2012). Perpetual professor: Changing patterns of faculty-student interaction in the twenty-first century. *Social Study*, 2(8), 636-644.
- Lightfoot, J. M. (2006). A comparative analysis of e-mail and face to face communication in an educational environment. *The internet and higher education journal*, s. 217-227.
- Mısırlı, İ. (2011). *Görgü, Nezaket ve Protokol 'Kurallar Uygulamalar'* (3. b.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Öznel, E. (2010). *Biraz Nezaket Lütfen* (s. 102). içinde İstanbul: Nemesis Kitap Yayıncılık.
- Parlak, A. (2005). *İnternet ve Türkiyede İnternetin Gelişimi*. Bitirme Ödevi, Fırat Üniversitesi, Elektrik-Elektronik Bölümü, Elazığ.
- Scheuermann, L., ve Taylor, G. (1997). Netiquette. *Internet Research*, s. 269 - 273.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2013). *Protokol Bilgisi* (7. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ünaldı, A. (2006). *Bilişim Sözlüğü*. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Weiss, M. ve Hanson-Baldauf, D. (2008). E-mail in academia: Expectations, use and instructional impact. *Educause Quarterly*, 31(1), 42-50.
- www.bbc.co.uk*. (tarih yok). 02 28, 2017 tarihinde <http://www.bbc.co.uk/webwise/guides/about-netiquette> adresinden alındı

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN SINIF YÖNETİMİ KONUSUNDAKİ ÖZYETERLİKLERİ

Mustafa ÖZMUSUL⁵⁰,

Özet

Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin sınıf yönetimi konusundaki özyeterliklerini belirlemektir. Nicel desende tasarlanmış olup tarama çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmaya 2016-2017 akademik yılı güz döneminde Harran Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 396 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %26'sı öğretmenliği idealindeki meslek olarak görmediğini belirtmiştir. Sınıf yönetiminde benimsediği liderlik türü sorusuna katılımcıların % 1'i "otokratik (emredici)", %31,3'ü "demokratik", % 67,4'ü ise "duruma göre otokratik; duruma göre demokratik" cevabını vermiştir. Katılımcıların sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin inançları genel olarak yüksek düzeyde çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Özyeterlik, Pedagojik Formasyon, Aday Öğretmen.

Giriş

Nitelikli öğretmenler olmadan nitelikli bir okul sistemini kurmak ve sürdürmek fazla olası değildir. Öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik yeterlikleri, kişisel özellikleri, mesleki motivasyonu onları etkili kılan başlıca faktörler arasında yer alır. Pedagojik yeterlikler arasında gösterilebilecek sınıf yönetimi becerilerinin niteliği ise oldukça kritiktir. Eğitim ve öğretimin esas gerçekleştiği yerin sınıf olduğu düşünüldüğünde özellikle sınıf içinde olan biten, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum düzeyini doğrudan etkiler. Sınıf, sadece bilgi ve becerilerin edinildiği bir öğrenme ortamı değil aynı zamanda öğrencilerin sosyalleştiği, etik bir takım davranışlar kazandığı ve birbirleriyle etkileşime girdiği zengin bir sosyal ortam olma özelliği gösterir.

Her şeyden önce, sınıf yönetimi becerileri gelişmiş öğretmenlerle bu ortamın iyi yönetilmesi gerekir. Sınıf yönetimi, fiziksel, sosyal, psikolojik ve etik yönden sınıfı etkili bir öğrenme ve sosyalleşme ortamı haline getirerek eğitim programında öngörülmüş kazanımlara ulaşmak için yürütülen girişimlere ilişkin yönetsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç karmaşık bir süreç olup, yönetilmesi de iyi bir yetişme süreci ve deneyim gerektirir. Eğitim fakültesinde gerek doğrudan gerekse pedagojik formasyon eğitimi yoluyla öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer yeterliklerinde de olduğu gibi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı, beklenti, tutum, motivasyon ve öz yeterliklerinin etkili bir öğretmenlik için uygun bir düzeyde olması gerekir. Aksi halde, öğretmenlik mesleğine adım atıldığında kendisinden ideal olarak beklenenleri yerine getirmede ve kendini geliştirmede öğretmen adayı ciddi zorluklar yaşayabilir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarına yönelik olarak sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırmaların, pedagojik yönden teorik eğitimin geliştirilmesi ve öğretmen yetiştirme politikaları açısından önemi büyüktür.

Öğretmen adaylarının yetişmesi sürecinde onlardan beklenenlerden biri de öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yapmaya dönük öz yeterliklerinin olmasıdır. Bandura (1994) öz yeterlik kavramını bir kişinin belirli bir konuda başarılı olmak için gerekli kapasitenin kendisinde bulunduğu dönük inancı olarak açıklamıştır. Özyeterlik inancı, insanların nasıl hissettiği, düşündüğü, kendilerini güdülediği ve davrandığını belirlemede öne çıkmaktadır. Bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçleri olmak üzere başlıca dört süreç boyunca öz yeterliğin birey üzerinde etkileri görülür (Bandura, 1994). Bu bağlamda öğretmen adaylarının, pedagoji alanının gereklerine uygun bir şekilde öğretim programlarının düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin buna göre planlanması yetmez;

⁵⁰ Doç.Dr., Harran Üniversitesi, mustafaozmusul@harran.edu.tr

öğretmenlik mesleğinden beklenenleri yerini getirmeye dönük olarak da öz yeterlik inançlarının yüksek olması beklenir. Bu bağlamda sınıf yönetimi konusunda özyeterliliği yüksek öğretmen adaylarının sınıf içinde çok daha etkili ve uygun davranışlar sergileyebilecekleri söylenebilir.

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin idealindeki meslek olarak öğretmenliği görüp görmedikleri, sınıf yönetiminde benimsedikleri liderlik yaklaşımı, sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öz inançları ve sınıf yönetiminde sonuç beklentisi yönündeki görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilecek bulguların alanyazına olacak potansiyel katkısının yanında pedagojik formasyon eğitimine ilişkin olarak izlenen öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesi bakımından da önemli katkısının olacağı söylenebilir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin sınıf yönetimi konusundaki özyeterliliklerini belirlemektir. Bu doğrultuda belirlenen araştırmanın alt amaçları şu şekildedir: Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin;

- Öğretmenliği idealindeki meslek olarak görme oranını belirlemek,
- Sınıf yönetiminde benimsedikleri liderlik türünü belirlemek,
- Sınıf yönetimi yeterlik inancı boyutundaki görüşlerini belirlemek ve
- Sınıf yönetiminde sonuç beklentisi boyutundaki görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışma nicel desende tasarlanmış olup tarama çalışması olarak yürütülmüştür.

Araştırmaya 2016-2017 akademik yılı güz döneminde Harran Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 396 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların % 75'i sosyal bilimler (iktisadi ve idari bilimler, tarih, sosyoloji, coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, ilahiyat ve arkeoloji), % 18'i fen bilimleri (mühendislik, matematik, fizik, kimya ve biyoloji) ve % 7'si ise sağlık bilimleri bölümünde lisans öğrenimi görmüştür.

Araştırmaya gönüllü olarak katılımcılara yazar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu üzerinden cinsiyet, eğitim ve bölüm bilgilerinin yanında sınıf yönetiminde benimsedikleri liderlik türü ve öğretmenlik mesleğinin ideallerindeki meslek olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca, Çetin (2013) tarafından geliştirilen, on beş soru ve iki yapıdan oluşan “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Konusundaki Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeğin uygulama izni yazarından e-posta yoluyla alınmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama vb.) kullanılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcıların, ölçeklerdeki maddelere katılma düzeylerinin yorumlanmasında kabul edilen aritmetik ortalama aralıkları “Hiç Katılmıyorum” ($\bar{X}=1.00-1.79$) düşük, “Az Katılıyorum” ($\bar{X}=1.80-2.59$) düşük, “Orta Derecede Katılıyorum” ($\bar{X}=2.60-3.39$) orta, “Çok Katılıyorum” ($\bar{X}=3.40-4.19$) yüksek, “Tamamen Katılıyorum” ($\bar{X}=4.20-5.00$) yüksek biçiminde belirlenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Katılımcıların %26'sı öğretmenliği idealindeki meslek olarak görmediğini belirtmiştir. Sınıf yönetiminde benimsediği liderlik türü sorusuna katılımcıların % 1'i “otokratik (emredici)”, %31,3'ü “demokratik”, % 67,4'ü ise “duruma göre otokratik; duruma göre demokratik” cevabını vermiştir. Ölçeğe verilen yanıt ortalamaları dikkate alındığında katılımcıların en çok katıldıkları madde ($\bar{X}=4.62$) “Öğretmen olup derse girdikçe sınıf yönetimiyle ilgili çok etkili deneyimler edineceğime inanıyorum” olmuştur. En az katıldıkları madde ise ($\bar{X}=1.36$) “Keşke her derste sınıfta iki öğretmen bulunsa” olmuştur. Katılımcıların sınıf yönetimi yeterliliğine ilişkin inançları genel olarak yüksek

düzeyde çıkmıştır. Bununla birlikte “fırsat olsa uygulamalarda sürekli ders anlatmak isterim” maddesine ise orta düzeyde ($\bar{X}=2.60$) katılmışlardır.

Sonuç beklentisiyle ilgili maddelere katılım şu şekilde değerlendirilebilir: Katılımcılar “Sınıf yönetimi konusunda gerekli becerilere ne derece sahip olduğumu merak ediyorum” maddesine yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.97$) katılmışlardır. Öte yandan “Öğretmenlikte yaşayacağım sıkıntıların kesinlikle sınıf yönetimi konusunda olmayacağını düşünüyorum” maddesine katılım orta düzeyde ($\bar{X}=2.89$) gerçekleşmiştir. Sonuç beklentisi boyutundaki diğer maddelere ise katılım yüksek düzeyde olmuştur.

Kaynaklar

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*.) San Diego: Academic Press.
- Çetin, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(12), 299-310.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ALGILARININ OKUL İKLİMİ ALGILARINA GÖRE YORDANMASI

Mustafa ÖZMUSUL⁵¹,

Özet

Bu çalışmanın amacı, Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'na 2012 yılında Türkiye'den katılan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algılarının okul iklimi tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemektir. Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. OECD veri tabanı üzerinden toplamda 164 okul müdürünün öğretimsel liderlik ölçeğine verdikleri yanıtlar ile okul iklimi ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlara ve bu yanıtlardan OECD tarafından oluşturulan endekslere ulaşılarak SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programında araştırmacı tarafından çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenci kaynaklı okul iklimi, öğretmen kaynaklı okul iklimi ve öğretmenin morali birlikte, öğretimsel liderlikle düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki verdiği belirlenmiştir. Okul müdürlerinin okul iklimi algısını oluşturan üç faktörün birlikte, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algısındaki toplam varyansın yaklaşık % 8'ini açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğretimsel liderlik, okul iklimi, öğretmen morali, PISA

Giriş

Öğretimsel liderlik, okulların performansının iyileştirilmesi ve okul reformu çalışmalarının önemli parçası haline gelmiştir (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005). Hallinger & Murphy (1985) öğretimsel liderliğin üç temel boyutunun olduğunu dile getirmişlerdir. Bunlar *misyonu tanımlamak, öğretim programını yönetmek ve okul iklimini iyileştirmek* olmuştur. Öğretimsel liderlerin, okulun neyi başarması gerektiğini gösterir bir vizyonu vardır. *Misyonu tanımlamaktan* kastedilen esasında okul müdürünün vizyonu öğretmen ve öğrencilerle paylaşması ve bunu başarmak için ortak bir şekilde gerek sınıf içinde gerekse okul içinde birlikte hareket edilmesidir. *Öğretim programını yönetmek*, eğitim programı ve öğretimle ilgili özel birtakım konularda öğretmenlerle birlikte çalışmayı gerektirir. Denetim, öğretimi değerlendirme, eğitim programının eşgüdümü, öğrencilerin gelişimini izleme gibi müdürlük göreviyle ilgili birtakım işlevleri kapsar. *Okul iklimini iyileştirme* boyutunu ise okulda eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi bakımından çalışan ve öğrencilerin norm ve tutumlarının olumlu yönde teşvik edilmesini kapsar. Bu anlamda okul müdürü, öğrenci ve öğretmen tutumlarını şu şekilde olumlu olarak etkileyebilir: akademik başarı ve üretkenliği teşvik edici bir ödül sistemi oluşturarak; okulun öğrencilerden tam olarak ne beklediğini gösterir açık ve anlaşılır standartlar koyarak; okuldaki zamanı dikkatli bir şekilde kullanarak; yüksek nitelikli personel geliştirme programları seçip bunları uygulamaya koyarak (Hallinger & Murphy, 1985).

Weber (1987) öğretimsel liderliği, birbiriyle etkileşim içinde olan altı liderlik işlevinden oluşan sentetik bir model üzerinde açıklamıştır. Bunlar: *okulun akademik hedeflerini belirleme, başarı izleme ve değerlendirme programları, başarı ile ilgili standart koyma ve öğrenme iklimine uyma, zamanı ve programlarının koruma, öğretmen alımı ve denetimi ile öğretimin geliştirilmesine dönük örgütlenme süreçlerinin etkisini en üst düzeye çıkarma* olarak ifade edilebilir. Ayrıca Weber (1987) uygulamada, öğretimsel liderlikle ilgili her şeyi kontrol etmenin mümkün olmadığını ileri sürerek sorumlu ve nitelikli insanların görev yaptığı bir örgütte görevlerini paylaşma eğiliminde olan öğretimsel liderlerin başarılı olduğunu vurgulamıştır.

⁵¹ Doç.Dr., Harran Üniversitesi, mustafaozmusul@harran.edu.tr

Öte yandan 1980'lerden bu yana öğretimsel liderlik konusunda yapılan çalışmalarda öğretimsel liderin odaklanması gereken bir takım maddeler belirlenmiştir bunlar şu şekilde ifade edilebilir (Hallinger, 2005):

- Öğrencinin öğrenme sürecine odaklanan açıkça belirlenmiş hedefler içeren ortak bir amaç bilinci oluşturmak,
- İçinde farklı paydaşların yer aldığı sarmal okul gelişim planları doğrultusunda okulu sürekli bir şekilde iyileştirmek,
- İnovasyon ile öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmeye dayalı bir okul kültürü ve yüksek beklentiler içeren bir okul iklimi oluşturmak,
- Eğitim programının eşgüdümünü sağlamak ve öğrenci başarısına ilişkin öğrenme çıktılarını izlemek,
- Okul misyonunu yansıtmak için okulun ödül mekanizmasını düzenlemek,
- Personelin sürekli gelişimini amaçlayan çeşitli etkinlikler düzenlemek ve izlemek,
- Okul kültürünün arzulan değerlerini yerleştirmede model olmak için okulda görünür olmak.

Alanyazındaki çalışmalar, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin okul üzerinde önemli birtakım etkilerinin olduğunu göstermektedir. Öğretimsel liderlik, eğitim ve öğretimin iyileştirilmesinde öğretmenlerin işbirliği halinde çalışmalarını önemli ölçüde destekler (Goddard, Goddard, Kim, & Miller, 2015); öğretim uygulamalarında öğretmenlerin özerk davranmalarını olumlu yönde etkiler (Ham, & Kim, 2015); örgütsel sağlığın geliştirilmesinde önemli bir payı vardır (Buluc, 2015);

Yönetsel davranış gibi öğretimsel liderlik de örgütsel ve toplumsal bir bağlamdan önemli ölçüde etkilenir. Farklı okullarda, farklı koşullarda okul müdürlerinin çeşitli yönetsel ve liderlik davranışlarının etkisi yüksek ya da düşük olabilir (Hallinger, & Murphy, 1985). Okulun gelişiminde önemli payı olan okul müdürünün öğretimsel liderlik rolünü etkileyen faktörleri belirlemek ve bu faktörler üzerinden böyle bir liderlik türünün gelişimine katkıda bulunmak önemli gözükmektedir. Bu doğrultuda gerek alan yazına katkıda bulunmak gerekse okulun önemli bir dinamiği olan örgütsel iklim faktörünün okul müdürünün öğretimsel liderliğini ne derece açıkladığını belirlemek bakımından bu çalışma önem taşımaktadır. Araştırma, ayrıca Türkiye'de zorunlu eğitim çağının sonuna gelmiş on beş yaş grubu öğrencilerin bulunduğu okullardaki müdürlerin evrenini önemli ölçüde temsil eden verilere yönelik analizler içerdiğinden dolayı da önemlidir.

Bu önem çerçevesinde bu çalışmanın amacı, Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'na 2012 yılında Türkiye'den katılan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algılarının okul iklimi tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Öğretimsel liderlik, öğrenci kaynaklı okul iklimi tarafından ne düzeyde yordanmaktadır?
- b) Öğretimsel liderlik, öğretmen kaynaklı okul iklimi tarafından ne düzeyde yordanmaktadır?
- c) Öğretimsel liderlik, öğretmenin morali tarafından ne düzeyde yordanmaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, OECD tarafından PISA 2012 kapsamında Türkiye'de okul müdürlerine uygulanan okul anketinden elde edilen hazır veriler kullanılmıştır (OECD, 2011). OECD (2012) veri tabanı üzerinden toplamda 164 okul müdürünün öğretimsel liderlik ölçeğine verdikleri yanıtlar ile okul iklimi ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlara ve bu yanıtlardan OECD tarafından oluşturulan endekslere ulaşılarak SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programında araştırmacı tarafından Basit Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Öğretimsel liderlik endeksi bağımlı değişken olarak; öğrenci kaynaklı okul iklimi, öğretmen kaynaklı okul iklimi ve öğretmenin morali ismindeki endeksler bağımsız değişkenler olarak analiz edilmiştir. Bu değişkenlere ait değişken ve örnek maddeler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Basit çoklu regresyon analizinde kullanılan bağımsız ve bağımlı değişkenlere ait bilgiler (OECD, 2014)

Değişken Türü	Değişken Kodu	Değişken İsmi	Örnek maddeler
Bağımlı Değişken	LEADINST	Okul Müdürünün Kendisine Yönelik Öğretimsel Liderlik Algısı	a) eğitimde yapılan son araştırmalara dayalı öğretim uygulamalarının okulda yerleşmesini teşvik ederim. b) Öğrencileri aktif şekilde öğrenmeye katan öğretmenleri överim. c) Öğrencilerin kritik ve sosyal birtakım beceriler bakımından gelişiminin önemine öğretmenlerin dikkatini çekerim.
Bağımsız Değişken	STUDCLIM	Okul Müdürünün Okulundaki Öğrenci Kaynaklı Okul İklimi Algısı	“Sizce aşağıdaki maddeler okulunuzdaki öğrencilerin eğitimini ne ölçüde engellemektedir?” (1-Hiç 2-Az 3-Bir ölçüde 4- Çok fazla) a) okulu asmak (okuldan kaçmak) b) öğrencilerin öğretmenler karşı saygısız olması c) öğrenci zorbalığı
Bağımsız Değişken	TEACCLIM	Okul Müdürünün Okulundaki Öğretmen Kaynaklı Okul İklimi Algısı	“Sizce aşağıdaki maddeler okulunuzdaki öğrencilerin eğitimini ne ölçüde engellemektedir?” (1-Hiç 2-Az 3-Bir ölçüde 4- Çok fazla) a) öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kötü oluşu b) öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentilerinin düşük oluşu c) öğretmen devamsızlığı d) öğretmenlerin derslerine iyi hazırlanmaması
Bağımsız Değişken	TCMORALE	Okul Müdürünün Okulundaki Öğretmen Morali Algısı	“Okulunuzdaki öğretmenleri düşündüğünüzde aşağıdaki maddelere ne ölçüde katılıyorsunuz?” (1-Tam Katılıyorum 2-Katılıyorum 3-Katılmıyorum 4- Hiç Katılmıyorum) a) Öğretmenlerin morali yüksektir. b) Öğretmenler özveri ile çalışır. c) Öğretmenler akademik başarıya değer verir.

Bu araştırmada kullanılan verilerin doğrusal regresyon analizine uygunluğu SPSS yazılımı aracılığıyla test edilmiştir (Starkweather & Herrington, 2014). Regresyona ilişkin standartlaştırılmış değerler P-Plot grafiği ile incelenmiştir. Referans hat üzerindeki standartlaştırılmış artık değerlere ait histograma bakılmıştır. Bu incelemeler sonucunda doğrusallık varsayımının karşılandığı doğrulanmıştır. Bununla birlikte Mahalanobis uzaklığının incelenmesinde Skewness ve Kurtosis değerleri hesaplanmıştır. Skewness (1,613) ve Kurtosis (2,776) değerleri çok değişkenlilik açısından aykırılıkların olmadığını göstermiştir.

Veri deseninde çoklu bir bağlantının (multi-colinearity) var olup olmadığı Tablo 2’de yer alan ikili korelasyonlar aracılığıyla test edilmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde çoklu bağlantı bakımından bir sorunun olmadığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2007)

Tablo 2. Bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar

Bağımsız Değişkenler	1	2	3
1) Okul Müdürünün Okulundaki Öğretmen Morali Algısı			
2) Okul Müdürünün Okulundaki Öğrenci Kaynaklı Okul İklimi Algısı	.31*		
3) Okul Müdürünün Okulundaki Öğretmen Kaynaklı Okul İklimi Algısı	.43*	.66*	

*p<0.01

Bulgular

Okul müdürünün öğretimsel algısının, öğretmen morali, öğrenci kaynaklı okul iklimi ve öğretmen kaynaklı okul iklimi tarafından yordanması amacıyla yapılan basit çoklu regresyon analizi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretimsel liderliğin yordanmasına ilişkin basit çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken Kodu	Değişkenler	B	SE B	B	r**
	Sabit	,717	,076		
TCMORALE	Okul Müdürünün Okulundaki Öğretmen Morali Algısı	,106	,075	,118	,201
STUDCLIM	Okul Müdürünün Okulundaki Öğrenci Kaynaklı Okul İklimi Algısı	-,115	,092	-,124	,099
TEACCLIM	Okul Müdürünün Okulundaki Öğretmen Kaynaklı Okul İklimi Algısı	,250	,091	,286*	,255

Not: Bağımlı değişken : Öğretimsel Liderlik (LEADINST) $R=0.291$; $R^2=0.084$;

$F(3,160)=4.918$ *p< .05

** Bu değerler, öğretimsel liderlikle bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonları göstermektedir.

Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarına göre öğrenci kaynaklı okul iklimi, öğretmen kaynaklı okul iklimi ve öğretmenin morali birlikte, öğretimsel liderlikle düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki verdiği belirlenmiştir ($R=0.29$, $R^2=0.08$, $p<0.01$). Okul müdürlerinin okul iklimi algısını oluşturan üç faktör birlikte, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik algısındaki toplam varyansın yaklaşık % 8'ini açıklamaktadır.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde sadece öğretimsel liderlik ile öğretmen kaynaklı okul iklimi ($r=0.25$) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK} = 0.717 - 0.115\text{ÖĞRENCİ KAYNAKLI OKUL İKLİMİ} + 0.25\text{ÖĞRETMEN KAYNAKLI OKUL İKLİMİ} + 0.106\text{ÖĞRETMENİN MORALİ}$$

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin öğretimsel liderlik üzerindeki görece önem sırası öğretmen kaynaklı okul iklimi, öğrenci kaynaklı okul iklimi ve öğretmenin moralidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre sadece öğretmen kaynaklı okul ikliminin, öğretimsel liderlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada öğrenci kaynaklı okul iklimi, öğretmen kaynaklı okul iklimi ve öğretmenin morali birlikte, öğretimsel liderlikle düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin okul iklimi algısını oluşturan üç faktörün birlikte, okul müdürlerinin

öğretimsel liderlik algısındaki toplam varyansın yaklaşık % 8'ini açıkladığı görülmüştür. Buradan hareketle okul müdürünün okulundaki iklimin, onun öğretimsel liderlik yönünü düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. Ayrıca, bu bulgunun uygulamadaki yansımaları bakımından iyi veya kötü okul iklimi fark etmeksizin her okulda okul müdürünün etkili bir öğretimsel liderlik gösterebileceği ifade edilebilir.

Kaynaklar

- Alig-Mielcarek, J., & Hoy, W. K. (2005). *Instructional leadership*. C. Miskel (Ed.). Information Age Publishers: Greenwich, CT, USA.
- Buluc, B. (2015). Relationship between Instructional leadership and organizational health in primary schools. *Anthropologist*, 19(1), 175-183.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration, and Collective Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Ham, S. H., & Kim, R. Y. (2015). The Influence of Principals' Instructional Leadership on Teachers' Use of Autonomy-Supportive Instruction: An Analysis of Three Asia-Pacific Countries. *Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 57-65.
- OECD. (2011). *OECD programme for international student assessment 2012: School questionnaire for pisa 2012*. Received from https://pisa2012.acer.edu.au/downloads/ms12_scq_eng.pdf
- OECD. (2012). *OECD programme for international student assessment 2012: Database pisa 2012*. Received from <https://pisa2012.acer.edu.au/downloads.php>
- OECD. (2014). *Pisa 2012 technical report*. OECD publishing. Received from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>
- Starkweather, J. & Herrington, R. (2014). *Multiple linear regression in SPSS: module 9*. Retrieved from http://www.unt.edu/rss/class/Jon/SPSS_SC/Module9/M9_Regression/SPSS_M9_Regression2.htm
- Weber, J. R. (1987). *Instructional Leadership: A Composite Working Model*. ERIC Clearinghouse on Educational Management. Retrieved from http://www.ciu10.org/cms/lib/PA06001249/Centricity/Domain/80/Instructional_Leadership_A_Composite_Working_Model.doc

TÜRKİYEDE MESLEKİ YÖNLENDİRME SORUNU VE MESLEKİ YÖNLENDİRMENİN ETKİN OLDUĞU BİR MESLEKİ EĞİTİM MODELİ OLARAK OSEP(OKUL SANAYİ EĞİTİM PROJESİ

Mustafa AYDIN⁵², Selahattin POLAT⁵³, İlker ERKMEN⁵⁴

Özet

Toplumsal kalkınmanın önemli dinamiklerinden biride nitelikli insan gücünün yetiştirilmesidir. Gelişmiş ülkeler, sosyal ve ekonomik refah için insan gücünün nitelik kazanmasına önem vermekte ve bunun için eğitime büyük yatırımlar yapmaktadır. Uluslararası rekabette, var olabilmek için nitelikli insan gücüne sahip olmak belirleyici bir faktördür. Çağımızda, bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişme ve gelişmeler sonucu, Türk sanayisi çok boyutlu bir yapıya ulaşmıştır. Ülkemizin kalkınma hedefleri doğrultusunda istenilen hızda gelişebilmesi için, sanayi ve iş çevrelerince ihtiyaç duyulan sayıda ve nitelikte, orta düzeyde meslek elemanlarının yetiştirilmesi gerekmektedir.

İnsanın geleceğini şekillendiren en önemli kararlardan birinin meslek seçimi olduğu bugün herkes tarafından kabul edilmektedir. Birey, bir meslek seçerken, kendini en iyi şekilde ifade etmesine olanak sağlayacak, yeteneklerine, kişilik özelliklerine uygun, kendi benlik yapısını ortaya koyabilecek ve kendini gerçekleştirme fırsatını sağlayacak bir seçim yapması gerekmektedir. Bu konuda eğitim kurumlarına büyük bir görev düşmektedir. Eğitim kurumlarınca bireylere meslek seçiminde etkin ve doğru bir rehberlik yapılması için, meslek seçimi süreci içinde bireylerin farkındalıklarının artırılmasına yardımcı olunması, tercihler konusunda bakış açısının geliştirmesi sağlanmalıdır. Böylelikle bireyler kendilerini, yetenek ve ilgi alanlarını daha iyi tanıyacak, meslek seçiminde bu faktörleri göz önünde bulunduracaklardır.

Günümüzde mesleki ve teknik eğitime yönlendirme 9.sınıftan sonra yapılmaktadır. Bu yönlendirme 9.sınıf başarı puanının % 60' ı ve Ortaokul başarı puanının % 40' ının toplanması ile elde edilen puanla yapılmaktadır. Bu yöntem öğrencilerin gerçekten istedikleri veya becerilerinin oldukları mesleklere (alan/dal) değil, yerleştirme puanlarının ve kontenjanların izin verdiği mesleklere yerleşmelerini sağladığından, öğrencilerin büyük bir kısmının eğitim aldığı mesleğe ön yargılı davranmasına, bu mesleğe karşı ilgi duymamasına ve eğitim aldığı mesleğini yapmamasına neden olmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Dairesi Başkanlığınca 2006 yılında meslek liselerinde istihdam özelliğini kaybetmiş bölümlerin değerlendirilmesi araştırması 282 öğretmen 950 mezun ve 282 işyeri sorumlusunun görüş ve değerlendirmeleri alınarak yapılmıştır. (http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Meslek_Liseleri_istihdam.pdf adresinden 30/11/2016 tarihinde indirilmiştir.) Bu araştırma kapsamında farklı okul türlerindeki 44 bölüm mezunlarının %40,2'nin alanında çalışmadığı belirtilmektedir. Bu verilere göre, örneklem kapsamındaki meslek liselerinden mezun olanların yarıya yakının yörelerinde eğitim aldıkları meslek alanlarında istihdam edilemedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan mezunların iş bulma yöntemlerine ilişkin görüşlerinde ise, Mezunlardan daha önce çalışmış olanların; % 34.1'i arkadaş/tanıdık aracılığıyla,% 24'ü mezun olduğu okulun yöneticileri ve öğretmenleri aracılığıyla, % 22.8'i kendi çabasıyla, % 10.8'i ilanlarla, % 6.6'sı ailesinin yardımıyla, % 1.7'si stajla, hâlen çalışıyor olanların ise % 35.7'si mezun olduğu okulun yöneticileri ve öğretmenleri aracılığıyla, yer almaktadır.

⁵² Öğretmen, MEB Sincan Erkunt Mesleki Eğitim Merkezi, maydin06@gmail.com

⁵³ Öğretmen, MEB Sincan Erkunt Mesleki Eğitim Merkezi, selahattinpolat@outlook.com

⁵⁴ Öğretmen, MEB Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi,

Araştırma kapsamında farklı okul türlerindeki 44 bölüme öğrenci seçiminde uygulanan yöntemin, bölüm amaçlarına uygunluğu konusunda öğretmenlerin, % 32.2'si çok az , % 25'i kısmen , % 19.1'i hiç, % 15.3'ü oldukça düzeyinde görüş belirtirken % 6.4'ü çok düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Dağılımın aritmetik ortalaması 2.57, standart sapması 1.16'dır. Bulgulara göre aritmetik ortalamanın çok az düzeyinde çıkması okulların bölümlere öğrenci seçiminde uyguladığı yöntemin bölüm amaçlarına uymadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuç bölümünde,

- ✓ Öğretmenlerin % 44.9'una göre mevcut eğitim programları öğrencileri iş hayatına hazırlamada yeterli olduğu,
- ✓ Öğretmenlerin yarıdan fazlasına göre (% 61) araştırma kapsamındaki bölüm mezunları yöreleri dışında bile çalışma talebinde bulunmalarına rağmen iş bulmakta zorlanmakta ve istihdam sorunu yaşadığı,
- ✓ Mezunların yarıya yakını (% 40.2) yörelerinde alanları ile ilgili iş bulmakta sıkıntı yaşadığı,
- ✓ Araştırma kapsamına alınan mezunların büyük çoğunluğu (% 77.3) bölümlerini başkalarına tavsiye edecek kadar beğenmekte olduğu, ancak iş piyasasına göre, yeterli düzeyde meslekî bilgi ve beceri kazanmadıkları için iş bulmakta sıkıntı yaşadıklarından bölümlerini başkalarına tavsiye etmedikleri belirtilmektedir.

Eğitim sektörünün mezunları tam işine yaramayan ve yetişmiş insan gücü bekleyen sektörler kendi elemanlarını yetiştirmek isteseler dahi, maliyetlerini fevkalade etkileyeceği için, bütün güçlerini bu alana verememektedirler. Bunun için eğitim sektörünün ileri teknolojiye sahip sanayi ve hizmet sektörleriyle işbirliği yapması gerekmektedir. Bu Modeller birçok dünya ülkesinde uygulanmaktadır. (MEB: Strateji Belgesi 2010 – 2013)

Öğrencilerin hayatları boyunca yapacakları mesleklerinin bilimsel olarak belirlenmesi, güncel öğretim müfredatlarıyla desteklenmesi, öğrenciye ulaşabileceği hedeflerin net olarak belirlenmesi gibi temel ölçütleri kapsayan, “öğrenci-okul-işletme” üçlüsünün koordinasyonu ile işletmelerin istediği yeterliliklere sahip öğrenci yetiştirmeyi ve istihdamı hedefleyen bir model olarak ortaya çıkan OSEP (Okul Sanayi Eğitim Programı) insanların yeteneklerine en uygun alanlarda ve teknolojinin istediği verimlilik ve kalitede mesleki eğitim almış, sosyal yönden de geliştirilmiş bir birey olarak istihdam edilmelerini öngörmektedir.

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı ve Ankara Sanayi Odası işbirliğinde geliştirilen OSEP kapsamında Erkunt Mesleki Eğitim Merkezinde yapılan mesleki beceri testleri sonucunda bir alana yönlendirilen öğrencilerin eğitimden sonraki istihdam durumlarına ilişkin okul yönetimince, 2005-2015 yılları arasında yapılan çalışmalar ve istatistikler incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki Eğitim, Mesleki Yönlendirme, OSEP, SİMEP, HAMET, MEBET, EXPLORİX TEST

Proje Kapsamında Okula Kabul Edilecek Öğrencilerin Belirlenmesi:

Ön kayıt işlemleri ve proje takvimi, etkin bir tanıtım çalışmasıyla projenin hedef kitlesi olan İlçede bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin 9.sınıf öğrencilerine duyurulur. Bu çalışmalar sırasıyla İlçede bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin 9.sınıf öğrencilerine yapılan tanıtım çalışması, el ilanları, Mahalle Muhtarlarının bilgilendirilmesi, Cami imamlarının Cuma vaazlarında yaptığı duyurular ve resmi yazışmalarla tüm eğitim kurumlarına yapılan duyurulardır.

Duyuru çalışmaları sonucunda ön kayıt yaptıran öğrencilerin projeden haberdar olma yöntemi sorulduğunda;

Örgün Eğitim Kurumlarının 9.sınıfını tamamlayan (başarılı veya başarısız) öğrencilerden Temmuz ayının ilk haftasında ön kayıt işlemleri gerçekleştirilen öğrencilere oluşturulan takvime göre 10' ar kişilik gruplar halinde randevu verilerek Mesleki Beceri Testi (MEBET) uygulanır.

Mesleki Beceri Testi (MEBET):

Erkunt Mesleki Eğitim Merkezince 2007 Yılı Aralık ayında gerçekleştirilmiş olan Leonardo Da Vinci VETPRO Hareketlilik projesi kapsamında, Almanya da uygulanan mesleki eğitime yönlendirme çalışmaları için kullanılan HAMET testinin incelenmesi sonucunda elde edilen kazanımlar ve yapılan uygulamalardan oluşturulan görsel doküman ve materyallerle, Erkunt Mesleki Eğitim Merkezinde uygulanmak üzere 3 aşamalı Mesleki Beceri Testleri oluşturulmuştur. Merkezde MEBET testleri; eğitim verilen personel arasından seçilen, rehber öğretmen ve alan öğretmenleri ile Ankara Sanayi Odasının eğitim yetkilisi ve OSEP'nin paydaş firma temsilcilerinin katılımı ile oluşturulan bir komisyon tarafından uygulanır. Komisyon üyeleri tarafından öğrenci velilerine MEBET testi ile genel bir bilgilendirme, öğrencilere ise rehber öğretmen tarafından testin aşamaları ve uygulaması hakkında detaylı bilgilendirme yapılır.

Mesleki Beceri Testinin(MEBET) Aşamaları:

1.Aşama Genel Kültür Seviyesi

Öğrencinin genel kültür seviyesini ölçecek temel matematik, fen ve Türkçe sorularından oluşan 25 soruluk bir testtir. Bu testde sorulan sorular çoktan seçmeli ve klasik olmak üzere ortaokul mezunu bir öğrencinin eğitim seviyesi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu testlerde matematikten 13 soru, fen bilgisinden 5 soru, Türkçe dersinden ise biri kompozisyon olmak üzere 6 soru sorulmuştur.

2.Aşama Explorix – Mesleki Anlayış Ve Yetkinlik

Explorix Test: Meslek seçimi ve kariyer planlaması için değerli bilgiler ve karar desteği sağlayan bilimsel olarak geliştirilmiş öz-keşif yöntemidir.

Bu test 6 farklı bilgi değerlendirmesi yapmaktadır. Harflerle belirlenmiş Alanlara göre olan bu anket içerisinde 1. bölümde öncelikle kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise Hayal ettikleri meslek ve istedikleri mesleklerin neler olduğunun belirtilmesi bölümü bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise isteyerek veya istemeyerek yapmış oldukları yada yapmak istedikleri faaliyetlerle ilgili sorular mevcuttur. Dördüncü bölümde yapıp yapamayacakları işlerle ilgili yetenek soruları mevcuttur. Beşinci bölümde ise liste halinde verilmiş mesleklerden hangilerine karşı sempati ve ilgi duyduğunun tespiti vardır. Altıncı bölümde ise öğrenciden kendini yaşlılarıyla kıyaslayarak harflerle belirlenmiş alanlara göre kendini düşük, orta ve yüksek seviyeye göre numaralandırması istenilmektedir.

Test sonucunda çıkan puanlama anahtarına karşılık gelen her harf kodu bazı yeterlilikleri temsil etmektedir. Test tamamlandığında daha önce belirttiğimiz Faaliyetler, Yetenekler, ilgi duydukları Meslekler ve Kendini yaşlılarıyla Değerlendirdiği bölümde aldığı puanlar toplanmaktadır. Toplama sonucunda En fazla hangi 3 harf kodunda puan aldıysa, bu 3 harf Kodundan versiyonlar türetilmektedir. Örneğin : RSA, SAR veya SRA gibi. Belirlenen bu 3 harfli kodların karşılığına gelen mesleklerle ilgili, kitapçıktan inceleme yapılmakta ve mesleki yetkinlik ortaya çıkarılmaktadır.

3.Aşama Mesleki Beceri Testleri

Bu aşamada 5 farklı test uygulanmaktadır. Bunlar;

1. Rutinlik ve Hız
2. Basit Araç-Gereç kullanma
3. Algı ve Simetri
4. Komplike Araç-Gereç kullanma
5. Ölçü Doğruluğu ve Kesinlik testleri uygulanmaktadır.

Test sonuçları değerlendirilirken öncelikle bireyin kalite ve zaman diyagramını çıkarabilmek amacıyla hataların şablon aracılığıyla faktör puanlaması, kullandığı zaman miktarından ise zaman puanlaması çıkarılmaktadır. Kişinin her faktör puanı kalite ölçümünde negatif grafik çıkmasına neden olmaktadır. Aynı şekilde zaman ne kadar uzun kullanılırsa zaman grafiğinin de düşük çıkmasına neden olmaktadır. Çıkan sonuçların yorumlanmasında en kritik aşama grup performansının standart bir

sapma ile bileşkelendirilmesi ve değerlendirmelerin en yüksekte en aşağıya kişi verilerinin analizinin karşılaştırılmasıyla oluşturulmaktadır.

Kişinin grafiğinden yüksek çıkan noktalarda yorumlama yapılarak hangi performansları üst düzeyde ise ve EXPLORİX ilgi belirleme anketi sonuçları ile uyumluluğu, eğer uyumsuzluk var ise kişinin tekrar mülakata alınarak doğru alan tespiti için yönlendirilmesi ile sonuçlandırılmaktadır.

Proje Kapsamında Kaydı Yapılan Öğrencilerin İşletmelerle İlişkilendirilmesi Ve Okulda Uygulanan Eğitim Programı

Ankara Sanayi Odası'na işletmelerden gelen talepler değerlendirilerek bir kontenjan oluşturulmaktadır. Yapılan testlerin sonucunda öğrencilerin yönlendirdiği alanda faaliyet gösteren ve öğrenci talebinde bulunan firmaların insan kaynakları sorumlularınca öğrencilerle mülakat gerçekleştirilmektedir. Mülakat sonucunda işletmeler sözleşme imzalayacakları öğrencileri okul yönetimine bir liste halinde bildirmekte ve 3308 Sayılı Kanun kapsamında ikili mesleki eğitim sözleşmesi imzalanmaktadır. Sözleşme imzalanan öğrencinin SGK giriş işlemleri ikili mesleki eğitim merkezince gerçekleştirilmektedir.

İkili Mesleki Eğitim Merkezinde Uygulanan Öğretim Programları

İkili Mesleki Eğitim Merkezinde proje kapsamında Elektrik Elektronik Teknolojileri Alanı Endüstriyel Bakım Onarım dalı, Makine Teknolojileri Alanı Bilgisayarlı Makine İmalatı dalı Motorlu Araçlar Teknolojisi Alanı İş Makineleri dalı, Metal Teknolojisi Alanı Kaynakçılık dalı ve Mobilya ve İç Mekan Tasarımı Alanı Ahşap Doğrama Teknolojisi dalında eğitim verilmiştir.

Talim ve Terbiye kurulunca onaylanmış İkili Mesleki Eğitim programlarından, aşağıda belirtilen programlar ve çizelgeler uygulanmıştır.

İKİLİ MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ ELEKTRİK-ELEKTRONİK TEKNOLOJİSİ ALANI ENDÜSTRİYEL BAKIM ONARIM DALI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ				
DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	1. YIL	2. YIL	3. YIL
ORTAK DERSLER	DİL VE ANLATIM	2	2	2
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	1	1	1
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK			2
	MATEMATİK	6		
TOPLAM		9	3	5
ALAN ORTAK DERSLERİ	ELEKTRİK-ELEKTRONİK VE ÖLÇME	9		
	ELEKTRİK-ELEKTRONİK ESASLARI	3		
	ELEKTRİK-ELEKTRONİK TEKNİK RESİMİ	2		
	MESLEKİ GELİŞİM	2		
	İŞLETMEDE BECERİ EĞİTİMİ	16	24	24
	BİLGİSAYAR DESTEKLİ UYGULAMALAR		3	
	ENDÜSTRİYEL KONTROL VE ARIZA ANALİZİ			3
	ELEKTRİK MAKİNELERİ VE KONTROL SİSTEMLERİ		6	
	ELEKTRONİK SİSTEMLER		4	
	ENDÜSTRİYEL KONTROL SİSTEMLERİ			5
MİKRODENETLEYİCİLER			3	
ALAN/DAL DERSLERİ TOPLAMI		32	37	35
GENEL TOPLAM		41	40	40

İKİLİ MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ MAKİNE TEKNOLOJİSİ ALANI BİLGİSAYARLI MAKİNE İMALATI DALI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ				
DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	1. YIL	2. YIL	3. YIL
ORTAK DERSLER	DİL VE ANLATIM	2	2	2
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	1	1	1
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK			2
	MATEMATİK	6		
TOPLAM		9	3	5
ALAN ORTAK DERSLERİ	MESLEKİ GELİŞİM	2		
	MAKİNE TEKNİK RESİM	6		
	TEMEL İMALAT İŞLEMLERİ	8		
	İŞLETMEDE BECERİ EĞİTİMİ	16	24	24
	İMALAT İŞLEMLERİ		8	
	BİLGİSAYAR KONTROLLU TEZGÂHLARLA ÜRETİM (CNC)			7
	MESLEK RESİMİ		4	
	BİLGİSAYAR DESTEKLİ TASARIM VE ÜRETİM (CAD/CAM)			3
	HİDROLİK PnöMATİK			1
	MEKANİK		1	
ALAN/DAL DERSLERİ TOPLAMI		32	37	35
GENEL TOPLAM		41	40	40

İKİLİ MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ
MOTORLU ARAÇLAR TEKNOLOJİSİ ALANI
İŞ MAKİNELERİ DALI
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	1. YIL	2. YIL	3. YIL	
ORTAK DERSLER	DİL VE ANLATIM	2	2	2	
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	1	1	1	
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK			2	
	MATEMATİK	6			
TOPLAM		9	3	5	
ALAN / DAL DERSLERİ	MESLEKİ GELİŞİM	2			
	ARAÇ TEKNOLOJİSİ	10			
	OTOMOTİV TEKNİK RESMİ	2			
	ARAÇLARDA HİDROLİK PNÖMATİK SİSTEMLER	2			
	CİSİMLERİN DAYANIMI		2		
	OTOMOTİV MESLEK RESMİ		2		
	DAL DERSLERİ	İŞLETMELERDE BECERİ EĞİTİMİ	16	24	24
		İŞ MAKİNELERİ TEKNOLOJİSİ		7	
		İŞ MAKİNELERİ HİDROELEKTRİĞİ			9
		MAKİNE KONTROL ÜNİTESİ		2	
İŞ MAKİNELERİ SERVİSİ			2		
ALAN/DAL DERSLERİ TOPLAMI		32	37	35	
GENEL TOPLAM		41	40	40	

İKİLİ MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ
METAL TEKNOLOJİSİ ALANI
KAYNAKÇILIK DALI
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	1. YIL	2. YIL	3. YIL	
ORTAK DERSLER	DİL VE ANLATIM	2	2	2	
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	1	1	1	
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK			2	
	MATEMATİK	6			
TOPLAM		9	3	5	
ALAN / DAL DERSLERİ	TEKNİK RESİM	4			
	TEMEL METAL ŞEKİLLENDİRME	10			
	MESLEKİ GELİŞİM	2			
	DAL DERSLERİ	İŞLETMELERDE BECERİ EĞİTİMİ	16	24	24
		ARK KAYNAK TEKNİKLERİ		6	
		OKSİ-GAZ KAYNAĞI		5	
		MALZEME MUAYENE		2	
		İLERİ ARK KAYNAK TEKNİKLERİ			7
		BİLGİSAYARDA KATI MODELLEME			2
	TEMEL ELEKTRİK			2	
ALAN /DAL DERSLERİ TOPLAMI		32	37	35	
GENEL TOPLAM		41	40	40	

İKİLİ MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ
MOBİLYA VE İÇ MEKÂN TASARIMI ALANI
AHSAP DOĞRAMA TEKNOLOJİSİ DALI
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	1. YIL	2. YIL	3. YIL	
ORTAK DERSLER	DİL VE ANLATIM	2	2	2	
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	1	1	1	
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK			2	
	MATEMATİK	6			
TOPLAM		9	3	5	
ALAN / DAL DERSLERİ	MOBİLYA YAPIM TEKNİKLERİ	9			
	TEKNİK RESİM	3			
	BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÇİZİM	2			
	MESLEKİ GELİŞİM	2			
	DAL DERSLERİ	İŞLETMELERDE BECERİ EĞİTİMİ	16	24	24
		İÇ VE DIŞ MEKÂN DOĞRAMALARI (*)		9	5
		İÇ MEKÂN DOĞRAMA RESMİ		4	
		BİLGİSAYARLA DIŞ MEKÂN DOĞRAMA RESMİ			4
		ÜST YÜZEY İŞLEMLERİ			2
	ALAN/DAL DERSLERİ TOPLAMI		32	37	35
GENEL TOPLAM		41	40	40	

(*) Bu ders için ayrılan sürelerde alınacak modüller, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında uygulanan çerçeve öğretim programında yer alan aynı dersin modüllerinden seçilerek zümre kararınca belirlenir.

İkili Mesleki Eğitim Merkezine kaydı yapılan öğrenciler 3 yıl boyunca Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanan İkili Mesleki Eğitim öğretim programlarında yukarıda belirtilen

haftalık ders çizelgelerindeki derslere ek olarak OSEP paydaşlarının istediği iletişim, girişimcilik ve drama eğitimleri, sinema ve tiyatro gezileri ile farklı sosyal aktiviteler yanında, Millî Eğitim Bakanlığı kurs takip sistemi olan e-yaygın üzerinden Auto cad, Bilgisayar Destekli Çizim, Solid, Master Cam, Endüstriyel Hidrolik Pnömatik, Endüstriyel Robot, Cnc Programlama, Cnc Operatörlük, Teknik Resim-ölçme ve Kontrol, Malzeme Bilgisi, Mikro denetleyiciler, Teknik İngilizce ve Bilgisayar meslek kursları da verilmektedir.

Bu projede uygulanan eğitimler sonucunda; öğrencilerin yeteneklerine en uygun alanlarda ve teknolojinin istediği verimlilik ve kalitede mesleki eğitim almış, sosyal yönden de geliştirilmiş bir birey olarak istihdam edilmeleri sağlanmıştır.

OSEP Projesi İkili Mesleki Eğitim Kapsamında Yıllara Göre Öğrenci Durumu

1- 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında 128 Ön kayıt alınarak MEBET ve Mülakatlar sonucunda Elektroteknik Alanında 19 öğrenci, Metal teknik Alanında 27 Öğrenci, Otomotiv Alanında 12 öğrenci eğitim ve öğretime başlamıştır. Bu öğrencilerden devamsızlık veya ailenin başka bir şehire taşınması nedeniyle eğitim öğretimden ayrılmak zorunda kalan 8 öğrenci dışında kalan öğrencilerin hepsi 2009 Haziran ayında eğitimlerini tamamlamış, bitirme sınavlarında başarılı olmuşlar ve sonucunda Kalfalık belgelerini alarak mezun olmuşlardır. Mezun olan öğrencilerden 3 öğrenci hariç hepsi işletmelerinde istihdam olmuştur.

Bu öğrencilerden 5 öğrenci yükseköğrenim görmek üzere işletmesinden geçici bir süreyle ayrılmıştır. Bu dönemki öğrencilerden 8 öğrenci devamsızlık ve eğitimde başarısız olduklarından mezun olamamışlardır.

2- 2007-2008 eğitim öğretim yılında 162 Ön kayıt alınarak MEBET ve Mülakatlar sonucunda Elektroteknik Alanında ikisi kız öğrenci olmak üzere 26 öğrenci, Metal Teknik Alanında 43 öğrenci, Otomotiv Alanında 11 öğrenci eğitim ve öğretime başlamıştır. Öğrencilerden 5 kişi devamsızlık 8 kişide eğitimlerinde başarılı olmadıklarından mezun olamamıştır. Diğer öğrenciler eğitimlerinde ve Kalfalık bitirme sınavlarında başarı göstererek mezun olmuşlardır. Mezun olan öğrencilerden 3' ü farklı işyerinde diğerleri ilk sözleşme imzaladıkları işyerlerinde istihdamları sağlanmıştır.

3- 2008-2009 eğitim öğretim yılında 134 Ön kayıt alınarak MEBET ve Mülakatlar sonucunda Modüler Eğitim Sistemine de geçilmesiyle birlikte Elektrik Elektronik Teknolojisi Alanında 7 kız öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci, Makine Teknolojileri Alanında 24 öğrenci ve Ahşap Teknolojisi Alanında 12 öğrenci eğitim ve öğretime başlamıştır. 8 öğrenci başarılı olmadıklarından eğitimlerini bırakmışlardır. Mezun olan öğrencilerden 4 ü hariç diğerleri işletmelerinde istihdam olmuştur.

4- 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında 142 Ön kayıt alınarak MEBET ve Mülakatlar sonucunda Elektrik Elektronik Teknolojisi Alanında biri kız öğrenci olmak üzere 26 öğrenci, Makine Teknolojisi Alanında 25 öğrenci ve Ahşap Teknolojisi Alanında 12 öğrenci eğitim ve öğretim hayatına başlamıştır. Bu grupta 7 öğrenci yine çeşitli sebeplerden eğitimlerini bırakmışlardır. Mezun olan öğrencilerden 2 si hariç diğerlerinin istihdamı sağlanmıştır.

5- 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında 104 ön kayıt alınarak MEBET ve Mülakatlar sonucunda Elektrik ve Elektronik Teknolojisi Alanında 12 öğrenci, Makine Teknolojisi Alanında 26 öğrenci, Motorlu Araçlar Teknolojileri alanı İş makineleri dalında 13 öğrenci ve Metal Teknolojileri Alanında 13 öğrenci eğitim ve öğretime başlamıştır. Bu öğrencilerden 3 öğrenci devamsızlıktan dolayı eğitimden ayrılmıştır. Mezun öğrencilerden 1' i hariç hepsi istihdam olmuştur.

6- 2011-2012 eğitim öğretim yılında 136 ön kayıt alınarak MEBET ve Mülakatlar sonucunda Elektrik ve Elektronik Teknolojisi Alanında 14 öğrenci, Makine Teknolojisi Alanında 45 öğrenci, Motorlu Araçlar Teknolojileri alanı İş makineleri dalında 15 öğrenci ve Metal Teknolojileri Alanında 12 öğrenci eğitim ve öğretime başlamıştır. 2 öğrenci devamsızlıktan dolayı eğitimden ayrılmıştır. Bu öğrencilerden 4'ü hariç hepsi istihdam olmuştur.

7- 2012-2013 eğitim Öğretim Yılında 147 Ön kayıt alınarak MEBET ve Mülakatlar sonucunda Elektrik ve Elektronik Teknolojisi Alanında 14 öğrenci, Makine Teknolojisi Alanında 45 öğrenci, Motorlu Araçlar Teknolojileri alanı İş makineleri dalında 15 öğrenci ve Metal Teknolojileri Alanında 12 öğrenci eğitim ve öğretime başlamıştır. 5 öğrenci devamsızlıktan dolayı eğitimden ayrılmıştır. Mezun öğrencilerden 2' si hariç hepsi istihdam olmuştur.

8- 2013-2014 eğitim öğretim yılında 117 Ön kayıt alınarak MEBET ve Mülakatlar sonucunda Elektrik ve Elektronik Teknolojisi Alanında 14 öğrenci, Makine Teknolojisi Alanında 45 öğrenci, Motorlu Araçlar Teknolojileri alanı İş makineleri dalında 15 öğrenci eğitim ve öğretime başlamıştır. Bu öğrencilerden 3 ü devamsızlık nedeniyle eğitimden ayrılmıştır. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı mezun olan öğrencilerimiz kalfalık belgelerini aldıktan sonra istihdam edilecektir.

9- 2014-2015 eğitim öğretim yılında 64 Ön kayıt alınarak MEBET ve Mülakatlar sonucunda Elektrik ve Elektronik Teknolojisi Alanında 12 öğrenci, Makine Teknolojisi Alanında 36 öğrenci, Motorlu Araçlar Teknolojileri alanı İş makineleri dalında 12 öğrenci eğitim ve öğretime başlamıştır. Bu öğrencilerden 9' u devamsızlık nedeniyle okuldan ayrılmıştır.

OSEP' den elde edilen kazanımlar doğrultusunda 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Ankara Sanayi Odası ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında yeni bir protokol imzalanmış ve Temmuz 2015' den itibaren Sanayici İşbirliğinde Mesleki Eğitim Projesi (SİMEP) uygulamaya geçirilmiştir.

Tablo:1 Yıllara göre OSEP öğrenci müracaatları

Öğretim Yılı	OSEP Başvuran Öğrenci Sayısı	MEBET Testine Giren Öğrenci Sayısı	Sözleşme İmzalanan Öğrenci Sayısı	Eğitime Devam Eden Ve Bitiren Öğrenci Sayısı	Halen Eğitim Aldığı Alanda Çalışan Öğrenci Sayısı
2006-2007	128	128	58	50	45
2007-2008	162	162	80	67	67
2008-2009	134	134	50	42	38
2009-2010	142	142	63	56	54
2010-2011	104	104	64	61	60
2011-2012	136	136	86	84	80
2012-2013	147	147	86	81	79
2013-2014	117	117	74	71	71
2014-2015	64	64	60	51	51
TOPLAM	1134	1134	621	563	545

Sonuçlar ve Öneriler

Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim 2010- 2013 strateji raporuna göre, Uluslararası standartlar bakımından, Türkiye'de mesleki eğitim ve öğretim sistemi fazlasıyla merkezi olduğu ve piyasa ihtiyaçlarına ve teknolojik değişime uyum sağlama bakımından eksiklikleri bulunduğu ifade edilmiş ve şu değerlendirmelere yer verilmiştir.

Mesleki eğitim ve öğretim kurumlarının bugünkü teknolojiye uygun insan gücü ve donanımı her alanda temin etmesi ve bunları fiziksel olarak okul veya eğitim merkezinde toplaması, bunları sık sık güncellemesi mümkün olmamaktadır. Bu yetersizlikler sonucu eğitim kurumları mevcut alt yapılarını değiştirememekte ve demode olmuş alt yapılarıyla topluma ve iş dünyasına cevap veremeyen mezunlar üretmeye devam etmek zorunda kalmaktadır.

Mesleki eğitimin varlık nedeni işgücü piyasasıdır ve temel amacı da iş çevrelerinin nitelikli iş gücü talebini karşılamaktır. Bu mesleki eğitimin politik tutumuna aykırı bir durum değildir ve toplumun da benimsediği ortak bir amaçtır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda görülmektedir ki, OSEP' e kaydolun öğrencilerin, yapılan beceri testleri sonucunda yerleştikleri meslek dallarında çalışma hayatına devam ettikleri ve işletmelerin öğrencilerin aldıkları mesleki

eğitimden memnun oldukları yüz yüze yapılan görüşmeler ile Koordinatör öğretmenlerin gözlemlerinden ve işletmelere uygulanan memnuniyet anketlerinin sonuçlarından anlaşılmaktadır. OSEP işletmelerin istediği bir mesleki eğitim modelidir. Bu modelle işletmeler istedikleri yeterliliklere sahip olan öğrencileri istihdam etmekte sorun yaşamamaktadırlar. MEBET testleri sonucunda bir alana yönlendirilerek eğitime alınan öğrenciler Tablo 1’de görüleceği üzere eğitim hayatından sonra aynı mesleki alanda çalışma hayatına devam etmektedirler. Bu proje Mesleki eğitimin temel 3 dinamiği olan eğitim-istihdam-üretim üçlüsünün hayata geçirildiği başarılı bir eğitim programı olarak gerçekleşmiştir.

1. 2015-2016 Eğitim Öğretim yılından itibaren OSEP’ den elde edilen kazanımların değerlendirildiği, öğrencilerin 21.YY temel becerileri arasında sayılan, Kaliteyi bir hayat tarzı olarak benimseyen, bilgiye hızla ulaşma yollarını bilen ve benimseyen, ekip çalışmasını ve öğrenmeyi öğrenen, bilimsel düşünme yeteneğine sahip, kişilik ve sosyal gelişimlerini tamamlanmış bireyler olarak yetişmesinin sağlanmasının hedeflendiği SİMEP projesi Temmuz 2015’ de Milli Eğitim Bakanlığı ve Ankara Sanayi Odası arasında imzalanan protokolle başlamıştır.
2. 2017 Yılı Haziran ayı itibarı ile Bilim Ve Sanayi Bakanlığı Web Sitesinde 300 Organize Sanayi Bölgesi bulunduğu bildirilmektedir. SİMEP’ in proje olarak bu Organize Sanayi Bölgelerinde Yaygınlaştırılması ve bu Sanayi Bölgelerinin de nitelikli ara eleman ihtiyacının karşılanması Mesleki Eğitimin istihdam edilebilirliğinin artırdığı gibi, ülke ekonomisine de büyük katkı sağlayacaktır.
3. MEBET’ in geliştirilerek yaygınlaştırılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
4. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin 9.sınıf öğrencilerine alanlara geçişi öncesi uygulanmalı, MEBET sonuçlarına göre alana yerleştirme yapılmalıdır.
5. MEBET’ in uygulama yöntem ve süreçleri konusunda Okul Yöneticileri, Rehber öğretmenler ve Alan öğretmenlerine yönelik eğitimler düzenlenmelidir.
6. MEBET uygulamalarında sektör temsilcilerinin katılımı sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Kalkınma Bakanlığı, Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018 Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Raporu. Ankara (2014)
- MEB 2015-2019 Stratejik Planı (2015) EARGED Araştırma Raporu, “ Meslek Liselerinde İstihdam Özelliğini Kaybetmiş Bölümlerin Değerlendirilmesi ”, MEB EARGED, 2006.
- EARGED Araştırma Raporu, “ İşletmelerde Mesleki Eğitim ile Staj Uygulamalarının Değerlendirilmesi ” MEB EARGED, 2011.

NÜFUSUN EĞİTİM PLANLAMASI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Nuray ÖZGE SAĞBAŞ⁵⁵,

Özet

Nüfus; bir bölgede ya da bir ülkede yaşayan insanların sayı bakımından toplamının ifade edilmesidir. Kontrolsüz nüfus artışının ilerleyen zamanlarda toplamların aleyhine olabileceği, sefalet ve açlığa neden olabileceği, bu nedenle de nüfus planlamasının gerekli olduğunu 1766- 1834 yıllarında meşhur İngiliz iktisatçı Thomas Robert Malthus savunmuştur. Buna karşılık Adolphe Coste, Bougle ve Ratzel ise belli bir ülkede ya da içinde bulunduğumuz dünyada nüfus artışının sorun oluşturmayacağını savunanlardandır.

1967 yılında UNESCO Uluslararası Eğitim Planlaması Enstitüsü tarafından başlatılan “Eğitim Planlamasının Temelleri” serisinde “Eğitim Planlamasının Demografik Boyutları” adlı kitapçık yayımlanmış ve bu kitapçığın önsözünde Beeby, nüfus planlamasının temelini demografik bulguların oluşturduğunu vurgulamıştır. Japonya, Kore ve Güney ve Doğu Avrupa gibi bazı OECD ülkelerinde nüfus hızlı biçimde yaşlanmasına karşılık, Meksika ve Türkiye gibi ülkelerde ise doğurganlık hızındaki azalmakta ancak nüfus büyümeye devam etmektedir. Adem ise “Eğitim Planlaması” adlı kitabında, nüfusun coğrafi dağılımının da eğitim planlaması ve eğitim hizmetinin ülke düzeyinde dengeli dağıtımında önemli olduğunu dile getirmiştir.

Ülkemiz, gerek göçler gerekse nüfus artış gibi değişkenlerden dolayı demografik göstergelerin hızla değiştiği bir nüfus yapısına sahiptir. Etkili ve verimli bir yönetim anlayışı için nüfusla ilgili verilerin yönetimle ilgili kararlara ve yatırımlara yansıtılması gereklidir. Buna göre çalışmanın amacı, ülkemizde eğitim planlamasının yatırım ve yönetim alanlarında sorumluluk üstlenen yöneticilerin aldıkları kararlarda nüfusbilim verilerinin kullanılmasının gerekliliği konusunda farkındalık oluşturmaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Planlaması, Nüfus, Okullaşma Oranı.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, yakın geçmişte Türk Eğitim Sistemi’nde yaşanan gelişmeler göz önüne alınarak; nüfus olgusunun eğitim planlamasına etkisini araştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Nüfus ve eğitim planlaması ilişkisindeki temel değişkenler nelerdir?
2. Nüfus olgusu farklı kademelerdeki okullaşma oranını nasıl etkilemektedir?
3. Nüfus olgusuna bağlı olarak Türk Eğitim Sistemi’nde farklı kademelerde gerçekleşecek okullaşma oranlarına dair öngörüler nelerdir?

Yöntem

Araştırmada doküman inceleme ile çalışma yapılmıştır. Elde edilen veriler tablolar yolu ile özetlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir.

Bulgular

Nüfus Artışının Etkilediği Değişkenler:

1- **Coğrafi Dağılım:** Nüfusun coğrafi dağılımı; öncelikle okul yerlerinin planlanması bakımından önemlidir. Bir yerde okul açma kararı için minimum sayıda bir öğrenciye ihtiyaç vardır. Okulun öğrencilerini toplama alanı çok geniş olmamalı, çocuklar okula kolaylıkla ulaşabilmelidirler.

⁵⁵ Lisansüstü Öğrencisi vd., MEB Pursaklar Satı Öztürk ilkokulu, nurayozgesagbas@gmail.com, nurayozgesagbas@hotmail.com

2- Göç ve Kentleşme: Göç, bir ülkenin sınırını geçerek ya da bir ülke içinde süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir.

Göçün bir ülkeye olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Bir ülkeye gelen göçün olumlu etkileri, insan gücü sağlaması, farklı değerleri taşımasıdır. Bu göç türü, çoğu zaman yerleşilen ülkeye insan gücü katkısı sağlar, farklı beceriler ve yeni görüşler getirebilir. Göçün olumsuz etkileri, gittiği ülkede, barınma, beslenme, eğitim, istihdam, güvenlik gibi konularda ülkenin var olan sorunlarını artırır.

3- Öğretmen Niceliği:

Yıllar	Öğretmen sayısı	Okul çağı nüfusu	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
1997-1998	442.000	11.214.604	25.3
2010-2011	737.000	15.729.710	21.3
2015-2016	957.000	16.379.852	17.1

Ülkemizde doğurganlık oranının yüksek oluşu, göç hareketleri kalabalık bir çağ nüfusu yaratmaktadır. Özellikle ilk öğretim yönünden eğitsel eşitsizliğe yol açan bu durum hem aile ve hem de devletin malî yükünü arttırmaktadır. Öğretmen sayılarındaki yıllara göre artış bu durumun sonuçlarından biridir.

4- Okullaşma Oranları: Demografik projeksiyonlar, eğitim planları için öğrenci sayılarının tahmin edilmesi, fiziki yatırım, okul, derslik, laboratuvar ve öğretmen ihtiyacı tahmini için güvenilir veriler sunar. İlköğretimde net okullaşma oranlarına bakıldığında son on yılda ilköğretimdeki okullaşma oranlarının %93'den % 95'e yükseldiği ortaya çıkmaktadır. Bu veriler, ilköğretimde evrenselleşmenin sağlandığını göstermektedir. Ortaöğretimde net okullaşma oranlarına göre son beş yılda ortaöğretimdeki okullaşma oranlarının % 93'ten %95'e yükseldiği görülmektedir. Erkeklerde bu oran %93.19'dan %95.60'a; kızlarda ise %92.98'den %95.76'ya ilerlemiştir. Veriler, kızlar ile erkekler arasındaki açığın kapandığını göstermektedir. Zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla yükselmesi nedeniyle bu oranda birkaç yıl içinde daha hızlı bir büyüme beklentisi vardır. Dolayısıyla gelecek birkaç yıl içinde ortaöğretim kademesindeki öğretmen ihtiyacı daha hızlı artacaktır. 12 yıllık zorunlu eğitimin yükseköğretimdeki okullaşma oranlarını artırdığı söylenebilir.

5- Öğrenci-Öğretmen-Derslik Oranı:

yıllar	Okul öncesi	ilköğretim	ortaöğretim
2007-2008	36.236	315.887	123.830
2011-2012	48.802	344.710	129.566
2016-2017	72.970	425.406	189.751

Öğrenci sayısındaki artışa bağlı olarak derslik sayısı da yıllara göre artış göstermiştir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ile birlikte derslik sayıları artırılmıştır.

6-Öğrenci Başına Düşen Harcamalar:

Türkiye'de öğrenci başına yapılan eğitim harcaması 2011 yılında 4.103 TL olurken, 2015 yılında ise 6.472 TL olarak gerçekleşmiştir. Bu harcamaların toplam tutarı da yıllara göre okul çağı nüfusuna bağlı olarak artış gösterecektir.

Sonuçlar

2010- 2050 yılları arasındaki nüfus projeksiyonları incelendiğinde nüfus artış hızının azalmasına bağlı olarak 3-22 yaş grubunun örgün eğitim üzerindeki baskısı azalacaktır. Eğitim fakültelerinin ihtiyaç duyulandan fazla düzeyde mezun vermesi ve yürütlen politikalara rağmen öğretmen dağılımındaki dengesizlikler varlığını korumaktadır. Bu da derslik başına düşen öğrenci sayısını olumsuz etkilemektedir. Sığınmacıların gittiği ülkelerde yerleşim, barınma, beslenme, okul çağındaki çocuklarının eğitimi, istihdam gibi sorunlarının çözülmesi gereklidir ve bu da belli bir planlama ile mümkündür. Sığınmacıların içinde buldukları istihdam edilememelerinden kaynaklı yaşadıkları ekonomik sorunlar ve buna bağlı ve göçten kaynaklı psikolojik sorunlar , göç ettikleri ülkenin kültürüne adapte olmalarında yaşadıkları sorunlar ile ilgili olarak eğitim sorunlarının çözüme kavuşturulması çabasını getirmektedir.

Kaynakça

- Adem, M. (2008). Eğitim Planlaması, Ankara, Ekinoks Yayınevi.
- Chau, T. N., (2003). UNESCO:Demographic Aspects of Educational Planning, Paris.
- Çelikkaya, H. (2011). Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakütük, K.& Kavak,Y.(2017). Göç Olgusu ve Eğitim Planlaması.file:///C:/Users/AS/Desktop/22222022_GYY_OLGUSU_VE_EYYTYM_PLANLAMASI_KARAKYTYK_KAVAK_22.05.2017.pdf(14/08/2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.)
- Kavak, Y.(2010). 2050'ye Doğru Nüfus Bilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış , İstanbul, TUSIAD Yayınları.
- MEB IKOP, Öğretmenlerin istihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin geliştirilmesi, Öğretmen Arz Raporu, Mayıs, 2013.
- MEB IKOP, Öğretmenlerin istihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin geliştirilmesi, Öğretmen Hareketliliği, Mayıs 2013.
- Özdemir, M. Ç. (2014). Eğitim Sosyolojisi, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- TUIK(2016).<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18688> (14.08.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır)
- Tuzcu, G.(2006). Avrupa Birliğine Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023, Ankara, Türk Eğitim Derneği.

YENİLİKÇİ EĞİTİM

Orhan YILMAZ⁵⁶,

Özet

Problem Durumu

Okulumuz Meslek Lisesi olduğu için kendisinin, diğer öğrencilerin öğrenmesine engel olan, sosyal ilişkileri, olumsuz etkileyen, kendisine, akranlarına, yetişkinlere ve ailelerine zarar veren davranışlar sergileyerek; kendilerine, ailelerine, çevrelerine, okullarına zarar veren öğrenciler açısından potansiyel arz etmektedir. Olumsuz davranışlar, öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, buldukları ortam, psikolojik özellikleri gibi pek çok etkenlere bağlı olarak farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Davranışlar; mekâna, koşullara göre, olumsuz özellikler kazanmaktadır. Bu problemleri yaşayan öğrencilerimizin varlığı ve yenilik çalışmalarına bizzat kendilerinin ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri, bu çalışmaları yapmamızı gerektirmiştir. Çalışmalarımız; sanatsal, kültürel, sportif ve çevreci faaliyetleri içermekte, Stratejik Planımızda da yer almaktadır. Düzenlediğimiz törenlerle çalışmalarımızın açılışları yapılmıştır. Yenilikçi uygulamalarımız, bahçe düzenlemesi, kütüphane, spor alanları, ağaçlandırma faaliyetlerini kapsamaktadır. İlk olarak bahçe girişindeki âtil alan, yeşillendirilerek park yapılmış, Kozapark adı ile öğrenci, öğretmen ve velilere hizmete sunulmuştur. Okulumuz, her okulda pek rastlanmayan yeşilalan bir parka sahip olmuştur. Zemindeki koridorumuz, Edebiyat Sokağı olarak düzenlenmiştir. Eski Osmanlı sokaklarını andıran şekilde tasarlanan sokağımız, ferforje sanal pencereleri ile şık bir görüntüye sahiptir. Sokağımızda edebiyatımızın ilk dönemlerinden son dönemlerine kadar tüm şair ve yazarların edebi kişiliklerine ve eserlerine yer verilmiştir. Her konuda şiir ve özlü sözler yer almaktadır. Bu sokak, resim sanatıyla da bütünleştirilmiş, edebiyatımızın ilham kaynağı olan İstanbul büyük yağlı boya çalışması ile resimlenmiştir. Edebiyatımızın temel taşları olan Hz. Mevlana ve Yunus Emre'nin resimleri de yine yağlı boya çalışması ile sokağımızı zenginleştirmektedir. İstanbul resim çalışmasının karşısında da mobilya ve elektrik bölümlerimizin ortak çalışmasıyla büyük bir Ankara silüeti sokağa girenleri karşılamaktadır. Hacivat-Karagöz gibi kültürümüzü simgeleyen diğer minyatürlerin yer aldığı ışıklı vitrin de sokağımıza ayrı bir güzellik katmaktadır. Oldukça kapsamlı olan Edebiyat Sokağımız, Türkiye'deki diğer okullardan farklı tarzdadır. Nostaljik sokak lambaları ve led ışıklarla aydınlatılan sokağımızda edebiyatla ilgili tüm bilgiler çerçevelerle süslü duvar girintilerinin içinde yer almaktadır. Sokağımızın sonu, büyük bir cam kapıyla girilen kütüphaneye ulaşmaktadır. Kütüphanemiz, zengin bir içeriğe sahip olmakla birlikte, Şark Köşesi ile orijinallik arz etmektedir. Yine nostaljik sokak lambaları ile aydınlatılan şark köşemiz, kütüphanemizde rahat kitap okumayı sağlayan sıcak bir ortam sağlamıştır. Kütüphanemizde hemen hemen her öğrencinin bir bağış kitabı bulunmakta, bu da çalışmamızın özgünlüğünü arttırmaktadır. Okulumuzun alt katında ise yıllarca âtil durumda bulunan alan, tam teşkilatlı fitness salonu olarak düzenlenmiştir. Türkiyedeki çoğu okulda pek rastlanmayan tarzda düzenlediğimiz TV ve müzik setinin de yer aldığı bu salona, parmak okuma sistemiyle girilmektedir. Fitness salonumuz, öğrencilerimizin yanısıra tüm paydaşlara da hizmet vermektedir.

Akademik başarının düşüklüğü, kültür derslerine ilginin azlığı, devamsızlık, disiplin olaylarının fazlalığı, yarışmalardaki başarıların düşüklüğü, öğrencilerin öğleyin zaman geçirecek mekân konusundaki şikâyetleri, okuma alışkanlığının olmaması, spora duyarsız olmalarından dolayı, olumsuz alışkanlıklarla ilgilenmeleri gibi sonuçlar, yaptığımız anketler ve yüzyüze görüşmeler sunucunda belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçi Eğitim, Edebiyat, Kütüphane.

⁵⁶ MEB, Yenimahalle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, orhanyilmaz@meb.gov.tr

Amaç

Çalışmamızın amacı, öğrencilere olumlu davranış kazandırmak, olumsuz davranışa iten nedenleri ortadan kaldırmak, okulda mutlu olabilecekleri fiziksel ortamlar yaratarak devamsızlık, disiplin sorunlarını çözmek, akademik başarılarını arttırmak, spor yapma ve kütüphane alışkanlığı kazandırarak okuma bilincini geliştirmek ve özgüvenlerini arttırmaktır.

Çalışma kapsamında ulaşılmak istenen hedefler ise; okuyan, spor yapan öğrenci sayısını, kültür derslerindeki ve akademik başarı oranını en az % 50 arttırmak. Disiplin olaylarında ve devamsızlıkta en az % 50 düşüş sağlamaktır.

Yöntem

Çalışma kapsamında ekip çalışması ve gerekli kurum ve kuruluşlarla işbirliği yöntemleri kullanılmıştır. Kozapark, Edebiyat Sokağı ve Şark Köşesinin yapımında Ankara Yenimahalle Belediyesi'nden destek alınmıştır. Ferforjelerin yapımında ise okullar arası etkili iletişim yöntemi ile Ankara Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden destek alınmıştır. Fitness salonumuzun yapımında ise Gençlik ve Spor Bakanlığı ile işbirliği yapılmıştır.

Bulgular


Çalışmalarımız, öncelikle 2014 yılında kalite çalışmalarını çerçevesindeki özdeğerlendirme anket sonuçlarının incelenmesi ile başlamıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda yapılan değerlendirmeler ve yüzyüze görüşme yöntemlerinin sonucunda çözüm üretmek üzere problem çözme teknikleri ile hangi çalışmaların yapılacağı planlanmış ve çalışma ekibi oluşturulmuştur. 2015 yılı haziran ayında ilk çalışmamız olan Kozapark, yapılan açılış töreni ile açılmıştır. Daha sonra 2. çalışmamız olan Fitness Salonu tamamlanmış, 2016 Mayıs ayında yapılan açılış töreni ile hizmete geçmiştir. 3. ve 4. çalışmamız olan Edebiyat Sokağı - Kütüphane – Şark Köşesi de ekibimiz tarafından oluşturulmuş ve yine yapılan açılış töreni ile öğrencilerimize katkı sağlamaya başlamıştır.

Sonuçlar

Açılış törenleri ve çalışmalar, çevre okullar tarafından beğeniyle karşılanmış, örnek alınmıştır. Çevre okul yönetici ve öğretmenleri çalışmalarımızı incelemiş, okullarına uyarlamak üzere bilgiler almıştır. Örnek okul durumuna gelmemiz, tercih edilir olmamızı sağlamıştır. Kütüphane Şark Köşesi'nin çekiciliğinden dolayı okuma alışkanlığı kazandırarak yoğun bir şekilde kullanılmış, kültürel açıdan katkı sağlamıştır. Kozapark'la öğrencilerin boş zamanlarında, öğle aralarında okul dışına çıkmaları engellenmiştir. Edebiyat Sokağı ile öğrencilerin kültür ve edebiyat derslerine ilgileri artmıştır. Ecdada Mektup yarışmasına 250 mektup gönderilmiştir. Bir öğrencimiz ilimizde ilk üçte Türkiye'de ilk 100'de derece almıştır. Meslek lisesinde olmasına rağmen, her fırsatta kütüphaneden yararlanan, test çözen öğrencilerimizle LYS'de başarı grafiğimiz yükselmiştir. İlk 16 bine giren öğrencilerimiz olmuştur. Uluslararası Bilişim Olimpiyatlarında bronz madalya alınmıştır. Mesleki ve teknik alanda Uluslararası Robot Yarışmasında Türkiye 1.'liği kazanılmıştır.

Öğrencilerimiz okula severek gelmeye başlamışlardır. Fiziksel alanda öğrencilerin isteği üzerine yapılan çalışmalar, devamsızlığın azalmasını sağlamıştır. Hoş mekanda eğitim öğretim görmeleri, psikolojik olarak rahat hissetmelerini sağladığından, disiplin olaylarıyla pek karşılaşmamaktadırlar. Yarışmalarda alınan başarılar gelecek için hedeflerinin yükselmesini ve özgüvenlerinin artmasını sağlamıştır. Fitness salonundaki spor çalışmaları, bedensel, zihinsel gelişimlerine katkı sağlamıştır. Çalışmalarımızda öğrenciler de yer aldığından okulu sahiplenme bilinci gelişmiştir. Civardaki ortaöğretim öğrencilerinin okulumuzu tercih etmelerini sağlamıştır. Çalışmalar tüm bölümlerle birlikte yapıldığından bölümlerarası iletişime katkı sağlamıştır. Okulumuz, yenilikçi çalışmalarda diğer okullara öncülük etmekte, örnek olmaktadır. Kitap okuyan, spor yapan öğrenci sayısındaki oran % 40'tan % 72'ye yükselirken, kültür ve edebiyat dersindeki başarı oranı ise %55'ten % 91'e


yükselmiştir. Akademik başarıda ise artış % 50 'den % 73'e çıkmıştır. Disiplin olaylarında ve devamsızlıkta % 50 düşüş hedeflenmişken, % 75 düşüş sağlanmıştır.














EYFOR 8
KABEL MEKTÜBÜ
TOBB ETÜ SOSYAL TESİSLERİ - ANKARA
19-21 Ekim 2017
www.eyfor.org

Yenilikçi Eğitim

Orhan Yılmaz
Yenimahalle Şehit Mehmet Şengül
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi














Edebiyat Sokakı














ve








Kütüphane Çalışmaları



Kozapark Çalışması



Fitness Salonu Çalışması



ÇANAKKALE SOKAĞI'NDA TARİHE YOLCULUK

Orhan YILMAZ⁵⁷,

Özet

Problem Durumu

Öğrencilerimiz; kendisinin ve diğer öğrencilerin öğrenmesine engel olan, sosyal ilişkileri olumsuz etkileyen, kendisine, akranlarına, ve ailelerine zarar veren, öğrenciler açısından potansiyel arz etmektedir. Bu problemleri yaşayan öğrencilerimizin varlığı, birbirini şikâyet ederek kavga eden öğrencilerin çokluğu, öncelikli çalışma nedenimizdir. Bu önemli soruna farklı bir çözüm bulmak adına yapılan beyin fırtınasında, sorunun genel anlamda kardeşlik bilincinin gelişmemesinden ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Okul müdürümüzün “Atalarımızın Çanakkale Savaşı’nda 15 yaşında cepheye giderek vuruştuklarını, vatan savunmasında sırt sırta kardeşçe mücadele verdiklerini de mi bilmiyor bu çocuklar, bu rahatlıkta neyin kavgasını yapıyorlar.” ifadesinden yola çıkarak, Çanakkale Zaferimizin nasıl kazanıldığını düşünerek, yenilikçi bir uygulama çalışması fikri oluşmuştur. Ayrıca, problem çözme tekniklerinden –Neden-Neden- tekniği de yine bizi aynı sonuca götürmüştür. Daha sonra, öğrencilerimizle birlikte böyle bir uygulama çalışması yaparsak, onlara savaş atmosferi yaşatabiliriz, böylelikle birlik olmanın önemini daha iyi sindirirler ve empati kurabilirler diye düşündük. Çünkü, tüm duygu, düşünce ve davranışlarımız, geçmiş deneyimlerimizden doğar, gelişir ve biçimlenir. Şöyle ki, doktorlar kendilerine herhangi bir rahatsızlık nedeniyle gelen bir hastaya tanı koymak için, kendisinin ve ebeveynlerinin daha önce geçirmiş oldukları hastalıkları araştırarak ve tahlillerini inceleyerek işe başlar. Bir avukat ya da bir yargıç, önüne gelen bir dosyayı sonuçlandırmak için, davaya konu olan olay, olgu veya kişilerin geçmişine yönelik kapsamlı bir araştırmaya girişirken, bir yandan da geçmişte rastlanan benzer durumlarının nasıl bir karara bağlandığını incelemekle işe başlar. Yani, yaşamımıza yön veren her tür eylem ve tavrımızda geçmiş hissederiz. Geçmiş bilmek, geleceğe ışık tutar. Bu bağlamda, Çanakkale Zaferi’nin de gücünü, kardeşlik duygusu ile birlik olmaktan ve iman gücünden aldığı gerçeğini düşünerek, problemimizi tarihimizdeki bu ender olayı, okulumuzun 1. kat koridorunda bizzat öğrencilerle birlikte görsellerle işleyerek, koridorda o atmosferi yaşatarak ve empati kurdurarak çözme yoluna gittik. Japonların başarıyı yakalamak adına, her gencini mutlaka ibret için Hiroşima bölgesine götürdüğünü de düşününce, gençlerimizin Çanakkale’yi görmesi, daha da önem arz etmektedir. Mevcudu çok kalabalık bir okul olmamız nedeniyle, her öğrencimizi Çanakkale’ye götüremeyeceğimizi düşünerek, Çanakkale’yi okulumuza getirme çalışmasını gerçekleştirdik.

Anahtar Kelimeler: Çanakkale Zaferi, Kardeşlik, Milli Birlik ve Beraberlik.

Amaç

Öğrencilerimizin, tarihimizden güç alarak, geleceklerine sahip çıkmalarını, yön vermelerini ve birlik beraberlik içinde kardeşçe yaşamının önemini kavramalarını sağlamak, onları şiddet olaylarından uzak tutmak, bununla birlikte, öğrencilerimizin Çanakkale Savaşı’nda askerlerimizin içinde buldukları olumsuz şartları kavrayarak empati kurmalarını ve bugünkü şartlarının kıymetini bilmelerini sağlamak, şükür, vicdan ve merhamet duygularını güçlendirmek, imkansızlığın başarısızlığa sebep olmadığını onlara göstermek ve iman gücünün önemini kavratmak, bugün ülkemizde hür, bağımsız ve huzur içinde yaşayabilmemizin nedenleri konusunda, farkındalık yaratmak, ayrıca fiziki anlamda koridorumuza tarihi bir müze görünümü vererek milli bir atmosfer yaratmak, bu yenilikçi görünüm ile öğrencilerimizin psikolojik olarak rahatlamalarını sağlayarak,

⁵⁷ MEB, Yenimahalle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, orhanyilmaz@meb.gov.tr

gerginliklerini ortadan kaldırmak, Sonuç olarak, disiplin olaylarını hedeflediğimiz oranda azaltarak okula seveerek gelmelerini sağlamak çalışmanın amacıdır.

Çalışma kapsamında ulaşılmak istenen hedefler ise; disiplin olaylarına karışan öğrenci sayısını mevcut durumdan, % 40 azaltmak, anketlerde, Çanakkale Zaferinin kazanılmasını sağlayan farkındalık sorularına “Evet” diyen öğrenci sayısını % 20’den % 55’e çıkarmaktır.

Yöntem

Çalışmamızda, veri inceleme, değerlendirme, anket, yüz yüze görüşmeler, Random Yöntemi gibi bilimsel yöntemler de kullanılmış, sonuçlara göre çalışma belirlenmiştir. Daha sonra çalışmamız kapsamında; yaparak, yaşayarak birlikte uygulama yöntemi, araştırma, soru-cevap ve anlatım yöntemlerinin yanında empati kurma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Okulumuzun 1. katında oluşturduğumuz bu çalışmanın her aşamasında, öğrencilerimiz bizzat yer almışlardır. Meslek Lisesi olduğumuz için; her bölümden öğrenci, gerektiği yerde atölye öğretmenleriyle birlikte, edindikleri mesleki bilgileri çalışmamız üzerinde uygulama fırsatı bulmuşlardır. Örneğin çalışmadaki tabloların ve mobilya işlerinin tamamı mobilya bölümü öğrencilerimiz tarafından temrinlik malzemeler ile yapılmıştır. Çalışmanın elektrik işleri, bölüm öğrencileri tarafından öğretmenleriyle birlikte temrinlik malzemelerle döşenmiş, resimler de yine resim öğretmenleriyle birlikte yapılmıştır. Çalışmada yer alan yazınsal bilgilerin her biri öğrencilerimiz tarafından araştırılmış ve görseller üzerine yerleştirilmiştir. Bu araştırma uygulaması, onların zaferimizin detaylarını öğrenmelerinde oldukça etkili olmuştur. Uygulama yöntemlerimiz, onların yaparak ve yaşayarak farkındalık kazanmalarında, empati kurmalarında, Çanakkale Zaferi’nin kazanılmasındaki asıl nedenleri kavramalarında, ayrıntıları öğrenmelerinde, kardeşlik bilincinin gelişmesinde, birlik olmanın önemini kavramalarında oldukça etkili olmuştur.

Bulgular

Ön anket çalışması yapılmış, koridor ölçüleri alınarak projemiz çizilmiştir. Projeye göre Çanakkale Zaferi’nin en önemli ayrıntıları ilgili bölümlerde çeşitli görsellerle, materyallerle ve yağlı boya resim çalışmaları ile etkileyici bir biçimde işlenmiştir. Döneme ait eşyalar toplanarak, yapılan cam vitrin içine yerleştirilmiştir. Tüm koridor LED lambalarla ışıklandırılmış, koridor girişi “Çanakkale Geçilmez” kemeriyle taçlandırılmıştır. Tavana anıttaki gibi büyük Türk Bayrağı yapılmıştır. Detaylar tamamlanmış, aşağıdaki resimlerdeki gibi öğrencileri etkileyebilecek her türlü görsel ve yazınsal bilgiye, çalışmamızda yer verilmiştir. Çalışmada görev alarak, 2015 yılında Çanakkale Zaferi ile ilgili mektup ve afiş yarışmasında derece alan öğrencilerin çalışmaları, onları onore, diğerlerini de teşvik için çalışmada kalıcı olarak sergilenmiştir. İl, ilçe müdürleri, kaymakam, diğer yöneticiler ve dışarıdan birçok müdür ve öğretmenin katılımıyla açılış töreni yapılmıştır. Çalışma her sınıfa, en az 1 ders saatinde özel olarak gezdirilerek, Tarih ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri tarafından anlatılmakta, yapılan görseller tek tek kavratılmakta, şehitlerimizin ruhuna birer Fatiha okutulmaktadır. Gerektiği zaman da tarih dersleri bu çalışma ile işlenmektedir. Her yıl, yeni kayıt 9. sınıflara da aynı uygulamanın yapılması planlanmıştır. Çanakkale Savaşı’nda verilen asker menüsünün aynısı, okul yemekhanesinde 18 Martta ve ayda bir verilmektedir. Teneffüs zilleri Çanakkale Türküsü olarak ayarlanmıştır. Çalışmanın girişine büyük sinevizyon ekranı takılmış, Çanakkale Zaferi ile ilgili etkileyici videolar yüklenerek gösterilmektedir. Her sınıfın en başarılı öğrencisi, her yıl Çanakkale Gezisi ile ödüllendirilmektedir. 4 gönüllü öğrenciye sorumluluk verilmiş, çalışmayı kontrol etmekle görevlendirilmiştir. Memnuniyet düzeyi, hedef kitleye “Çalışmadan Memnuniyet” ölçülmüş, % 88 oranında memnuniyet sonucu alınmıştır.

Sonuçlar

Müze tarzında ve hoş bir mekânda eğitim öğretim görmeleri, psikolojik olarak rahat hissetmelerini sağlamış, dolayısıyla ibret verici bu tarihi çalışma, disiplin olaylarına karışma

oranlarının hedeflenen düzeyde azalmasını sağlamıştır. Önceden yarışmalara hiç katılım yok iken, geçen yıl, Türkiye genelindeki “Ecdada Mektup” yarışmasına 250 mektup gönderilmiştir. 1 Öğrencimiz, il ve Türkiye derecesi almış, 1 aylık Almanya kültür ve eğitim gezisi ile ödüllendirilmiştir. Ayrıca mektubu Bakanlığın kitapçığında basılmıştır. 1 öğrencimiz, Çanakkale Zaferi konulu Afiş Tasarımı Yarışmasında il derecesi almıştır. Bu yıl Türkiye çapında düzenlenen “Direnişin Adı İstiklal Destanın Adı Çanakkale” adlı Mektup Yarışmasında 1 öğrencimiz İl Birincisi olmuş ve ödüllendirilmiştir. 10 öğrencimiz ise bu yıl il genelinde düzenlenen “Rübailerle Çanakkale” konulu Rübai Yarışmasına katılmış, 7’si il genelinde derece yapmış ve İstanbul Gezisi ile ödüllendirilmiştir. Ahmet Yesevî Yılı dolayısı ile bu yıl İl genelindeki Hikmet ve kompozisyon yarışmasına 2 Hikmet ve 1 kompozisyon ile katılmışlardır. Çalışmadan aldıkları manevi duygularla yazdıkları kompozisyon ve Hikmetler ile 1 öğrencimiz ilçe Hikmet birincisi, 1 öğrencimiz Hikmet üçüncüsü, bir öğrencimiz de kompozisyon ilçe birincisi olmuştur. Kökende kardeş oldukları bilincine varmış, birçok öğrencimiz alt sınıflardan birer kardeş edinmişlerdir. Üniversiteye hazırlanan öğrenciler için “Yardımlaşmak Güzeldir” adlı test kitabı yardımı kampanyası düzenlemişlerdir. 30 öğrencimiz Çanakkale’de 57. Alay Yürüyüşüne gönüllü olarak katılmıştır. Okulumuz, kavga eden değil, milli ve manevi değerlere önem veren öğrencilere sahip olmuştur. 1. Kat koridorumuz, görsel açıdan sıradan okul koridoru dışına çıkmış, tarihi bir müze görüntüsüne sahip olmuştur. Okul müdürümüzün Çanakkale Zaferi ile ilgili bir köşe yazısı yayınlanmıştır. Türkiye genelinde “Her Sınıfın Bir Yetim Kardeşi Var ”projesi kapsamında Türkiye’den 3 yetim öğrenciye 1 yıllık eğitim yardımı, 3 sınıfımızın ortaklaşa para toplamasıyla yapılmaktadır. Bu sınıflar, İnsani Yardım Vakfı tarafından Teşekkür Berati almıştır. Çalışmamız kapsamında şehitlerimize de sürekli Fatiha gönderilmektedir.

Çalışma sonunda, disiplin ve kavga olaylarına karışan öğrenci sayısı mevcut durumdan % 50 azalmıştır. Anketlerde Çanakkale Zaferinin kazanılmasını sağlayan farkındalık sorularına “Evet” sayısının % 20’den % 57’ye yükselmiştir.



Çanakkale Sokağı'nda Tarihe Yolculuk

Orhan Yılmaz
Yeni Mahalle Şehit Mehmet Şengül
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi



Projenin Amacı

- Öğrencilerin, tarihimizden güç alarak, geleceklere sahip olmalarını, yön vermelerini ve birlik beraberlik içinde kardeşçe yaşamının önemini kavratmak.
- Öğrencilerimizin Çanakkale Savaşı'nda askerlerimizin içinde buldukları olumsuz şartları görebilme empati kurmalarını, bugünkü şartlarının kıymetini bilerek şükretmelerini sağlamak.
- Vatan ve meşhuret duygularını güçlendirmek.
- İmkanlı olduğu ölçüde başarıya ulaşmış öğrencileri göstermek.
- İman gücünün önemini kavratmak.
- Olumsuz olan şüpheleri, yanlışlıklarını elebileceklerini hatırlatmak.
- Bugün ülkemizde her, bağışsız ve huzur içinde yaşayabilmemizin o kahramanların sayesinde olduğu konusunda farkındalık yaratmak.
- Fiziki anlamda koridorumuza tarihi bir görünüm vererek öğrencilerimizin okula sevecek ve beğenerek gelmelerini sağlamak.
- Şikayet, kavgaya gibi olumsuz davranışları ve devamsızlık oranlarını azaltmak.

Genel Bilgiler

Çalışmamız tarihi, kültürel, milli ve manevi değerler ile donatılmış nesiller yetiştirmeye yönelik faaliyetleri kapsamaktadır. Çanakkale Sokağı adlı çalışmamız törenle de açılışı yapılmıştır.



Çanakkale Zaferimizin 100. Yılına da denk gelen bu çalışma, birlik olmanın önemi konusunda mesaj vermektedir. Çalışmamız, öğrencilerimizde kendi tarihlerini tanıma ve yaşatma, vatanına sahip çıkma konusunda farkındalık oluşturacak, birlik ve beraberlik içinde olmanın, iman gücünün önemini kavratılacak bir çalışmadır. Sokağımızın sonu da Atatürk'ün "Yurtta Barış, Dünyada Barış" ilkesiyle bitmektedir. Dileriz ki bu ve benzeri çalışmalar tüm okullarımızda hazırlansın ve gençlerimiz kendi tarihleriyle, değerleriyle işe kardeşçe yaşamın değerini anlasın.

Projenin Uygulama Adımları

- Koridor ölçüleri alınarak proje çizilmiştir.
- Projeye göre Çanakkale Zaferi'nin en önemli ayrıntıları ilgili bölümlerde çeşitli görsellerle ve metaylarla etkileyici bir biçimde işlenmiştir.
- Doneme ait eşyalar toplanarak, sokağa yapılan cam vitrin içine yerleştirilmiştir.
- Tüm sokak led lambalarla ışıklandırılmış, sokak girişi "Çanakkale Geçilmez" kemeri ile taçlandırılmıştır.
- Tavana büyük bir Türk Bayrağı yapılmıştır.
- Mektup ve afiş yarışmasında derece alan öğrencilerin çalışmaları sokakta sergilenmiştir.
- Gerektiği zaman tarih dersleri bu sokakta yapılmakta, görsellerle işlenmektedir.
- Her yıl yeni kayıt 9. sınıflara da aynı uygulamanın yapılması planlanmıştır.
- Tenefüs zilleri Çanakkale Türküsü olarak ayarlanmıştır.
- Sokak girişine büyük ekran sinevizyon cihazı takılmış, Çanakkale Zaferi ile ilgili videolar seçilip cihaza yüklenerek gösterime başlanmıştır.
- Her sınıfın en başarılı öğrencisi Çanakkale'ye götürülerek ödüllendirilmiştir.
- 4 öğrenci sokağı sürekli korumakla görevlendirilmiştir.
- Çanakkale savaşı Asker Menüsü yemekhanede 18 Mart tarihlerine verilmektedir.
- Çalışmalar tamamen öğrencilerle birlikte yapılmış, velilerimizden, bölümlerimizden, ilgili kurumlardan ve Çanakkale Valiliği'nden de destek alınmış ve sonuçlara varılmıştır.



Projenin İhtiyaç Nedeni

Öğrencilerimiz, kendisinin, diğer öğrencilerin öğrenmesine engel olan, sosyal ilişkileri, olumsuz etiklenen, kendisine, akranlarına ve ailesine zarar veren, yanlış yapan öğrenciler açısından potansiyel arz etmektedir. Bu problemleri yaşayan öğrencilerimizin varlığı, birbirini sürekli şikayet ederek kavgaya eden, kardeşçe yaşamının ve birlik olmanın önemini bilmeyen öğrencilerin topluluğu ve problemin çözümü için bu çalışmayı yapmayı uygun gördük. Çünkü, tüm duygular, düşünce ve davranışlarımız, geçmiş deneyimlerimizden doğar, gelişir ve değişir. Doktorlar kendilerine herhangi bir rahatsızlık duyulmuşsa bizzat hastaya tanı koymak için, kendisinin ve ebeveynlerinin daha önce geçirmiş oldukları hastalıkları araştırarak ve dosyalarını inceleyerek işe başlar. Kısaca, yaşamımıza yön veren her tür eylem ve tavırımızda geçmiş hissediyoruz. Geçmiş bilmemek yanlış yol demektir. Çanakkale Zaferi'nin de gücünü, birlik olmaktan ve iman gücünden aldığı gerçeğini düşünerek, problemlimizi tarihimizdeki bu ender olayı okulumuzun 1. Kat koridorunda öğrencilerimizle birlikte görsellerle işleyerek çözüme yoluna gittik.

Projenin Özgünlüğü

Vatan, millet, bayrak, kardeşlik ve iman gücü gibi kutsal ve manevi değerleri, güçlendirmek adına, tüm paydaşlarımızın katılımıyla, kardeşçe ve tamamen kendi el emeğimiz ile yapmamız, çalışmamız özgünlüğünü göstermektedir. Birlik olmanın ve iman gücünün önemi, yaşadığımız felaketlerde ve özellikle ülkemizin düşman işgaline uğradığı zamanda ortaya çıkmaktadır. Şanlı tarihimizi, öğretimden ziyade eğitim aracı olarak değerlendirmek de özgün yanımızdır. Günümüzde birlik olmanın önemini gündere arttığı düşünüldüğünde, çalışmamız bu yönüyle de özgünlük arz eder. Çinkü geçen yıl, Çanakkale Zaferi'nin 100. Yıldönümü idi. Böyle bir çalışmayı, böyle bir yılda ilk kez okulumuzun yapmış olması, çalışmamızın özgünlüğünü daha da anlamlı kılmaktadır. Çanakkale Savaşı menüsünü okul yemekhanesinde çıkararak o atmosferi sık sık hatırlatan tek okul olmamız da özgünlüğümüzdür.



PROJENİN SONUÇLARI

► Açılış töreni ve çalışmamız çevre okullar tarafından beğenilerek karşılanmış, örnek alınmıştır. Çevre okul yöneticileri ve öğretmenleri çalışmamızı incelemiş, okullarına uyarlamak üzere resim çekmiş, bilgiler almıştır. Örnek okul durumuna gelmemiz, tercih edilir olmamız sağlamıştır. Öğrencilerin tarih ve din derslerine ilgileri artmış, başarı grafikleri yükselmiştir. Geçen yıl, "Ecdada Mektup" yarışmasına okulumuzdan 250 mektup gönderilmiştir. 1 öğrencimiz "Ecdada Mektup" yarışmasında aldığı Türkiye derecesinden dolayı Bakanlık tarafından Çanakkale'ye götürülmüş, yaz tatilinde de 3 haftalık Almanya eğitim gezisi ile ödüllendirilmiştir. Öğrencimizin bu mektubu Gençlik ve Spor Bakanlığı'nun kitapçığında yer almıştır. 1 öğrencimiz Çanakkale Zaferi konulu afiş tasarımı yarışmasında 1. derece almıştır. Bu yıl düzenlenen "Direnişin Adı İstiklal Destanı Adı Çanakkale" mektup yarışmasında da 1 öğrencimiz 11 Birincisi olmuştur. "Rübailerle Çanakkale" yarışmasında 7 öğrencimizin rübailerini il genelinde derece almış, İstanbul Gezisi ile ödüllendirilmiştir. Ahmet Yesevi Yılı nedeniyle düzenlenen yarışmaya öğrencilerimiz, 2 Hikmet ve 1 kompozisyon ile katılmışlardır. 1. Kat koridorumuz görsel açıdan sıradan okul koridoru dışına çıkmış, tarihi bir müze görüntüsüne sahip olmuştur. İl müdürlüğümüz bizi örnek alarak kendi binalarında da Çanakkale Sokağı çalışması yapma kararı almıştır. Bu da kurumumuza ayrı bir prestij sağlamıştır. Çanakkale'de yapılan 57. Alay Yürüyüşüne 30 öğrencimiz gönüllü olarak katılmıştır.

► Öğrencilerimiz okula sevecek gelmeye başlamışlardır. İstekli gelmenin ardından, akademik başarı da gelmektedir. Fiziksel alanda öğrencilerle birlikte yapılan bu çalışma, tarihi ve hoş bir mekanda eğitim öğretim görmeleri, psikolojik olarak rahat hissetmelerini sağlamıştır. Öğrenciler için yapılan bu çalışma, değerli oldukları hissini yaratmıştır. Yarışmalarda alınan başarılar gelecek için hedeflerini yükseltmesini ve özgüvenlerinin artmasını sağlamıştır. Kökünde kardeş oldukları bilincine varmış, "İyilikte Yarışan Sınıflar" projesinde 3 sınıfımız birer yetim kardeş edinerek Teşekkür Berati almışlardır. Çevredaki ortaöğretim öğrencilerinin okulumuzu tercih etmelerini sağlamıştır. Sokağımızdan tüm paydaşlarımız bilgi edinmektedir. Çalışmalar tüm bölümlerle birlikte yapıldığından bölümlerle iletişimi güçlendirmiştir. Diğer kurumlardan da teknik destek alınmış, kurumlararası iletişim artmıştır.



Projeye Yararlanılan Kaynaklar

Çanakkale Valiliği, Türk Tarih Kurumu ve her türlü internet sitesinden yararlanılmıştır.

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL SERMAYE'YE BAKIŞI

Osman SARI⁵⁸, Elife DOĞAN KILIÇ⁵⁹

Özet

Problem Durumu

Sosyal sermaye bir kavram olarak ilk defa 1900'lü yılların başında L. Hanifan tarafından kullanılmıştır. Literatüre biraz daha yakından bakıldığında ise 1980'li yıllarda sosyal sermaye alanında önemli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Özellikle Bourdieu, Putnam ve Coleman gibi araştırmacılar, çalışmalarlarıyla sosyal sermaye kavramına önemli ölçüde yer vermiştir. Diğer yandan bu kavramın literatürde bu etkileri yaratmasının ardından önemli uluslararası kuruluşlardan IMF, OECD, Dünya Bankası sosyal sermayeyi daha yakından incelemiş ve önemsemişlerdir. Bu kurum ve kuruluşlar sosyal sermayeye verdikleri önemle, bu kavramın etkilerini önemseyerek, sosyal sermayeyi bir zenginlik kaynağı olarak görmüşlerdir (Günkör, 2016).

Sosyal sermaye, örgüt içerisinde yer alan bireylerin kendi aralarındaki ilişkilere dayalı bir yaklaşımdır. Bu kavramdan yola çıkarak eğitim kurumlarında olmazsa olmaz durumlardan birinin insanlar arası etkileşim olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sosyal sermayenin etkinliğinin yüksek olduğu eğitim kurumlarında verimliliğin de arttığı görülmektedir. İş doyumu ile de ilişkilendirilen bu kavram, bir diğerini destekler nitelikte özelliklere sahiptir (Şimşek, 2013).

Sosyal sermaye, toplumların yaşamsal faaliyetlerini sürdürdüğü zaman içerisinde, onların kendilerine ve çevrelerine olan etkilerini ortaya koyan iktisadi bir kavramdır. Bu kavram temel olarak en az iki kişi arasında ve güveni esas alan bir kavramdır. Diğer yandan toplumun veya devletin tüm kademelerinde koordineyi kolaylaştıran birlik ve beraberliği sağlayan, güven karşılıklılık ve iletişim süreçlerinin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesidir (Temple, 2000).

Sosyal sermaye kavramı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak bu kavramın güven, iletişim süreçlerindeki karşılıklılık ve network çerçevesinde ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan dolayı sosyal sermaye kavramı eğitim süreçleri ile özdeşleşip siyasi, kültürel ve ahlaki normlara katkılar sağlar. Dolayısıyla maddiyat dışındaki birçok değer toplum içerisinde sosyal sermaye kavramı ile her şeye katkı sağladığı söylenebilir (OECD, 2001; 41).

Günkör (2011)'in aktardığına göre; Bourdieu, Coleman ve Putnam gibi araştırmacılar sosyal sermaye kavramına büyük katkılar sağlamıştır. Bu katkılardan en önemlisi ise, bu araştırmacıların sosyal sermayeyi eğitim ile ilişkilendirmeleri üzerinedir. Özellikle eğitimle ilişkilendirilen bu kavram ayrıcalıklı sınıfların ortadan kalkması ve eşit bir eğitimsel başarıyı beraberinde getirmesi açısından önemlidir.

Bu amaç doğrultusunda özel kurumlardaki öğretmenlerin sosyal sermaye kavramını nasıl algıladıkları ve bu kavrama mesleki süreçleri içerisinde nasıl yer verdikleri önemli bir etkidir. Bu çerçevede sosyal sermaye kavramının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının sonuçlarının gözler önüne serilmesi ve bu kavram üzerine getirilecek öneriler, bu kavramın eğitim kurumlarında etkin kullanılmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Sermaye, Eğitim Yönetimi, Social Capital

Amaç

Bu çalışma 'İstanbul Bahçelievler Doğa Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının; cinsiyete, yaşa, kıdeme ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?' sorusuna yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

⁵⁸ Lisansüstü Öğrencisi vd., Bahçelievler Doğa Anadolu Lisesi, Bahçelievler/İstanbul, osmansari37@hotmail.com

⁵⁹ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, elifedogan@mynet.com

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli ve evren, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmektedir.

Araştırma tarama modelinde betimsel bir nitelik taşımaktadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1998). Betimsel araştırma, kurumların, grupların mevcut durumuyla ilgili geniş açıklamalar yapmak için çok sayıda denek ve objeyle belli bir zaman dilimi içerisinde yapılan çalışmaları kapsamaktadır (Kaptan, 1998).

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal sermaye algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Bahçelievler Doğa Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamına ulaşılması hedeflendiği için örneklem seçilmemiştir. Araştırmaya 72 öğretmen katılmıştır.

Tablo 1'de çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özellikleri verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özellikleri

Cinsiyet		f	%
	Erkek	24	33,3
Kadın	48	66,7	
Toplam	72	100,0	
Yaş	18-25	7	9,7
	26-30	21	29,2
	31-35	22	30,6
	36-40	17	23,6
	41+ yaş	5	6,9
	Toplam	72	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	48	66,7
	Y.Lisans	23	31,9
	Doktora	1	1,4
	Toplam	72	100,0
Öğretmenlikte kıdem	1-3	12	16,7
	4-6	14	19,4
	7-9	18	25,0
	10-+	28	38,9
	Toplam	72	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 24 (%33.3)'ü erkek, 48(%66.7)'i ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'si 25 yaş ve altında iken, 21 'ise 26-30 arası yaşa sahiptir. 22 kişi 31-35 yaş arasında iken,17 kişi ise 36-40 yaş arasında olduğunu belirtmiştir. 5 öğretmende 41 ve üzeri yaşta olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 48'i lisans, 23 'ü yüksek lisans ve biri doktora eğitimi düzeyine sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece bir kişinin doktora eğitimi olması nedeni ile dummy değişken uygulamasına gidilmiştir. Yüksek lisans ve doktora eğitim alanları birleştirilerek lisansüstü değişkeni yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'si 1-3 yıl arasında kıdeme sahipken, 14 öğretmen 4-6 yıl arasında kıdeme ;18 öğretmen 7-9 yıllık kıdeme; 28 öğretmenin ise 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri Toplama Araçları öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlerin görüşleri anket tekniğiyle elde edilmiştir. Nicel araştırma desenin hâkim olduğu bu çalışmada verilerin toplanması için geliştirilen ölçekler sadece kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sosyal Sermaye ölçeği iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta kişisel (cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi) veriler yer alırken ikinci boyutta öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının belirlenmesi için oluşturulan ve 23 maddeden oluşan ölçek, alan yazın taraması yapılarak sosyal sermayenin ölçümüne yönelik indeksler taranmış ve öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının belirlenmesi için gerekli maddeler yazılarak hazırlanmıştır. Dil açısından Türk Dili Uzmanlarına, Ölçme Değerlendirme açısından Ölçme Değerlendirme Uzmanına ve Eğitim Yönetimi açısından da alan uzmanından görüş alınmış. Öneriler doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenmiştir. 23 maddeden oluşan Sosyal Sermaye Algısı Ölçeği “Tamamen Katılıyorum.” seçeneğinden “Kesinlikle Katılmıyorum.” seçeneğine kadar 5,4,3,2,1 Likert tipi ölçek şeklinde puanlanmıştır.

Söz konusu ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek için uzman görüşleri alındıktan sonra ölçeğin iç tutarlılığı için, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin bütünü için $\alpha = .90$ olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliliğini belirlemek için de faktör analizi yapılmıştır.

Veriler SPSS 22 programına yüklendikten sonra 23 maddeden oluşan ölçeğin faktör yapısı, veri analiz tekniklerinden biri olan Temel Bileşenler Analizi yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede yapılan analizin de faktör sayısına dair bir belirleme veya etkide bulunulmayarak faktörler serbest bırakılmıştır. Söz konusu analizle Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri ,796 olarak bulunmuş ve eigen değeri 1,00'den büyük olan faktörler/maddeler ölçeğe alınmıştır. Ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi seçilmiş olup, faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0,30 değeri alınmıştır.

Ölçeğin birinci maddesi toplam varyansın %35,695'ini, ikinci madde %46,944'ünü, üçüncü madde %55,595'ini açıklamaktadır. Yapılan faktör analiz sonucunda ölçek üç boyut olarak tespit edilmiştir. Birinci alt boyutta yer alan maddelerin (3, 5, 7,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19 ve 20)faktör yük değerleri .795 ile 390 arasında değişirken, ikinci alt boyutta yer alan maddelerin (1,2,4 ve 23) faktör yük değerleri ise .599 ile .452 arasında değerler almaktadır. Bunların yanı sıra üçüncü alt boyutta yer alan maddelerin (6, 9, 21 ve 22) faktör yük değerleri .701 ile .495 arasında değerler almaktadır.

Bulgular

Öğretmenlerin toplamda sosyal sermaye algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$t_{(70)} = .139$ $p < .01$]. Erkek öğretmenlerin sosyal sermaye algıları $X = 77,9792$ kadın öğretmenlerin sosyal sermaye algılarından $X = 77,5417$ daha olumludur.

Tablo2. Cinsiyete göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Algıları

Cinsiyet		N	X	S	sd	t	p
Sosyal Normlar(b1)	Kadın	24	53,8333	11,80518	70	.164	.870
	Erkek	48	53,3958	10,08209			
Sosyal Ağlar(b2)	Kadın	24	14,2083	1,74404	70	-.750	.456
	Erkek	48	14,5625	1,95596			
Sosyal Güven(b3)	Kadın	24	9,5000	1,31876	70	-1,152	.253
	Erkek	48	10,0208	2,00520			
Toplam	Kadın	24	77,5417	13,31223	70	-139	.890
	Erkek	48	77,9792	12,25351			

Öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA'ya göre Öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının yaşa göre değişmediği tespit edilmiştir. Yapılan en küçük anlamlı farklar testi(LSD) testine göre de gruplar arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin sermaye algılarının yaşa göre değişiklik gösterip göstermemesi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Anlamlı Fark
b1	Gruplararası	215,686	4	53,922	,465	,761	
	Gruplarıçi	7770,189	67	115,973			-
	Toplam	7985,875	71				
b2	Gruplararası	21,020	4	5,255	1,526	,205	
	Gruplarıçi	230,758	67	3,444			-
	Toplam	251,778	71				
b3	Gruplararası	14,350	4	3,587	1,098	,365	
	Gruplarıçi	218,970	67	3,268			-
	Toplam	233,319	71				
Toplam	Gruplararası	347,314	4	86,829	,539	,707	
	Gruplarıçi	10788,686	67	161,025			-
	Toplam	11136,000	71				

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre toplamda sosyal sermaye algılarını belirlemek için t testi yapılmıştır. Yapılan t testine göre [$t_{(70)}=3.377$ $p<.01$] öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin sosyal sermaye algıları $X=81,1250$ iken lisans üstü eğitim almış öğretmenlerin sosyal sermaye algılarından ($X=71,2500$) daha olumludur.

Tablo 4. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre sosyal sermaye algıları

	Eğitim düzeyi	N	X	S	sd	t	p
b1	Lisans	48	56,0833	8,43961	70	3,038	,003
	Lisansüstü	24	48,4583	12,69707			
b2	Lisans	48	14,9167	1,73614		3,199	
	Lisansüstü	24	13,5000	1,84155	70		,002
b3	Lisans	48	10,1250	1,64543			,066
	Lisansüstü	24	9,2917	2,03190	70	1,871	
Toplam	Lisans	48	81,1250	9,66816	70	3,377	,001
	Lisansüstü	24	71,2500	15,01087			

Öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA'ya göre Öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının kıdeme göre değişmediği tespit edilmiştir. Yapılan en küçük anlamlı farklar testi(LSD) testine göre de gruplar arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre sosyal sermaye algıları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Anlamlı Fark
b1	Gruplararası	100,502	3	33,501	,289	,833	-
	Gruplariçi	7885,373	68	115,961			
	Toplam	7985,875	71				
b2	Gruplararası	6,571	3	2,190	,607	,612	-
	Gruplariçi	245,206	68	3,606			
	Toplam	251,778	71				
b3	Gruplararası	3,605	3	1,202	,356	,785	-
	Gruplariçi	229,714	68	3,378			
	Toplam	233,319	71				
Toplam	Gruplararası	161,865	3	53,955	,334	,801	-
	Gruplariçi	10974,135	68	161,384			
	Toplam	11136,000	71				

Sonuçlar

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin cinsiyete, yaşa, kıdeme ve eğitim düzeyine göre sosyal sermaye algılarının değişmediği tespit edilmiştir. Sosyal sermayenin alt boyutlarına ilişkin olarak; bu kavram öğretim elemanları arasında farkındalık oluşturabilir ve öğretmenlerin Sosyal Sermaye kavramını içselleştirilmesi için sosyal çalışmalar ve projeler yürütülebilir.

Seçili Literatür

- OECD. (2001). The Well-being of Nations, The Role of Human and Social Capital. *Centre for Educational Research and Innovation*
- Temple, J. (2000). "Growth Effect of Education on Social Capital in the OECD Countries", *OECD Working Paper* No: 00/36.
- Andriani, L. (2013). Social Capital: a Road Map of Theoretical Frameworks and Empirical Limitations. *Working Papers in Management Birkbeck University of London*. ISSN 2052-0581
- Fafchamps M. (2006). Development and Social Capital. *An ESRC Research Group. Journal of Development Studies, University of Oxford*. 42(7): 1180-98.
- Günkör, C. (2011). *Sosyal Sermaye Eğitim İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günkör, C. (2016). *Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye ve Eğitim Ortamına İlişkin Algıları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Töremen, F.(2002). Okullarda Sosyal Sermaye: Kavramsal Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* sayı:32 s.556-573. Elazığ.
- Şimşek, R. D. (2013). *İlkokul ve Ortaokullardaki Sosyal Sermaye Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karagül, M. ve Masca M. (2005). Sosyal Sermaye Üzerine Bir İnceleme. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Bahar 2005 1:37-52*

Ersözlü, A. (2008). *Sosyal Sermayenin Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi (Tokat İli Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI/BAŞARISIZLIKLARINA YÜKLEDİKLERİ ANLAMLAR AÇISINDAN ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Rahman ÇAKIR⁶⁰, Cuma KESME⁶¹,

Özet

Bu araştırmanın amacı, meslek lisesi öğrencilerinin derslerindeki başarı / başarısızlıklarına yükledikleri anlamların boyutlarını inceleyerek, eğitim ortamlarında başarıyı arttırmak adına alınacak çözüm odaklı yönetimsel önlemler için öğrenci merkezli veriler elde etmektir. Araştırma betimsel bir araştırmadır ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 Öğretim yılında Giresun Merkez ilçede Eğitim - Öğretime devam edilen Meslek Lisesinin dört farklı bölümünde okuyan lise onuncu ve lise 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu minvalde araştırmaya gönüllü 160 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak aslı McAuley, Duncan ve Russell'a (1992)' ait olan ve Türkçeye Koçyiğit (2011) tarafından uyarlanan Nedensel Boyutlar Ölçeği II kullanılmıştır. Araştırmada veriler frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonuçları lise öğrencilerinin başarıya yaptıkları yüklemelerin içsel, kişinin kendi tarafından kontrol edilebilen, sürekli ve fakat dış kontrole kapalı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler başarılarına neden olarak, derse karşı ihtiyaç- ilgi-istek-sevgi, düzenli anlayarak çalışmak, geçmiş öğrenmelere ilişkin kazanımlar, derse aktif katılım, dersin yapısı/içeriği (sözel-sayısal), öğretmen özellikleri ve öğretmenlerin kullandıkları öğretim tekniklerini göstermektedir. Başarısızlığa yaptıkları yüklemelerde ise, başarıya yapılan yüklemelere göre adreslerin daha dışsal, kişisel olarak daha az kontrol edilebilir, geçici fakat dış kontrole daha açık durumları içerdiği görülmüştür. Başarısızlık nedenleri için yapılan yüzde ve frekans analizleri öğrencilerin başarısızlık nedenlerini çoğunlukla, öğretmen özellikleri, kullandıkları öğretim teknikleri, dersin yapısı/içeriği (sözel-sayısal), derse karşı ihtiyaç-ilgi-istek-sevgi duyma durumları, dersin değerlendirmesinde kullanılan ölçme türü ve geçmiş öğrenme kazanımları olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Başarı-başarısızlık Nedenleri, Nedensel Yükleme, Lise Öğrencisi

Abstract

The aim of this research is to obtain student-centered data for solution-oriented managerial measures to be taken in order to increase success in educational environments by examining the dimensions of the meanings of the vocational-grade students' achievement / failure in their lessons. Research is a descriptive research and screening method is used. The study's universe consists of high school tenth and high school 12th grade students who are at high school 10th and high school 12th grade students in four different parts of the Vocational High School that in Giresun Central Education - Teaching Continuing Vocational High School in 2015-2016 Academic Year. 160 volunteer students participated in the survey. Census Dimension Scale II, which was originally adopted by McAuley, Duncan and Russell (1992) and adapted Turkish by Koçyiğit (2011), was used as data collection tool in the study. Data were tested in the study by frequency and percentage, arithmetic mean, standard deviation, unrelated sample t test and one way ANOVA. The results of the research show that high school students' achievement of success is internal, self-controlled, continuous, but closed to external control. The students demonstrate the teaching techniques used by the teachers as well as the need-

⁶⁰ Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Merkez/Giresun, rahmancakir@hotmail.com

⁶¹ Öğretmen, 125. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bilişim Teknolojileri Alanı, Merkez/Giresun, ckesme@gmail.com

interest-desire-love towards the lesson, working with regular understanding, achievements related to past learning, active participation to the course, structure / content (verbal-numerical) for their success. In the case of their failures, it was seen that addresses were more extrinsic, personally less controllable, transient but more open to external control than succeeding assignments.

It is understood that percentage and frequency analyzes for reasons of failure are mostly related to the reasons of failure of the students, such as teacher characteristics, instructional techniques they use, structure / content (verbal-numerical) of the course, need-interest-desire-love feelings towards the course they have achieved.

Keywords: Reasons for success and failure, Causality Attribution, High School Student

Problem Durumu

İnsanlar, hayatları boyunca bir şeyleri gerçekleştirmek için uğraşmaktadır. Ancak yapılmak istenenler her zaman başarıyla sonuçlanmamaktadır. İnsanların uğraşları sonucunda elde ettikleri başarı ya da başarısızlıklara ilişkin görüş ve gözlemleri, yaşamları boyunca hem kendisine hem de çevresindekilere ilişkin bakış açılarını etkilemekte ve sonraki davranışlarına ve seçimlerine yön vermektedir. Kişi, kendisi ile birlikte çevrelerindeki diğer insanların da davranışlarını da anlamaya çalışmakta; bu değerlendirmelere göre tutum oluşturmaktadır. Gelecekteki davranışlarını da bu tutuma göre şekillendirmektedir. Bu süreçte kişilerin başarılarının ve başarısızlıklarının nedensel kaynakları, kişi ile ilgili yapılan yargılamalara bağlıdır. Bu süreç insanların olduğu her alanı ve bu alanlarda gerçekleşen tüm ilişkileri etkilemektedir. İlişkiler(örneğin, okullarda öğrenci-öğretmen evde ebeveyn-çocuk ilişkileri gibi) kişilerin davranışlarının gözlenmesi ve bunlara ilişkin genel kanaatlerin oluşması sonucu şekillenmektedir. Bu noktada karmaşık bir yapıya sahip olan ve üzerinde birçok faktörün etkili olduğu anlam yükleme süreci işlemeye başlamaktadır. Kişilerin bu süreçteki birçok faktöre bağlı olarak gerçekleşen başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini açıklamakta kullandığı yüklemelerin yapısal özelliklerini anlamak, anlam yükleme süreci ve sonuçlarının anlaşılmasında yol gösterici olacaktır. Bir insan niçin başarılı olmak ister?, bu isteğin az ya da çok gerçekleşmiş olması bireyin başarıya yönelik motivasyonunu ve davranışlarını nasıl etkiler? türünde sorulara cevap arayan, başarı motivasyonunu etkileyen faktörleri inceleyen kuramlardan bir tanesi de yükleme kuramıdır (Koçyiğit, 2011).

Bilgiye ve araştırmaya verilen önemin artmasıyla birlikte, günümüz toplumlarında, eğitim öğretime bakış açısı da değişmiştir. Eğitim öğretimin gerçekleştirildiği yerlerden beklentiler artmış, öğretim faaliyetleri ayrı bir önem kazanmıştır. İçinde bulunduğumuz kültürde bireyler başarılarına göre değerlendirilirken, bu değerlendirmelere ilköğretim çağından itibaren başlanmaktadır. Buna göre bireyler “başarılı” ya da “başarısız” olarak adlandırılmaktadır. Başarı motivasyonu eğitim bilimleri literatüründe çok önemli bir yer tutmaktadır. Başarı motivasyonunu etkileyen faktörler ve bu kavramın kendisi hakkında birçok kuramsal çalışmalar ve araştırmalar yapılmıştır ve yapılmaktadır. Can(2005) çalışmasında ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin kendi belirttikleri başarı ve başarısızlıklarıyla ilgili nedensel yüklemelerini, nedensellik odağı, değişmezlik ve kontrol edilebilirlik boyutları bakımından incelemiştir. Taşkiran (2010), çalışmasında Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin (başlangıç ve düşük orta kur) İngilizce öğrenme sürecindeki başarı ve başarısızlık algılarını ve bu algılara yaptıkları nedensel yüklemeleri denetim odağı, değişmezlik ve kontrol odağı boyutları açısından incelemiş ve karşılaştırmıştır. Kasap (1996), İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatıra tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim başlıklı çalışmasında öğrenci yüklemelerini incelemiştir.

Yükleme kuramı başarı motivasyonunu etkileyen faktörler hakkında ortaya atılmış ve literatürde önemli bir yere sahip bir kuramdır. İnsanlar başarılarının veya başarısızlıklarının nedenlerini anlamaya çalışırken bazı açıklamalar ya da yargılamalarda bulunmakta ve bunları yaparken de bazı yüklemeler (gerekçendirme) yapmaktadırlar.

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma konusundaki motivasyonları temel olarak geçmişte elde ettikleri sonuçları değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeler sonucunda yeni davranışlarını nasıl şekillendirecekleri konusundaki kararlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu noktada, insanların kendilerini ya da diğerlerinin davranışlarının nedenlerini anlama süreci olarak tanımlanan Nedensellik Yükleme (Atfetme) oldukça önemlidir. İnsanların başarı ve başarısızlığa yaptıkları yüklemeler boyutları ve nedenleri aslında tüm hayatlarını etkilemektedir. Eğer başarıya yapılan yüklemelerin boyutları ve nedenleri çok iyi analiz edilerek belirlenebilir ise başarısızlık nedenlerini de ortadan kaldırılabilecektir. Öğrencilerin başarı/başarısızlıklarına yaptıkları yüklemeler hakkında bilgi sahibi olunması, özellikle öğrencilerin başarıya ilişkin kabullerinde dışsal olan öğretmen, diğer öğrenciler, okul, yöneticilerin etkilerinin ayırt edilmesi başarının artırılabilmesi için tüm eğitim yöneticilerine fikir verecek böylece öğrenme ortamlarında çözüm odaklı tedbirlerin alınması sağlanabilecektir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, meslek lisesi öğrencilerinin başarı/başarısızlıklarına yükledikleri anlamlardan yola çıkarak, eğitim ortamlarında başarıyı arttırmak adına alınacak çözüm odaklı yönetimsel önlemleri tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Meslek Lisesi öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarına yükledikleri anlamların boyutları nelerdir?
2. Meslek Lisesi öğrencileri başarı ve başarısızlıklarına ne tür nedensel yüklemelerde bulunmaktadırlar?
3. Meslek lisesi öğrencilerinin okudukları meslek alanı ve sınıflara göre ders başarılarına yaptıkları yüklemelerde anlamlı bir fark var mıdır?
4. Meslek lisesi öğrencilerinin okudukları meslek alanı ve sınıflara göre ders başarısızlıklarına yaptıkları yüklemelerde anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, meslek lisesi öğrencilerinin derslerindeki başarı / başarısızlıklarına yükledikleri anlamların boyutlarını inceleyerek, eğitim ortamlarında başarıyı arttırmak adına alınacak çözüm odaklı yönetimsel önlemler için öğrenci merkezli veriler elde etmek amacıyla hazırlanmış betimsel bir araştırmadır ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evreninde meslek lisesinin dört farklı alanında(Bilişim Teknolojileri, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Tesisat Teknolojisi) okuyan onuncu sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin yükleme boyutları incelenmiştir. Araştırma, 2015-2016 Öğretim yılında Giresun Merkez ilçesindeki bir meslek lisesinin dört farklı alanında öğrenimlerini sürdüren onuncu sınıf ve 12. sınıf öğrencileri(N=160) ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak aslı McAuley, Duncan ve Russell'a (1992) ait olan ve Koçyiğit (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Nedensel Boyutlar Ölçeği II kullanılmıştır. Ölçek nedensel yüklemeleri 4 alt boyutta (nedensellik odağı (1-6-9. maddeler),dışsal kontrol (5-8-12. maddeler), istikrar (3-7-11. maddeler), kişisel kontrol (2-4-10. maddeler)) ölçen 12 maddeli bir ölçektir. Dokuz aralıklı katılma düzeyi olan her maddede için karşıt iki ifade konulmuş ve katılımcı kendisini hangi ifadeye yakın hissediyorsa bu ifadeye yakınlık derecesine göre rakam seçmesi istenmiştir. Her alt boyutta bulunan üçer maddeden alınabilecek en yüksek puan 27, en düşük puan ise 3'tür. Bu alt boyutlarda alınan yüksek puan nedenin içsel, istikrarlı ve kişisel olarak kontrol edilebilir olduğunu göstermektedir. Ölçekte katılımcının başarı ve başarısızlıklarına dair yüklemelerini tespit etmek için kendilerini başarılı/başarısız buldukları dersin adını ve başarılı/başarısız olmalarının nedenlerini soran iki adet açık uçlu soru sorulmuş soruya verdiği cevabı bu ifadelere göre sınıflandırması istenmiştir. Katılımcıdan alınan cevaplardan başarı ve başarısızlık nedenleri ayrı ayrı gruplanmıştır. Veriler analiz edilirken SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile birlikte ilişkisiz örneklemelerde t testi ve tek yönlü varyans analizi testi kullanılmıştır. Meslek liselerinde öğrenciler ortak olan dokuzuncu sınıftan sonra onuncu sınıfa geçerken meslek alanı tercihi

yapmaktadır. Öğrenciler yerleştirildikleri meslek alanlarında onuncu sınıftan itibaren eğitim görmektedirler. Araştırmada daha sağlıklı veriler elde edebilmek amacıyla meslek alanında eğitime yeni başlayan onuncu sınıf öğrencileriyle son sınıfta (12.sınıf) okuyan öğrenciler araştırma grubu olarak seçilmiştir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları nedenler, eğitim ortamlarında başarıyı arttırmak adına alınacak çözüm odaklı yönetsel önlemlerin belirlenebilmesi için tablo halinde sunulmuştur.

Bulgular

Lise öğrencilerinin ders başarılarına ilişkin yüklemelerinin boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya nedensellik odağı boyutunun sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=23,24$). İkinci en yüksek ortalamaya sahip olan kişisel kontrol boyutudur ($\bar{X}=21,76$). Bu boyutlardan sonra üçüncü en yüksek ortalamaya sahip boyutun istikrar boyutu olduğu görülmektedir ($\bar{X}=19,18$). En düşük ortalamaya sahip boyut ise ($\bar{X}=8,74$) dışsal kontrol boyutudur. Bulgulara göre başarıya yapılan yüklemelerde nedensellik odağı boyutunda daha içsel, kişisel kontrol boyutu açısından kişinin kendi tarafından kontrol edilebilen, istikrar açısından nedenin sürekli, dışsal kontrol açısından ise dışardan kontrol edilemez olduğu söylenebilir. Başarıya yapılan yüklemeler incelendiğinde, “derse karşı ihtiyaç, ilgi, istek, sevgi vb.” (%25.62), “Düzenli ve verimli çalışmak” (%16.25), “Geçmiş bilgiler, öğrenme kazanımları” (%8.75), “Derse aktif katılım” (%6.25), “Dersi iyi takip etmek” (%5.63) gibi nedenlerin toplamdaki yüksek oranı (%62.5) başarının öğrenciler tarafından içselleştirildiğini göstermektedir. Buna karşı başarıdaki “öğretmen faktörü” (%12.50) daha az bir oranla üçüncü sırada yer alması öğrencilerin başarının kendi kontrollerinde olduğunu dış nedenlerden çok fazla etkilenmediğini göstermektedir.

Lise öğrencilerinin ders başarısızlıklarına yaptıkları yüklemelerinin boyutlarına bakıldığında başarısızlığa yapılan yüklemelerinin başarıya yapılan yüklemelerin ortalamasına göre daha düşük olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip boyut “dışsal kontrol boyutudur” ($\bar{X}=14,82$). “Nedensellik odağı boyutu” ($\bar{X}=13,65$) ile “kişisel kontrol boyutunun” ($\bar{X}=12,79$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip boyutu ise “İstikrar” ($\bar{X}=11,50$) boyutu görülmektedir. Başarısızlığa yapılan yüklemelerin boyutlarında en düşük standart sapma değeri istikrar boyutunda ve en yüksek standart sapma değeri ise dışsal kontrol boyutunda olduğu görülmektedir. İstikrar boyutunda yayılım dışsal kontrol boyutuna göre daha azdır. Başarıya yapılan yüklemelerin aksine başarısızlıkta dışsal kontrol boyutunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Başarısızlık yüklemelerinde öğrenciler bu yüklemelerin dışsal olduğuna, dışarıdan kontrol edildiğine başarıya göre daha çok inandıkları anlaşılmıştır. Başarısızlığın algılanan nedenleri dışardan kontrol edilebilir olarak algılanmakta, başarıya yapılan yüklemelere göre daha az kişisel kontrol, daha az içsel durumlar gerektirir iken, daha geçicidir denilebilir. Yüklemeler yapılan başarısızlık nedenleri incelendiğinde, “öğretmen özellikleri” ve onlara ait “öğretim teknikleri”nin (%24.37) ön plana çıktığı, “dersin yapısı/içeriği (sayısal-sözel)” (%17.5), “derse karşı ilgisizlik-isteksizlik-sevmemek” (%13.12), “geçmiş bilgiler, öğrenme kazanımları” (%11.87), “dersin değerlendirme uygulamaları”nın (%6.87) olduğu anlaşılmıştır. Başarısızlık nedenleri (toplamda, %73.73) göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilere göre bu nedenlerin daha çok dışsal olduğu, başka bir deyişle kendilerince değil, diğerlerince kontrol edildiği, hatta çoğunlukta bizatihi öğretmence oluşturulduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma da meslek lisesi öğrencilerinin okudukları meslek alanı ve sınıflara göre ders başarılarına yaptıkları yüklemeler ve okudukları meslek alanı ve sınıflara göre ders başarısızlıklarına yaptıkları yüklemeler için yapılan analizlerde ise gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre başarıya yapılan yüklemelerin içsel, kişinin kendi tarafından kontrol edilebilen, sürekli ve fakat dış kontrole daha kapalı olduğu görülmüştür. Başarı nedenleri olarak, derse

karşı ihtiyaç-ilgi-istek-sevgi, düzenli anlayarak çalışmak, geçmiş öğrenme kazanımları, derse aktif katılım, dersin yapısı/içeriği(sözel-sayısal), öğretmen özellikleri veya kullandığı öğretim teknikleridir. Başarısızlığa yapılan yüklemeler ise başarıya yapılanlara göre daha dışsal kaynaklıdır. Başka bir deyişle öğrenciler başarısızlık nedenlerini kendileri dışındaki diğer durumlarla(öğretmen davranışları, öğretmenin kullandığı öğretim tekniği, dersi değerlendirmede kullandığı sınav tekniği vs.) açıklamaktadır. Can (2005) ve Taşkiran (2010)'da başarı ve başarısızlığa yapılan yüklemeler konusunda benzer bulgulara ulaşmışlardır. Watkins ve Astilla'da (1980) başarının içsel kaynaklara atfedildiği bulgusuna ulaşmıştır. Başarısızlığa yapılan yüklemeler konusunda Özdiyar (2008) benzer bulgulara ulaşmıştır. Nokelainen ve diğerleri (2007) ise başarının çaba gibi içsel kontrol edilebilir ve değişken bir faktöre yüklendiğini, başarısızlığın ise yine içsel fakat kontrol edilemez ve daimi olan kabiliyete yüklendiği sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak araştırma sonuçlarının bu konuda yapılan söz konusu diğer araştırmaların bulgularıyla uyduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin başarısızlıklarını dışsal nedenlere, özellikle öğretmen özellikleri ve öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerine bağladığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin başarılı oldukları dersleri yürüten öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ile başarısız olunan dersleri yürüten öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri karşılaştırmalı olarak ele alınmalı ve öğretmenlerin bu konuda işbirliği yapmaları okul yönetimince teşvik edilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlere, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni öğretim teknikleri ve eğitim ortamları konusunda bilgi sahibi olabilecekleri hizmetiçi eğitim imkânları sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Can, B. (2005). *An Analysis of Elementary School Teachers' Causal Attributions Related to Self-Identified Success and Failure. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Kasap, H. (1996). *İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim, Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Koçyiğit, M. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri Ve Öğrenme Stilleri, Yüksek Lisans Tezi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- McAuley, E., & Duncan, T. E., & Russell, D. W. (1992). Measuring Causal Attributions: The Revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin* 18 (5), 566-573.
- Nokelainen, P., Tirri, K., Merenti-Välimäki, H. L. (2007). Investigating the Influence of Attribution Styles on the Development of Mathematical Talent. *Gifted Child Quarterly* (51) 1, 64-81
- Taşkıran, A. (2010). Exploring EFL Students' Causal Attributions of Perceived Success and Failure in Language Learning Process. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdiyar, Ö. (2008). *Başarı ve Başarısızlığa Yüklenen Nedenlere İlişkin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A Measure of How Individuals Perceive Causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42, No. 6, 1137-1145.
- Watkins, D., Astilla, E. (1980). *Causal Attribution of Performance in University Examinations: A Filipino Investigation*. Higher Education , 9 (4), s. 443- 451.

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL DESTEK VE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ramazan ERTÜRK⁶², Kaya YILDIZ⁶³, Tuncay ÖZDEMİR⁶⁴,

Özet

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Bolu ili Yeniçağa ilçesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde görev yapan 103 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında Örgütsel Destek ve Örgütsel Adalet Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerle öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algı düzeylerini belirlemede ortalama, kişisel değişkenler için yüzde, frekans, öğretmenlerin destek örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel destek algıları yüksek düzeyde, örgütsel adalet algılarının ise çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Destek, Örgütsel Adalet, İlişki.

Problem Durumu

Örgütsel destek, bir örgütün, personelinin örgüte katkılarının bilincinde olması ve personelin refahına önem vermesidir (Martin, 1995: 89). Örgütsel destek, günümüz çalışanlarının en önemli haklarından biri haline gelmektedir. Çalışanlar kendi fikirlerinin önemsendiğini, eleştirilerinin dikkate alındığını ve bu eleştiriler çerçevesinde örgütte değişiklikler yapıldığını bilirlerse, bu onlar açısından destek olarak algılanacaktır. Çalışanlar örgüt içinde birer sosyal varlıktır. Kendilerinin önemsenmesini, başarıları ile övünülmesini, takdir edilmesini beklerler. Destekleyici örgütler işgörenleri ile gurur duyarlar, onlara hak ettiklerini verirler ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Böylelikle işgörenlerin performansları artar ve onlar kendilerini örgüte daha fazla ait hissederler (Özbek ve Kosa, 2009: 193). Algılanan örgütsel destek, örgüt çalışanlarının kendilerini güvende hissetmeleri ve arkalarında örgütün varlığını duymalarıdır. Örgütsel destek, insan kaynaklarının öneminin bilincinde olan örgütlerde bulunabilecek özel bir anlayış gerektirir. Bu anlayışa sahip olan örgütlerde insanların yaptıkları katkılar dikkate alındığı ve refah düzeyi artırıldığı için personel bu durumdan büyük gurur ve mutluluk duyar (Watkins, 1995; Akt. Akın, 2008: 142).

Selçuk (2003: 4) ise örgütsel destek kavramının oluşması için örgütlerde olması gereken özellikleri beş başlıkta toplamıştır. Bunlar (Selçuk, 2003, 4-5):

1. Örgütün işgörenlerine değer vermesi,
2. Örgütün işgörenlerin mutluluğunu önemsemesi,
3. Örgüt ve işgörenlerin birbirine güvenmesi,
4. Örgütün işgöreni etkileyen politika ve faaliyetleri gönüllü yapması,
5. Örgütsel politika ve kuralların anlık olaylara göre değişmemesidir.

Güçlü örgütsel destek algısına sahip çalışanlar teorik olarak örgüte fayda sağlayan davranışlar gösterme eğilimindedirler. Bu bakış açısı ile algılanan örgütsel destek, sosyal etkileşim teorisine dayalı olarak değerlendirilmektedir. Bu teoriye göre çalışanlar işleriyle ilgili çabalarını ve performanslarını,

⁶² Öğretmen, MEB, Bolu MEM, Yeniçağa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, BOLU, koroglu522@hotmail.com

⁶³ Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gököy/BOLU, kaya_yildiz@hotmail.com

⁶⁴ Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gököy/BOLU, ozdemir_t@ibu.edu.tr

örgütün gelecekte sağlamasını bekledikleri maddi ve manevi ödüllere bağlı olarak biçimlendirirler (Stamper ve Johlke, 2003; Akt. Kaplan, 2010: 39). Okul yöneticileri, öğretmenlerine değer vermeli, rahat ve huzurlu bir ortamda çalışmasını sağlamalı, çalışma koşullarını iyileştirmeli, fikirlerine değer vermeli, şikayetlerini dikkate almalı, önemsemeli, sorunlarıyla birebir ilgilenmeli, başarıları ile övünmeli ve ödüllendirmelidir (Özdevecioğlu, 2003: 126).

Sosyal değişim teorisine dayandırılan ve çalışanlar açısından son derece önemli olan örgütsel destek, saygı duyulma, kabul ve onay görme, değer verilme gibi duygusal ihtiyaçların karşılanması için önemli kaynaklardan birisidir. Örgütsel destekle, çalışanların örgüte olan katkılarının farkında olduğu, onların mutluluklarına önem verildiği ve onlarla birlikte çalışmaktan hoşlanıldığı ortaya konulmakta ve bireyin ait olma, saygı görme ve onaylanma ihtiyaçları karşılanmaktadır (Özdemir, 2010: 241). İşgörenlerin buldukları örgüte kişilik atfederek; işgörenlerin çalışma gayretinin artırması, övgü ve onaylanma ihtiyacının karşılanması açısından örgütün, iş görenin sağladığı katkıya ne kadar değer verdiğine ve mutluluklarına ne derece önem verdiğine yönelik olarak iş gören tarafından geliştirilen genel inanışlar örgütsel destek olarak adlandırılmaktadır (Eisenberger, Huntington, Hutchison, ve Sowa, 1986; Akt: Tanrıverdi ve Kılıç, 2016). Bu bağlamda destekleyici bir örgütte, işgörenlerin beklentileri önemsenmeli ve onlara değer verilmelidir (Demir, 2012: 51).

Literatürde öğretmenlerin mesleklerini bırakma nedenleri yönetici desteğindeki eksiklik, yetersiz danışmanlık, kötü imkânlar ve düşük ücretler şeklinde sıralanmaktadır (Kersaint, Lewis, Potter ve Meisels, 2007). Tabii bu faktörlerin yanı sıra okuldaki adaletli bir kültürün olması, Ödüllendirme, iş dağılımı, karara katılım gibi konularda okul yöneticilerinin adaletli olması, okul yöneticisinin öğretmenlere verilen destekle yakından ilişkilidir. Bu bakımda adalet ve örgütsel adalet kavramlarından da söz etmek yerinde olacaktır.

Adalet kavramı, hak kavramı ile birlikte anılmakta ve güç kaynaklarını kontrol eden tarafların, hak sahiplerinin hakkını gözetmeleri adalete ilişkin ilk örnekler olarak göze çarpmaktadır (Halis ve Akova, 2008: 457). Adalet, çalışanların güven ve güvenilme ile ilgili duygularını açıklayan bir çerçeve olarak ifade edilmiştir (Saunders ve Thornhill, 2003: 360). Örgütsel adalet bireylerin ve grubun, örgütün davranışlarının ne kadar adil olduğuna ilişkin algıları ve bu algılarına bağlı olarak verdikleri tepkilerdir (Irak, 2004). Yakın dönemlerde konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve örgütsel fonksiyonlara uygun olan konulara ve değişkenlere daha duyarlı kavramsal modeller geliştirilmiştir (Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Yılmaz, 2010).

Örgütsel adalet, “örgüt içerisinde ücretlerin, ödüllerin, cezaların ve terfilerin nasıl yapıldığı, bu tür kararların nasıl alındığı ya da alınan bu kararların çalışanlara nasıl söylendiğinin, çalışanlarca, algılanma biçimi” olarak ifade edilebilir (İçerli, 2010:69).

Görüldüğü üzere okul yöneticileri öğretmenlerin başarılarını değerlendirmede, iş dağılımında öğretmenlere mesleki gelişimlerini sağlması için destek olmalıdır. Ancak öğretmenlere verilen destek adaletli olmalıdır. Literatürde de örgütsel destek ve adaletle ilişkili olduğu görülmektedir. Moorman, Blakely ve Niehoff'un (1998) araştırmasında işlemsel adaletin, algılanan örgütsel desteğin bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Ambrose ve Schminke (2003) yaptıkları araştırmada işlemsel adalet algısı ve algılanan örgütsel destek arasında kuvvetli bir ilişki bulmuşlardır. Naumann, Bennett, Bies ve Martin (1998) ise algılanan örgütsel destek ile etkileşimsel adalet algıları arasında pozitif bir ilişki göstermişlerdir. Bu çalışmada ayrıca algılanan örgütsel desteğin etkileşimsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık arasındaki düzenleyici rolü de bulunmuştur (Akt: Önderoğlu, 2010). Rhoades, Eisenberger ve Armeli (2001)'nin araştırmasında, algılanan örgütsel desteğin, örgütsel ödüller, prosedürel adalet ve üst yönetim desteğiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bakımdan bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amacı gerçekleştirme için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar; korelasyon ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesini sağlar. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan araştırmalardır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılı 1. Yarıyılında Bolu ili Yeniçağa ilçe merkezinde bulunan ilkökuller, ortaokuller ve liselerde görev yapan toplam 103 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken		f	%	Değişken	f	%	
Cinsiyet	Kadın	55	53,4	Branş	Sınıf Öğrt.	34	33,0
	Erkek	48	46,6		Branş Öğrt.	69	67,0
Toplam öğretmen sayısı					103	100,0	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlerin %33 Sınıf öğretmeni, % 67’si ise Branş öğretmenidir. Yine öğretmenlerin %53,4’ü kadın ve %46,6’si erkektir.

Verilerin Toplanması

Örgütsel Adalet Ölçeği

Orjinal formu Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilmiş, Türkçe’ye uyarlaması Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan Örgütsel Adalet Ölçeği tek boyutludur. Ölçekteki maddeler, 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta derecede katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle katılıyorum şeklinde yanıtlanmaktadır. Örgütsel Adalet Ölçeğinden elde edilen yüksek puan örgütsel adalet konusundaki olumlu algıyı göstermektedir (Hoy & Tarter, 2004).

Örgütsel Destek Ölçeği

Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa (1986) tarafından geliştirilmiş, Akın (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan 36 maddeden oluşan ölçeğin Eğriboyun (2013) tarafından 36 madde arasından seçilerek oluşturulmuş 16 maddeden oluşan kısa hali kullanılmıştır. Ölçme aracı 1 (hiç katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (genellikle katılmıyorum), 4 (kararsızım), 5 (genellikle katılıyorum), 6 (katılıyorum) ve 7 (tamamen katılıyorum) şeklinde Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir.

Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları ve bunların alt boyutlarına ait değişkenlere ilişkin algı düzeylerini saptamak için frekans, yüzde ve standart sapmalarının dağılımlarına bakılmıştır. Tüm değişkenler korelasyon analizine tutulmuş ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adaletle yönelik algı düzeyleri tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Örgütsel Destek ve Örgütsel Adaletle Yönelik Öğretmen Algı Düzeyleri

Ölçekler	N	X	SS
Örgütsel Destek	103	3,90	0,90
Örgütsel Adalet	103	4,20	0,51

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının ($X = 3,90$, $S = 0,90$) “yüksek” düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ($X = 4,20$, $S = 0,51$) “çok yüksek” düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Örgütsel Destek ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi

Değişken	Örgütsel Adalet
Örgütsel Destek	0,590**

** $p < 0,01$

Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları arasında orta düzeyde ($r = 0,59$, $p < 0,01$) pozitif yönde bir ilişki vardır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel destek algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Eğriboyun (2013) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin ve öğretmenlerin kurumlarında örgütsel desteği "Genellikle Katılıyorum" algıladıkları saptanmıştır. Geçer (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin örgütsel destek algısı yüksek düzeyde saptanmıştır. Bu bulgular bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Literatürde örgütsel destek ile yapılan araştırmalar incelendiğinde Özdevecioğlu (2003), Akalın (2006), Kaplan (2010), Köse ve Gönüllüoğlu (2010), Polat (2010), Uçar ve Ötken (2010), Eser (2011), Yih ve Lawrence (2011) de yaptıkları araştırmalarında örgütsel desteğin farklı örgütlerde farklı düzeylerde algılandığını, olumlu yönde etkili bir faktör olduğunu, örgütsel adalet açısından da aracılık etkisinin bulunduğunu ifade etmişlerdir (Akt: Eğriboyun, 2013). Derinbay (2011) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre, örgütsel destek en yüksek düzeyde öğretimsel destek boyutunda, en düşük düzeyde ise yönetsel destek boyutunda algılanmakta olduğunu saptamış ve öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin ödüllendirilmesinde yeterince adil davranılmadığı, okullardaki ödül sisteminin sadece hak edenlerin ödüllendirilmesine dayalı olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda yöneticilerin örgütsel adalet ve destek anlamında adaletli davranışları iyi olacaktır.

Bu çalışmada örgütsel adalete yönelik çok yüksek düzeyde saptanmıştır. Ertürk ve Aydın (2015) ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi adlı çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel adalete yönelik algılarını bu araştırmanın sonucuyla örtüşük şekilde yüksek düzeyde tespit etmişlerdir. Örgütsel adaletle ilgili Polat (2007) ve Titrek (2009) tarafından yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzeşmektedir.

Araştırmada örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ödül adaletinin , algılanan örgütsel desteği pozitif bir şekilde etkilemekte olduğu (Töremen ve Tan, 2010) göz önüne alındığında yöneticilerin ödüllendirmede adaletli davranmaları, hak edeni ödüllendirmek için çaba sarf etmeleri, ödüllendirme ve adaleti temel alan kuram ve uygulamaları bilmeleri isabetli olabilir.

Kaynakça

- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 463-48.
- Akın, M. (2008). Örgütsel Destek, Sosyal Destek ve İş/Aile Çatışmalarının Yaşam Tatmini Üzerindeki Etkileri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2): 141-170.
- Demir, M. (2012). Örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi ilişkisi: havalimanı yer hizmetleri işletmelerine yönelik bir araştırma, *İşGüçEndüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14 (1): 49-64.
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (bolu ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Eisenberger, R., R. Huntington, S. Hutchison, D. Sowa. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 500-507.
- Ertürk R. ve Aydın B., (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/The Journal of International Education Science*, 2 (4), 233-246.
- Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algısı (muğla ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Halis, M. ve Akova, O. (2008), “Turizm İşletmelerinde Örgütsel Adalet”, Fevzi Okumuş ve Umut Avcı (Eds.) Turizm İşletmelerinde Çağdaş Yönetim Teknikleri, Ankara: Detay Yayıncılık, 459-486.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Irak, D.U. (2004). Örgütsel Adalet: Ortaya Çıkışı, Kuramsal Yaklaşımlar ve Bugünkü Durumu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 25-43.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.

- Kaplan, M. (2010). *Otel işletmelerinde etiksel iklim ve örgütsel destek algılamalarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Kapadokya örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., ve Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23(2007), 775–794.
- Martin, R. (1995). The roles of organizational support and justice during a layoff, *Academy of Management Journal*: 89-93.
- Önderoğlu, S. (2010). *Örgütsel adalet algısı, iş aile çatışması ve algılanan örgütsel destek arasındaki bağlantılar*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbek, M.F., Kosa, G. (2009). Duygusal bağlılık, örgütsel destek, üst yönetim desteği ve personel güçlendirmenin hizmet kalitesi üzerindeki etkisi: Kırgızistan’da banka işgörenleri üzerinde bir uygulama, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34, 189-212.
- Özdemir, A. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 238–250.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (18): 113-130.
- Polat, S. (2007). *Örgütsel güven, adalet ve vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*, Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Rhoades, L., Eisenberger, R. ve Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 825-836.
- Saunders M. ve Thornhill, A. (2003), “Organizational Justice, Trust and the Management of Change”, *Personnel Review*, Vol.32(3), ss. 360-375.
- Selçuk, G. (2003). *Örgütsel desteğin çalışanların iş ile ilgili tutumlarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tanrıverdi, H. ve Kılıç, N. (2016). Algılanan örgütsel destek ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E- Dergisi*, 2, 1-18.
- Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales’ adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.
- Titrek, O. (2009). Employees organizational justice perceptions in Turkish schools. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 605-620.
- Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim Örgütlerinde Adalet: Kavramsal Bir Çözümleme, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14: 58-70.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579–616.

ADAM SMİTH'İN "GÖRÜNMEZ EL İLKESİ" VE TEOG SINAV BAŞARISINDA SOSYO-EKONOMİK ARKA PLANA ANALİTİK BİR BAKIŞ: GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ

M. Semih SUMMAK⁶⁵, Said KÖKOCAK⁶⁶,

Özet

Problem Durumu

"Görünmez el" terimi, serbest piyasa ekonomisinde bireylerin, karşılıklı bağımlılık esasına dayalı olarak kendi çıkarlarına/kazançlarına yönelik doğaçlama çabalarının, aynı zamanda toplumun geneli için nasıl bir fayda (dışsallık) sağlayabileceği konusunda bir metaforudur (Kennedy, 2009:251). Aydınlanma düşünürlerinden Adam Smith'in "Ulusların Zenginliklerinin Niteliği ve Sebepleri Konusunda Bir Araştırma" (1776) isimli kitabında ilk defa açıklanmıştır. Temelde serbest piyasa işleyişini bozan tekelci (merkezî) müdahalelere karşı çıkan bu görüş, ağırlıklı olarak devlet tekelindeki bir eğitim sisteminde okul başarısını açıklayabilir mi? Bu araştırmanın temel hareket noktasını bu soru oluşturmaktadır. Coleman ve arkd. (1966) Raporu ile ilk defa gündeme gelen Sosyo Ekonomik Düzey (SED) ve akademik başarı ilişkisi, Adam Smith'in ortaya attığı "görünmez el" ilkesini, biraz da tersinden olmak kaydıyla, eğitim bağlamında çağrıştıran bir görüştür. Bu çalışmada, SED'in akademik başarıya etkisi bilinen üç temel boyutunun (anne-babanın geliri, anne-baba eğitim düzeyi ve anne-babanın mesleği/işi) belirleyici olduğu "okulun bulunduğu yer/konum" (school location) akademik başarının bileşenlerinden biri olarak alınmıştır (Şirin, 2005).

Okullar açısından bakıldığında okulların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin gelişmişlik düzeyinin önemli göstergelerinden biri, okulların bulunduğu yer/konumun arsa rayiç değerleridir. Rayiç değer; bir malın-ürünün satış değerini-fiyatını ifade ederken; arsa rayiç değeri ise; gayrimenkulün günümüz piyasasındaki alım-satım fiyatını ifade etmektedir (www.tdk.gov.tr; www.projepedia.com). Devlet okullarının buldukları bölgedeki emlak/ev fiyatları ile okulların eğitim kalitesi/başarısı arasındaki bağlantıyı işaret eden araştırmalar uluslararası alan yazında mevcuttur (Crone, 1998; Rothwell, 2012). Akademik başarı ile okulun bulunduğu sosyal konum/çevre arasındaki olası bağlantıyı merkeze alan ulusal araştırmalara rastlanmamıştır. Bu durum mevcut çalışmayı gerekli ve önemli kılan etkenler arasındadır.

Aşırı merkezîyetçi ve bürokratik bir örgütlenme ile öne çıkan Türk eğitim sistemi, devletin işletmecisi olduğu okullar aracılığı ile eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak çabasıdadır. Eğitim hizmetlerinin doğrudan kamu eliyle verilmesi eğitimde fırsat eşitliğini gerçek anlamda sağlayabilir mi? Benzer şekilde, akademik başarının okul dışı bileşenlerinden Sosyo-Ekonomik Düzey ve buna bağlı olarak ailelerin tercih ettikleri yerleşim bölgesi (emlak değerleri), o bölgedeki okulların akademik başarısı ile ilişkili bir parametre midir? soruları araştırmanın problemleri olarak belirlenmiştir.

Sosyo-ekonomik gelişmişlik, sosyal ve ekonomik bakımdan gelişimi ifade eder. Bu bakımdan sosyo-ekonomik gelişmişlik, ekonomik kalkınma ile özdeştir. Yapılan araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyin göstergelerinden bir tanesinin bulunulan bölgenin gelişmişlik düzeyiyle ilgili olduğu belirtilmektedir (Özdemir ve Altıparmak, 2005). Başka bir ifadeyle bir bölgenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin yüksek olması bulunulan bölgenin arsa, arazi ve konut gibi taşınmazların değerinin yüksek olması anlamına gelecektir (Erdem, 2016). Günümüzde okullar nüfusun yoğun olduğu yerlerde, nüfusun az olduğu bölgelere göre sayıca fazla durumdadır. Tabi her okulun da kendi

⁶⁵ Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTPE Ana Bilim Dalı, Gaziantep, summaksemih@gmail.com

⁶⁶ Öğretmen, MEB, Rehber Öğretmen, Şahinbey/Gaziantep, skokocak2@hotmail.com

bulunduğu bir bölge ve o bölgenin kendine has bir sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi mevcuttur. Bu kapsamda, araştırmanın örnek olayını oluşturan il (Gaziantep) merkezinde farklı bölgelerde bulunan okulların 2015-2016 öğretim yılı TEOG sınavında başarı sıralamalarının nasıl oluştuğu ve buna paralel olarak ilgili okul çevrelerinde arsa/taşınmaz rayiç bedellerinin nasıl farklılaştığı araştırmanın nicel verilerini oluşturmuştur. Ayrıca, TEOG sınavında en başarılı (birinci) ve en başarısız okulda (sonuncu) yönetici, öğretmen ve veli görüşmeleri (toplam 27 katılımcı) yoluyla “TEOG başarısının” bileşenleri derinlemesine incelenerek, başarının sosyo-ekonomik arka planı anlaşılmasına çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-ekonomik Gelişmişlik, Akademik Başarı, TEOG Başarısı, Görünmez El, Sosyo-ekonomik Düzey

Amaç

Araştırmanın amacı; TEOG sıralamasında okullar arasındaki başarı farklılıklarına yol açtığı bilinen Sosyo-Ekonomik Düzeyin (SED), mevcut örneklem çerçevesinde, nasıl bir sosyo-kültürel mekanizma üzerinden etkili olduğunun anlaşılmasına aracılık etmektir. Böylece, örnekleme giren okullarda başarının, (TEOG sınavlarına dayalı olarak), okulun içinde bulunduğu sosyal çevrenin gelişmişlik durumu ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinden nasıl etkilendiği konusunda, daha derin bir içgörü sunmayı hedeflemektedir. Bir anlamda “görünmez bir el” gibi çalışan SED’in akademik performansı etkileyen okul dışı bir başarı bileşeni olarak önemine dikkat çekmek hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma karma yöntem olarak (nicel-nitel) tasarlanmıştır, araştırmada veriler doküman analizi, gözlem ve görüşme olmak üzere çeşitleme (triangulation) yapılarak elde edilmiştir. Olgusal örnek olay (phenomenological case study) desenindeki bu çalışmada özetleyici (summative) doküman analizi yoluyla, Gaziantep İl merkezindeki okulların 2016 yılı TEOG sınav sıralaması dikkate alınarak, ilgili okul bölgelerinin emlak-arsa fiyatları çıkarılmış ve TEOG sonuçları ile eşleştirilerek akademik başarı bağlantısı incelenmiştir. İncelenen örnek olayda sınırlar (boundary) 2015-2016 öğretim yılında Gaziantep İl merkezindeki orta okulların TEOG başarı sıralamaları ve TEOG başarı sıralamasında ilk 15 ve son 15 okulun bulunduğu bölgelerin emlak vergisine esas arsa rayiç değerleridir. Nitel veriler okulların seminer döneminde 9-16 Haziran 2017 ve 28 Temmuz – 12 Ağustos tarihleri arasında yapılan gözlemlerle birlikte 27 katılımcıdan toplanmıştır. Araştırmanın olgubilim boyutu “başarıya kaynaklık eden sosyo-ekonomik temel olgunun” ne olduğunun, katılımcıların deneyim ve bakış açılarından ortaya konulmasını hedeflemektedir.

Araştırmada kullanılan gözlem tekniği ile TEOG sıralamasında en üstte ve en altta bulunan devlet okulları (iki okul) araştırmanın amacı doğrultusunda gözlemlenmiş, okulların içinde bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu görsellerle (fotoğraflarla) saptanmaya çalışılmıştır. Görüşme tekniği ile de sıralamada en alt ve en üst basamakta bulunan birer devlet okuluna gidilerek toplamda 27 katılımcı (3 yönetici, 13 öğretmen, 10 veli) ile görüşülerek; okulların başarı/başarısızlık durumlarına etki eden “görünmez elin (SED) nasıl işlediğinin” açığa çıkarılmasına çalışılmıştır. Bu kapsamda TEOG-2016 sıralamasında en altta ve en üstte bulunan birer okul öncelikli olarak ziyaret edilmiş olup toplamda başarı sıralamasında en altta olan devlet okuluna 4 defa, başarı sıralamasında ilk sırada olan devlet okuluna ise 6 defa gidilmiş olup katılımcı onayı alınarak görüşmeler yapılmıştır. En üstte bulunan devlet okulu Gaziantep Merkez sınırları içinde yer alırken; en altta bulunan devlet okulu Gaziantep merkeze yaklaşık 20 km uzaklıkta yer almaktadır. Veriler, içerik analizi yaklaşımı ile çözümlenerek, ağırlıklı olarak, betimsel analiz yoluyla bulgulara ulaşılmıştır.

Bulgular

Tablo1: İlk 15'e Giren Devlet Okullarının TEOG

Başarı Sıralaması

1. 501,919
2. 489,300
3. 487,165
4. 481,857
5. 480,908
6. 476,805
7. 470,069
8. 469,171
9. 467,444
10. 463,143
11. 461,934
12. 455,611
13. 455,377
14. 452,464
15. 451,691

Tablo1.1.: İlk 15'e Giren Devlet Okullarının Arsa Rayiç Bedel Değerleri

- 1) 190,60 TL/m²
- 2) 266,85 TL/m²
- 3) 228,73 TL/m²
- 4) 228,73 TL/m²
- 5) 190,60 TL/m²
- 6) 152,48 TL/m²
- 7) 228,73 TL/m²
- 8) 190,60 TL/m²
- 9) 190,60 TL/m²
- 10) 112,13 TL/m²
- 11) 304,97 TL/m²
- 12) 190,60 TL/m²
- 13) 112,13 TL/m²
- 14) 228,73 TL/m²
- 15) 76,24 TL/m²

Tablo2: Son 15'e Giren Devlet Okullarının TEOG Başarı Sıralaması

- 1) 277,286
- 2) 273,093
- 3) 271,829
- 4) 271,145
- 5) 269,597
- 6) 267,171
- 7) 265,498
- 8) 261,380
- 9) 259,665
- 10) 259,062
- 11) 258,837
- 12) 255,648
- 13) 254,349
- 14) 239,874
- 15) 236,561

Tablo2.1: Son 15'e Giren Devlet Okullarının Arsa Rayiç Bedel Değerleri

- 1) 2,24 TL/m²
- 2) 30,27 TL/m²
- 3) 3,36 TL/m²
- 4) 1,45 TL/m²
- 5) 8,97 TL/m²
- 6) 90,81 TL/m²
- 7) 12,34 TL/m²
- 8) 3,36 TL/m²
- 9) 76,24 TL/m²
- 10) 60,54 TL/m²
- 11) 2,89 TL/m²
- 12) 17,94 TL/m²
- 13) 3,36 TL/m²
- 14) 2,24 TL/m²
- 15) 1,12 TL/m²

Araştırmanın bulgular kısmında yukarıdaki tablolardan hareketle; TEOG sıralamasında ilk 15'e giren devlet okullarının son 15'e giren devlet okullarına nazaran buldukları bölgelerin arsa rayiç değerleri ortalama 9 kattan yüksek olduğu; TEOG ortalama puanlarının ise 2.5 kattan fazla olduğu belirlenmiştir. Yine araştırma bulguları kapsamında sıralamada en altta yer alan okulun başarısızlık durumuna etki eden faktörler olarak; ailenin eğitimden gelecek adına bir beklentilerinin olmaması nedeniyle ilgisizliği ve okulun bulunduğu çevrede öğrenciler için iyi bir rol modelin bulunmaması (okuyarak sınıf atlayan birinin olmaması) öğrencinin isteksizliği, aile ve öğrenci için, günlük geçim kaygısı nedeniyle okulun geri planda oluşu, sık sık değişen ücretli öğretmenlerden ötürü eğitim-öğretimin aksaması, ailelerin alt gelir grubunda olmaları nedeniyle çocuklarına okul dışında

uygun bir çalışma ortamı sunamamaları, fizyolojik ihtiyaçların karşılanması adına öğrencilerin çalıştırılması sonucu okula devamsızlık durumu vb. bulunurken; sıralamada en üstte yer alan okulun başarısında ise; orta ve üst gelir grubunda sosyo-ekonomik düzeyi iyi velilerin, öğrencilerine kaynak, özel ders, etüd merkezi gibi ek olanaklar sağlaması, öğrencilerin isteklilik ve hazırbulunuşluk durumları, okul idaresinin başarıyı artırma adına öğretmenlere dönük her türlü imkanı sunması, öğretmenler arasındaki etkin işbirliği-yardımlaşma-dayanışmanın olması, öğretmenlerin gönüllü olarak bir sonraki öğretim yılına yönelik yaz kursu açmaları, kurumda başarı kültürünün oluşması vb. gibi TEOG başarısını olumlu etkilediğine inanılan bulgulara ulaşılmıştır.

Betimsel analiz kapsamında yapılan görüşmelerde TEOG sonucusu okulda katılımcılar (yönetici ve öğretmenler) ile yapılan görüşmede, “Okulunuzun TEOG başarısını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar arasında incelenen olguyu betimleyici nitelikteki yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

K1: Okulumuz çok başarılı değil. Bunun önemli sebeplerinden bir tanesi gelen ücretli öğretmenlerin sürekli değişiyor olması. 2-3 ayda bir öğretmen değiştiğini söyleyebilirim.

K2: Okulumuzun içinde bulunduğu bölgenin geçmişinde hiç okuyan birisi çıkmamış. Yani örnek olabilecek kimse yok. Okumanın çok önemli olmadığı, fiziksel ihtiyaçların karşılanması adına hurdacılık, hayvancılık gibi işlerle günlük hayatın kurtarılmaya çalışıldığı bir yer burası. Aileler oldukça ilgisiz ve bilgisizler.

Benzer şekilde örnekleme alınan TEOG sınavlarında en başarılı okulda öğretmen katılımcılarla yapılan görüşmelerde (odak grup); “Okulunuzun TEOG başarısını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklindeki “genel tur” sorusuna verilen “betimleyici” yanıtlardan bazıları şöyledir:

K3: Okulumuzun başarısı ortada. Birkaç senedir ilk sıradayız. Bundaki en önemli etken başarıyı devam ettirme isteğimiz. Eksiklerimiz olduğunda bunu hemen telafi etmeye çalışmamız. Yine başarımızdaki en önemli sebeplerden bir tanesi okul idaresinin bizim arkamızda olması, istediğimiz herşeyi yapmaya çalışması.

K4: Başarılı olmamızdaki en önemli sebeplerden bir tanesi okul içindeki bağlılığımız. Okulumuzda gelişmiş bir kurum kültürü var. Mesela yeni gelen bir öğretmen buraya hemen uyum sağlıyor. Başarıyı sürekli istediğimiz gibi, öğretmenler arasında da iletişim, yardımlaşma, dayanışma oldukça yüksek.

K5: Mesela başarılı olmamızdaki önemli sebeplerden bir tanesi veliler. Daha önceki okulunda veliler çok ilgili değildi. Burada veliye kitap diyorsunuz, bir değil 2-3 tane farklı kaynak alıyor. Öğrenciler kurs-özel ders-etüd merkezleri gibi imkanlardan faydalanıyor. Burada velilerin ve öğrencilerin okuldan, hayattan beklentileri var. Bizlerde bu doğrultuda çaba sarfedince başarı geliyor.

Sonuçlar

Bir tarafta imkanların, veli-öğretmen-öğrenci işbirliğinin-ilgisinin başarıyı artırdığı; diğer tarafta ise gerekli imkanların olmayışının, veli-öğrenci ikilisinin ilgisiz, kayıtsız, fizyolojik ihtiyaçları karşılamaya dönük süregelen hayatın başarısızlığı tetiklediği anlaşılmıştır. Aynı zamanda okulun içinde bulunduğu bölgenin, gelişmişlik düzeyinin de öğrencilerin-velilerin Sosyo-Ekonomik-Düzeinin bir sonucu olarak (yüksek veya düşük emlak/arsa değerlerinin) akademik başarıyla paralellik gösteren bir parametre olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin eğitimde fırsat eşitliğini, özellikle devlet okullarında, etkileyen önemli bir bileşen olabileceği somut verilere dayalı olarak anlaşılmıştır. Fiziksel olarak okul sınırları dışında görünen bu olgunun, okulun başarısını belirlemede önemli bir bileşen olduğu gözlenmiştir. Bu örneklem sınırları içinde olmak kaydıyla, Adam Smith’in “görünmez el” ilkesi, devletin kural koyucu ve başat işletmeci olduğu konumlarda da ailelerin ekonomik gücünün akademik başarıyı belirleyici olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama iddiasında olan devlet okullarında, ütopyik varsayımlara dayalı “eşitlik” uygulamalarının sorgulanması ve bu gerçekliğe uygun politikalar

geliştirilmesi gerekmektedir. Zira, mutlak eşitlik (absolute equality) ilkesine dayalı bir kamusal kaynak paylaşımında, SED gibi bir “görünmez elin” etkisiyle ekonomik olarak üstün olanların bu konumlarını katalizör gibi kullanarak, görece olarak daha alt ekonomik basamaktakilere üstün gelmeleri olağan görünmektedir. Mevcut araştırmada TEOG sınav başarısının arkasındaki temel olgunun, devlet eliyle sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğini etkileyecek veya dönüştürecek güçte olmayanların sistem tarafından marjinalleştirilmeleridir. Örnekleme alınan her iki orta okulun da devlet okulu olduğu dikkate alınrsa, birinciliği ve sonunculuğu belirleyen etkenlerin, büyük oranda, okulların içinde buldukları sosyo-ekonomik çevre ve bunun uzantısı olan imkânlardan kaynaklandığı söylenebilir. Kamu kaynaklarıyla finanse edilen devlet okullarının üstünler lehine, ve dezavantajlı gruplar aleyhine baskı/üstünlük yaratma misyonu olmamalıdır. Devletin, aynı kulvarda eğitim başarısına yönelik yarışan öğrencilere/ailelere, sosyo-ekonomik yetersizliklerini dikkate alarak pozitif ayrımcılık politikası uygulaması “sosyal adalet”in gereğidir. Aksi takdirde mevcut işleyiş, eşitsizliğin gittikçe artmasına aracılık eden gizli veya kanıksanmış bir mekanizmayı kurumsallaştırmaktan başka bir sonuç vermeyecektir.

Kaynakça

- Altıparmak, A. ve Özdemir A. İ. (2005). *Sosyo-Ekonomik Göstergeler Açısından İleri Gelişmişlik Karşılaştırmalı Analizi*. Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, sayı: 24, ss. 97-110.
- Coleman, J. S. (1966). *Report on Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office for Department of HEW.
- Erdem, N. (2016). *Büyük Ölçekli Kamu Yatırımlarının Uygulandığı Bölgelerdeki Taşınmaz Değer Artışı Ve Kentleşme Üzerinde Etkisi: Osmaniye İli Örneği*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Smith, A. (1776). *Ulusların Zenginliklerinin Niteliği ve Sebepleri Konusunda Bir Araştırma*.
- Şirin, S. R. (2005). *Socioeconomic Status And Academic Achievement: A Meta Analytic Review Of Research*. Review of Educational Research, 75,417-453.

ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN HİZMETLERİN TAKASININ UYGULANMASI BAĞLAMINDAKİ İLİŞKİLERİ

Sabri ÇELİK⁶⁷, Ümt PEHLİVAN⁶⁸,

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Mamak ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarında görev yapan müdür ve öğretmenler arasında takas kuramının uygulanma durumuna ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın verileri Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan 132 ilkokul ve ortaokullarında görevli 61 müdür ve 172 öğretmenden oluşan örneklemden elde edilmiştir.

Araştırmanın verileri öğretmen ve yönetici için geliştirilen anketler aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama aracının geçerliliği faktör analizi ve güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 21.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Analizde yüzde, frekans, t-testi, varyans analizi ve ikili karşılaştırmalar (post-hoc) testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Takas, Öğretmen, Okul Müdürü, Karşılıklılık, Yükümlülük, Güç

Giriş

Problem Durumu

Takas insanın, karşısındakinden almak istediği bir değer ya da hizmet karşılığında onun isteklerine uymayı ve erki altına girmeyi benimsemesi anlamında kullanılmaktadır (Başaran, 2000). Başkasına hizmette bulunan kişi, onu minnet altında bırakmakta ve bu minnetten kurtulmak için hizmet alanın da hizmette bulunması gerekmektedir. Böyle bir alış veriş ilişkisinden taraflar memnun olduğu sürece takas devam etmektedir (Bursalıoğlu, 2003).

Sosyal takas ilişkisinde güven ve duygusal bağlılığın yaratılması, bireylerin kendilerine değer verildiğini ve saygı duyulduğunu hissetmesi ile mümkün olabilir. Bu nedenle örgütler, çalışanlarına karşı sorumluluklarını yerine getirirken güven sağlamaya özen göstermelidir. Bu durumda, çalışanlar iş performansları, iş tutumları ve örgütsel vatandaşlık davranışları yönünden istenen davranışları gösterecektir (Ng ve Feldman, 2009).

Sosyal takas, “bireylerin sundukları bir hizmet karşılığında elde etmeyi umdukları şeyleri” ya da “bir kazanç karşılığında yerine getirmeye gönüllü oldukları eylemleri” ifade etmektedir. Başkası için değerli bir hizmette bulunan kişi, onu kendisine borçlu kılmaktadır. Bunun karşılığında hizmet alan kişi de, kendisini karşısındaki kişiye bazı yararlar sağlamak zorunda hissetmektedir. Bu iki tarafın birbirlerinden sağladıkları kazanç onları memnun ettiği sürece, taraflar bu alış veriş ilişkisini sürdürmekte ve birbirlerine borçlu kalmaktan kaçınmaktadırlar (Blau, 1964).

Sosyal takası ekonomik takastan ayıran unsur, sosyal takasta belirli yükümlülüklerin olmamasıdır. Şöyle ki, ekonomik takas alış verışı yapılacak konunun şartlarının ve miktarının net olarak belirtildiği yazılı ve resmi bir sözleşmedir. Sosyal takasta ise, başkasına bir iyilikte bulunan kişi, gelecekte bunun karşılığını alacağını beklemektedir ancak bunun ne zaman ve nasıl olacağı belirli değildir. Bu durumda sosyal takastaki karşılıklılık kişinin yükümlülüğünü yerine getireceğine dair güven esasına dayalıdır. Bu nedenle, sosyal takas kişisel sorumluluk, minnettarlık ve güven gibi

⁶⁷ Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara, sabric@gazi.edu.tr

⁶⁸ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mamak, Ankara, pehlivanumit1806@hotmail.com

duyguları harekete geçirmekte, kişiler arası ilişkilerde arkadaşlık ve karşılıklı destek gibi olumlu duygular yaratılmaktadır (Blau, 1964).

Takas ideolojisi güçlü olanlar yükümlülükleri dikkatle yerine getirir. Takas ideolojisi zayıf olanlar yükümlülüklerle ve takasın karşılıklılığı ile daha az ilgilidirler. Takas inancı ile katılımcı kararı, grup onayı ve memnunluk arasında orta düzeyde bir ilişki bulgulanmıştır (Cropanzano, ve Mitchell, 2005).

Örgütte etkili bir kültür yaratmada liderlik, güç ve takas önemli bir yer tutmaktadır. İşgöreni işe koşmada takas kuramı iyi bilinir ve doğru uygulanırsa informal güç oluşturmada etkili olabilir (Uğurlu, 2006).

Hızlı bilgi artışı eğitimin her aşamasını değişime zorlamıştır. Eğitim örgütlerimiz gelişen ve sürekli kendini yenileyen bir yapıya sahip olmalı. Bu yeniden yapılanma sürecinde bilginin yönetimi ve bu süreci okul çalışanlarının-yöneticilerinin hayata geçirebilme çalışmaları önemlidir. Gandhi (2004) bilgi yönetiminin amacını, öğrenen ve paylaşan bir organizasyon yaratmak olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, bilgi yönetimi, okulun enformasyon kaynağını genişletip zenginleştirirken okulun toplumdaki işlevselliğini artırmaktadır.

Eğitim-öğretim amaçlarını destekleyecek zengin enformasyon altyapısını düzenlemeyi ve yaratmayı sağlar. İnsanların var olan bilgisini bilgi yönetimi aracılığıyla ortaya çıkar. Öğrenmenin etkililiğini artırır. Okullarda öğrenen örgüte dayalı bir yapı oluşturmalı ve bunu sağlamak için öğretmen-veli-öğrenci-müdür işbirliği gerekmektedir (Celep ve Çetin 2003).

Yönetici, yönettiği iş görenlerin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini de sergilemiş olur. Bir başka ifade ile lider, doğru olan şeyleri yapmayı hedeflerken yönetici, işleri doğru yapmaya odaklanır (Erdoğan,2000).

Hamid (2008)'e göre okul yöneticileri, kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirebilmeleri için, bilgi yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Çünkü okullar, sahip oldukları insan kaynağı (öğretmen ve yöneticiler gibi) bilgi yönetimi stratejilerini kullanma konusunda yeterli beceriye sahip olduğu zaman bilgi merkezleri olma yolunda ilerleyebilirler.

Özan ve Erten (2008)'e bilginin güç anlamına geldiği günümüzde, bilginin kaynağı olan okullarda yöneticilerin bilgi yönetimini bilme ve kullanabilme becerilerine sahip olmaları bir zorunluluk haline gelmiştir. Hamid (2008)'e göre, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri yükseldikçe daha bilgili olma olasılıkları da artmaktadır. Hamid (2008)'e göre, okul yöneticileri bilgisi;

- 1) Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim alışverişi yoluyla,
- 2) Kendi deneyimlerinden ve önceki yaşantılarından,
- 3) Dergi, gazete ve televizyon gibi basın-yayın organlarından,
- 4) Kurs, seminer ve eğitim faaliyetlerinden,
- 5) Web sayfaları ve e-posta aracılığıyla internetten ve resmi yazılardan elde etmektedir.

Yöneticiler, elde ettikleri bilgileri paylaşmada seminerler ya da toplantılarda meslektaşlarla müzakereler yapmak gibi sosyal etkileşim süreçlerini ve interneti kullanmaktadır. Yöneticiler, okulla ilgili kararlar verirken ya da problemleri çözerken, kendi deneyimlerinden ve önceki yaşantılarından, sezgilerinden ve teorik alan bilgisinden elde ettikleri bilgileri kullanmaktadır. Yöneticiler edindikleri bilgileri, toplantı ve sunumlar sırasında akıllarına gelen fikirleri not ederek, basılı olarak ya da bilgisayar ortamında kaydederek saklamaktadır. (Özdevecioğlu, 2003).

İnsanlar yaşamları süresince kendileriyle ve çevreleriyle etkileşim ve iletişim halindedir. Bireylerin yaşamlarında, iletişim konusunda kendilerini eğitmeleri ve etkili iletişim kurmaya çalışmaları önemli görülmektedir (Çetinkanat, 1996). Eğitimin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi özellikle öğretmenlerle öğrenciler, yöneticiler ve diğer çalışanlar arasında etkili iletişimin

gerçekleştirmesini gerektirir (Çilenti, 1998). Temelde etkili öğretmenler iyi birer uzman oldukları kadar mükemmel birer iletişimci de olmalıdırlar. Öğretmenler bu becerilerini problem çözme kolaylaştırma ve demokratik kararların alınmasında ve çatışmaların çözümünde kullanmalıdırlar (Güçlü, 1998).

Eğitim bir iletişim etkinliği, öğretmenlik de bir iletişim mesleğidir. İletişim sürecinde, mesajı iletme görevini üstlenen kaynağa, yani öğretmene öğretim ortamında önemli sorumluluklar düşmektedir (Dilekmen vd., 2008).

Yöneticilerin, gerek iletişim araçlarından yeterince yararlanmaması, gerek iletişim araçlarını örgüte özgü biçimde kullanmaması; örgütte iletişim zayıflığına yol açmakta ve örgütü amaçlarından uzaklaştıracak sorunlar yaratmaktadır. (Karakoç, 1990). Eğitim örgütlerinde etkili bir iletişimi gerçekleştirmek için yönetici öğretim kadrosu ile özdeşleşebilir, gereksinime koşut olarak iletişim kanalları oluşturabilir ve bu kanalların sürekli olarak açık olmasını sağlayabilir (Aydın, 2000).

Okul yöneticilerinin çevresindekilere okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde iş yaptırabilmesi, öncelikle okulun amaçlarını açık bir şekilde belirleyerek, bunları örgüt üyelerine aktarmasıyla; dolayısıyla sahip olduğu iletişim becerileriyle doğru orantılıdır. İletişimde başarılı olan okul yöneticilerinin daha etkili olduğu da bir gerçektir (Bursalıoğlu, 2005; Şimşek, 2005). Bu bakımdan okul yöneticilerinin kişisel özellikleri arasında yer alan iletişim becerileri, okulun iletişim süreçlerini belirlemede ve üyelerin okuldaki davranışlarını etkilemede son derece önemli rol oynamaktadır (Gürgen, 1997).

İyi yönetilen bir okulda okul çalışanları okulun amaçlarını anlar ve bunları diğerleri ile paylaşır. Bu bağlamda, okul çalışanları okulun amaç ve politikalarının gelişmesine katılır ve bunların okulda uygulanmasına destek olur. Benzer şekilde iyi yönetilen bir okulda öğrenciler arası şiddet, zorbalık vb. olaylara rastlanmaz. Bu tür olaylar olsa bile okul yönetimi bunları ortadan kaldırmak için gerekli önlemleri alır. Öğrencilerin okula devamları ve akademik başarıları konusunda gerekli gayreti gösterir. Bu okullardaki öğrencilerin aileleri onların okula istekle gitmelerinden dolayı mutludurlar (Çinkır, 2006). Okullarda öğrenci başarısının artırılmasında, öğrencinin kişisel özellikleri ve öğrenme ortamının fiziksel niteliklerinin yanında, okul yöneticilerinin de etkili bir öğretim lideri olmasının önemli bir payı bulunmaktadır. Okul yöneticileri, kendilerini bir öğretim lideri olarak görmeli ve okulda eğitim-öğretim -etkinliklerine rehberlik etmelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Yönetici, personelin en küçük bir ödüle karşılık çok daha büyük bedeller ödeyeceğini hesaba katarak onlara fırsat tanımalıdır. Beğenmediği personelini sürekli suçlamamalı, onların en küçük bir başarısını ödüllendirmeli, bu ödül karşılığında daha büyük başarılar bekleme hakkı elde etmelidir. Çalışmalarında örgüt nimetleri ve yöneticinin gücü üstünde ödüller bekleyen personelin bu beklentilerini aşağı çekmelidir. Özellikle gücünün üstünde vaatlerde bulunmamalıdır. Söz konusu vaadin gerçekleşmemesi sonucu yönetici personele borçlu kalacak, yetkisini kullanmakla zorlanacaktır. Personel kendisine karşı kuvvet elde edecektir (Çankaya, 1996).

Güç, tüm sosyal ilişkilerde olduğu gibi takas süreçlerini içerir. Yöneticileri güç sahibi yapan, astların onlara bağımlı olmalarıdır. Yönetici astlarını işe koşmada elindeki güç kaynaklarını kullanabilir. Diğer taraftan, yöneticinin gücü, astın performansına bağlı olduğu için, fazladan bazı yeteneklere sahip olan ast, bu yeteneklerini örgütte kullanma karşılığında yöneticinin güç kaynaklarından taleplerde bulunabilir. Örgütlerde yönetici ve işgören arasındaki takas ilişkisinin bu şekilde işlediği söylenebilir (Çıldır, 2008).

Yönetici, örgüt nimetlerini dağıtırken adil olmalıdır. Personele örgüte yapılan hizmetin ölçüsüne uygun olarak ödülleri dağıtmalı, kendisine yapılan hizmetlerde örgüt ödülleri başvurmamalıdır. Aksi takdirde ödülü asıl hak edenlere bağımlı kalır. Statüsü azalır. Bu durum çatışmalara neden olur. Örgüt amaçlara ulaşmada zorlanır (Çankaya, 1996).

Yönetici personelin özlük işlerini sıkı takip ederek haklarını zamanında almalarını sağlamalı, dış saldırılara karşı personelini korumalı, acil durumlarda bürokrasinin katılığını yumuşatmak, personelin kendisi eşi ve çocukları için kutlamalar düzenlemeli (evlilik, yaş günü...)'dir. Kendisine

değer verilmediğini, haklarının korunmadığını düşünen personel işinden haz duymakta zorlanır, işleri yavaşlatmak, verilen emri zamanında yapmamak, yöneticinin takipçisi olarak hareket alanını daraltmak gibi olumsuz davranışlara yönelebilir. Bu konulardaki takaslar hem yönetici hem de personel için ölçülü olduğu müddetçe yararlı olabilir (Çankaya, 1996).

Rafferty yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güven ilişkisinin etkileri ve sonuçlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır (Akt. Doğan vd. 2013):

1. Öğretmenler ve yöneticiler arasında kurulan güven ilişkisi ne kadar yoğunsa, özellikle okulun etkili ve verimli çalışması konularında öğretmenler ve yöneticiler arasında kurulan iletişim o kadar riskten uzak ve şeffaf olmaktadır.
2. İletişimde algılanan riskin az olması öğretmenlerin okul gelişim süreçlerine daha çok katılmalarını sağlamaktadır.
3. Okul gelişim süreçlerine aktif katılım, öğretmen ve yöneticilerin kendi menfaatlerini bir kenara bırakarak çalışmalara istekli katılmaları sayesinde gerçekleşmektedir.
4. Niyetlerin ve amaçların açık bir şekilde paylaşılması grup sinerjisinin doğal olarak gelişmesini sağlamaktadır.
5. Örgüt üyeleri arasındaki bağlılığın artırılması, belirlenen amaçlara ulaşılmasında ve üyelerin memnuniyet verici bir çalışma iklimi oluşturmalarında etkili bir faktördür.
6. Giderek artan iş memnuniyeti ve mesleğe olan bağlılığın güçlenmesi iş ilişkilerinde daha çok güven ve açık iletişim sağlayacaktır.

Kuramcıların görüşlerine dayalı olarak takas kurallarının bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir (Çankaya, 1996):

1. Zamanla oluşabilecek değişikliklere açıktır.
2. Kişi kendi davranışları sayesinde, başkalarının, kendine zevk verecek davranışlar yapmasını sağlayabilir.
3. İnsanlar benzer kaynakları takas etme eğilimindedir.
4. İnsanlar takas edilen kaynakların önemi ve miktarı ile de ilgilenir.
5. Herhangi bir ilişkiyi bitirmenin bir bedeli vardır.
7. İstismarlar olabilir.
8. Çalışmalar içerir.

İnsanlar takas uygulamalarında bu kurallara bağlı olarak; kazancı artırma, istismarı azaltma, kısasa kısas, sertlik, tehdit, iletişim ve güven gibi stratejileri kullanırlar.

Takas uygulamaları sonucunda eğitim örgütlerinde verim ve etkileşim artabileceği gibi, takasın yetkiyi aşacak durumlarda kullanılması etik olmayan uygulamalara da neden olabilmektedir. Yöneticinin her şeyden önce yetkisini adil bir biçimde kullanması gerekmektedir. Yöneticinin iş görenden karşılığını veremeyeceği yardımları kabul etmesi, iş görenin gücünü tanımaması gerektirecektir. Yöneticinin iş görenden kabul ettiği bir yardımın karşılığını sunmada yetkisini aşacak kadar cömert davranması da yetkisini kötüye kullanmaya kadar varabilmektedir (Çildir, 2008).

Bu bilgiler ışığında sosyal takas kuramı bağlamında okul müdürü ve öğretmen ilişkileri konu edinilmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Mamak ilçesindeki ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler arasında hizmetlerin takası uygulanmasına ilişkin algılarını hangi düzeyde gerçekleştirmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Takas kuramının ilköğretim okullarında uygulanmasına ilişkin,
Karşılıklılık, yükümlülük ve güç boyutlarında;
1. Okul müdürlerinin görüşleri nelerdir?
 3. Öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

4. Müdür ve öğretmen görüşlerinin arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Müdürlerin görüşleri cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin sosyal takas kuramının uygulanmasına ilişkin algılarını belirlemek amaçlandığından, araştırma tarama modelindedir. Araştırmada, takas kuramının uygulanma durumuna ilişkin okul müdürü ve öğretmen algılarının görev, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu yönüyle araştırma mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir araştırma niteliğindedir.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara İli Mamak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlk ve Ortaokullarda görev yapan müdürleri ile sınıf ve branş öğretmenleridir. Mamak İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 181 kurumda görev yapan 143 müdür ve 5841 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Müdür ve öğretmen sayısının fazla olmasının evrene ulaşmada sıkıntı yaratacağı dikkate alınarak, müdür ve öğretmenlerden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Mamak İlçe Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevli 173 öğretmen ile 61 okul müdürü örneklemimizi oluşturmuştur.

Bulgular ve Sonuçlar

Bulgular

1. Araştırmaya katılanların % 56'sının kadın, % 44'ünün erkek; % 74'ünün öğretmen, % 26'sının müdür olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem bakımından değerlendirildiğinde ise % 13'ünün 0-5 yıl, % 24'ünün 6-10 yıl, % 33' ünün 11-15 yıl, %22'sinin 16-20 yıl, % 8'inin 21 yıl ve üzeri kıdemlere sahip olduğu gözlenmiştir
2. Ankara İli Mamak İlçesinde ki öğretmenlerin görev süresi dikkate alındığında yarım fazlasının 6-15 yıllık öğretmenler olduğuna da dikkat çekmek yerinde olacaktır. Öğrenim düzeyleri incelendiğinde ise araştırmaya doktora bitirmiş kimsenin katılmadığı; yüksek lisans mezunlarının % 12, Lisans Mezunlarının % 86, ön lisans mezunlarının da % 2 olduğu belirlenmiştir. Eğitim camiası içinde 2 yıllık ön lisans mezunu olup da öğretmenliğe devam edenlerin sayısı git gide azalmaktadır. Artık 4 yıllık fakülte mezunlarının daha çok öğretmenlik yaptığı gözlenmektedir.
3. Gruplardaki cinsiyet dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin % 68'i kadın, % 32'si erkek; müdürlerin ise % 21'i kadın, % 79'u erkektir. Öğretmen grubunda kadın sayısının; müdür grubunda ise erkek sayısının fazla olduğu görülmektedir. Müdür ve öğretmenler arasında kadın ve erkek sayılarında ters orantı bulunmaktadır
4. Araştırmaya katılan müdürlerin %13'ünün 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olduğu; % 21' inin 16-20 yıl, % 46'sının 11-15 yıl, % 20'sinin de 6-10 yıl arası kıdeminin olduğu görülmüştür. 0-5 yıl mesleki kıdemi olan müdür bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 29'i 11-15 yıl, % 26' sı 6-10 yıl, %22'si 16-20 yıl, %17'si 0-5 yıl ve % 6' sı 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu anlaşılmıştır. Mamak İlçesindeki öğretmenlerin yaklaşık 4 de 3'lük kısmı henüz 15 yıllık öğretmen olduğu dikkatlerden kaçmazken tecrübeli uzun yıllar öğretmenlik yapan kişilerin Mamak da görev yapmadığı ortaya çıkmaktadır

5. Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenlerin doktora düzeyinde öğrenim görmedikleri, lisans düzeyinde mezuniyete bakıldığında müdürlerin %87' si öğretmenlerin ise %86' sından oluştuğu görülmüştür. Müdürlerin %13' ünün ve Öğretmenlerin de %12 sinin yüksek lisans düzeyinde mezuniyetleri bulunmaktadır. Müdürler arasında ön lisans seviyesinde mezuniyeti olan yokken öğretmenlerin % 2'si Ön lisans seviyesinde mezuniyetleri vardır. Müdürler ve öğretmenlerin öğrenimleri lisans düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Yüksek Lisans düzeyinde az olması ise idarecilik ve öğretmenlikte uzmanlaşmanın daha az olduğu kanısına varılabilir.

Sonuçlar

1. Okul Müdürlerinin en çok kullandıkları karşılıklılık 'Yüksek performans gösteren öğretmeni takdir etme'; en az kullandıkları karşılıklılık ise 'Okula maddi kaynak ya da materyal sağlayan öğretmeni değerlendirirken bu yardımlarını dikkate alma' dır.
2. Okul Müdürlerinin en çok kullandıkları Yükümlülük 'Müdürler Gösterdiği hoşgörünün suiistimal edilmemesini istemesi '; en az kullandıkları Yükümlülük ise 'Müdürler yeri geldiğinde öğretmenlere sağladığı inisiyatif nedeniyle, öğretmenlerin isteklerini yerine getirmede kendilerini sorumlu hissetmesini beklemesi' dir.
3. Okul Müdürlerinin en çok kullandıkları Güç 'Müdürler Öğretmenlikteki uzmanlığım, öğretmenlerin öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkı sağlamasındaki etkisi '; en az kullandıkları Güç ise 'Müdürler Makamından kaynaklanan yetkilerini, öğretmenlerden istediklerini yapmalarını sağlaması' dır.
4. Öğretmenlerin en çok kullandıkları karşılıklılık 'Öğretmenler okul müdürüm bana hoşgörülü davrandığında ders dışında verdiği görevleri isteyerek yerine getirme'; en az kullandıkları karşılıklılık ise 'Öğretmenler Okul müdürümün başarılı olduğunu düşündüğü öğretmenin aylıkla, başarı belgeleriyle ödüllendirilmesini teklif etmesi ' dır.
5. Öğretmenlerin en çok kullandıkları Yükümlülük 'Öğretmenler okul müdürünün kendilerine gösterdiği hoşgörünün suiistimal edilmemesini istemesi'; en az kullandıkları yükümlülük ise 'yeri geldiğinde müdürlerin öğretmenlere sağladığı inisiyatif nedeniyle, öğretmenlerin isteklerini yerine getirmede kendilerini sorumlu hissetmesini beklemesi ' dır.
6. Öğretmenlerin en çok kullandıkları güç 'Öğretmenler Okul müdürünün disiplin amiri olduğu için, onunla iletişime dikkat etmesini'; en az kullandıkları güç ise 'Öğretmenler Okul müdürünün öğretmenlikteki uzmanlığı, benim öğretmenlik bilgi ve becerilerime katkı sağlaması' dır
7. Okul Müdürleri Öğretmenlerden daha fazla karşılıklılık kullanmaktadır.
8. Karşılıklılık boyutuna genel olarak bakıldığında müdürler, takas ilişkilerinde okul için daha fazla çalışan ve bilgisayar bilen öğretmeni takdir edip, çalışmalarını desteklerken fazladan çalışan öğretmene çalışmaları karşılığında daha esnek ve hoşgörülü davranma karşılığını en az uygulamaktadırlar.
9. Yüksek lisans mezunu müdürlerin öğretmenlere karşı hissettiği yükümlülük, ön lisans mezunu müdürlere göre daha fazladır. Müdürlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe, hissettikleri yükümlülük de artmaktadır.
10. Kadın öğretmenler, müdürlerine karşı kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yükümlü hissetmektedirler.
11. Kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler, 21 yıl ve üzeri kıdemde olanlara göre, yöneticiyle takas ilişkilerinde kendilerini daha yükümlü hissetmektedirler. Kıdem arttıkça yükümlülük de artmaktadır.
12. Müdür ve öğretmen görüşlerine göre, aralarındaki takas ilişkisini en az biçimlendiren güç yasal güçtür.

13. Müdürlerin takas ilişkilerinde güç uygulanma durumuna ilişkin algıları öğretmenlere göre daha yüksektir. Müdürün gücü, öğretmen davranışlarını biçimlendirici olmaktadır.
14. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça müdürün gücünün biçimlendirici etkisi azalmaktadır.

Bulgular

1. Eğitim yöneticisi, çalışan, okul için fazladan çabalayan öğretmenin azmini kırmadan, çabasının devam etmesini sağlamak için takası etkili kullanılmalıdır.
2. Yöneticiler her bir öğretmenin potansiyelini tanımalı ve öğretmenlerin, potansiyellerini okul içinde en doğru şekilde kullanmalarını sağlamalıdır.
3. Öğretmenler de sahip oldukları yetenekleri okul için kullanıp, yeri geldiğinde müdürle takas işletmelidirler.
4. Takas ilişkileri, yapılmaması gereken kötü bir uygulamaymış gibi algılanmayıp, hem yönetici hem de öğretmenlerin takası bilinçli bir etkileme yolu olarak kullanmaları sağlanmalıdır.
5. Benzer araştırma farklı tür eğitim kademeleri için de yapılmalıdır.
6. Eğitim yöneticilerine öğretmenleri etkileme yollarından biri olarak takas kuramını bilinçli kullanmaları için hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmelidir.

Kaynaklar

- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yöneltil Davranış* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New Jersey: John & Wiley Sons, Inc.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem A
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem A
- Celep, C., & Çetin, B. (2003). *Bilgi Yönetimi Örgütlerde Bilgi Paylaşım Kültürü Yaratma*. Ankara: Anı
- Cropanzano, R. ve Mitchell, M. S. (2005). *Social Exchange Theory: An Interdisciplinary Review*. Journal of Management, 31: 6.
- Çankaya, İ. (1996). *Takas Kuramının Okul Yönetimince Uygulanması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8(8), 539-546.
- Çetinkanat, C. (1996). *İnsan İlişkilerinde Etkili İletişim*. Çağdaş Eğitim, 21 (223), 18-20.
- Çildir, T. K. (2008). *Ankara İlköğretim Okullarında Çalışan Yönetici Ve Öğretmenlerin Takas Kuramının Uygulanmasına İlişkin Algıları*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu
- Çınkır, Ş. (2006). *Okul Müdürlüğünü Anlamak: Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları*. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Dilekmen, M., Başcı, Z., & Bektaş, F. (2008). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri," Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 12(2):223-231.
- Doğan, S. & Uğurlu, C. T. & Yıldırım, T. & Karabulut, E. (2013). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*, Turkish Journal of Education, January, 2014 Volume 3, Issue 1
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem

- Gandhi, S. (2004). *Knowledge Management and Reference Services*. Science Direct, TheJournal of AcademicLibrarianship, 30(5), 368 – 381.
- Güçlü, N. (1998). *Sınıfta Etkili Öğrenci-Öğretmen İletişiminin Kurulması*. G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,18 (2), 61-64
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der
- Hamid, J. A. (2008). “*Knowledge Strategies of School AdministratorsandTeachers.*” *International Journal of Educational Management*, 22(3):259-268.
- Karakoç, N. (1990). *Örgütteki İletişim Zayıflığının Belirtileri*, Kurgu Dergisi, Sayı:8.
- Ng, Thomas W.H. &Feldman, D. C. (2009). *Can YouGet a BetterDealElsewhere? TheEffects of PsychologicalContractReplicability on OrganizationalCommitmentover Time*. Journal of VocationalBehavior, 73, 268-277.
- Özan, M. B.,& Erten, P. (2008). *Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)*. GAU Journal of Social&AppliedSciences, 3(6), 67-81.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). *Etkili Okullar Ve Öğretim Liderliği*. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3 (16), 266-282.
- Özdevecioğlu, M.(2003). *Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi, 18 (2), 113 -130.
- Uğurlu, C. T. (2006). *Okul Yönetiminde Etkileme ve Takas Kuramı*. Çağdaş Eğitim. 332

ÖĞRETMENİN PEDAGOJİK İLETİŞİM KÜLTÜRÜ VE ONUN OLUŞMASI KOŞULLARI

PEDAGOGICAL COMMUNICATION CULTURE OF TEACHER AND ITS FORMATION CONDITIONS

Mehbare GULİYEVA⁶⁹, Nezaket İMAMVERDİYEVA⁷⁰, Afet BAYRAMOVA⁷¹,

Özet

Gençlerin yüksek hazırlıklı uzman olarak gelişiminde öğretmen ismi, öğretmen şerefli (saygısı) çok büyük bir önem taşır. Akil kimselerin söylediği gibi, toplumun geleceği asıl anlamda, öğretmenin elindedir. Ulusu mahvetmek için önce onun öğretmenin ve doktorunun cahil olması yeterlidir. Çünkü onlardan biri ulusu manevi yönden, diğeri ise fiziksel yönden geleceğe hazırlıyor.

Özet olarak şu sonuca varmak mümkündür ki, biz öğretmen söylediğimiz zaman, pedagojik faaliyet sürecinde öngörülmüş görevleri profesyonel ve yüksek düzeyde gerçekleştirebilecek pedagojik-psikolojik hazırlığa sahip olan yaratıcı öğretmen anlıyoruz.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, Okul, Yetenek, Talep, Pedagojik Faaliyet.

Summary

The teacher's name, the teacher's honour plays a significant role in the growth of the youth as a high-level teacher. As the wise men say, the future of a society really is in the teacher's hands. Illiteracy of the teachers and doctors would be enough for the nation to be destroyed. Cause, one of them prepares the nation for the future morally, while another one prepares the nation physically.

We can come to the conclusion that teacher means the pedagogically-psychologically prepared and creative teacher that can professionally carry out the duties assigned during the teaching process.

Key words: teacher, school, capacity, requirement, teaching

Problem Durumu.

Dünyadaki en saygın unvanların başında gelen öğretmen adını, onun şerefini en yüksekte tutmak için birçok nitelikler, olması gereken şartlar olarak sayılır. Öncelikle gençlerin yüksek hazırlıklı uzman olarak yetişmesinde öğretmen unvanı, öğretmen şerefi son derece büyük rol oynamaktadır. Bilgelerin de söylediği gibi bir toplumun ve milletin istikbali kelimenin gerçek anlamıyla öğretmenin elinde. Bir millet okuldan, öğretmenden başlar. Bir milletin yok olması için onun öğretmenin ve doktorunun bilgisiz olması yetiyor. Dolayısıyla öğretmen, milleti manevi açıdan, doktor ise fiziksel açıdan geleceğe hazırlar. Bu durum öğretmen kişiliğine, onun manevi dünyasına her an özel dikkat edilmesini gerektirir. Bu tür öğretmenler toplumda üstad öğretmen olarak bilinirler.

Üstad öğretmenler, birçok niteliklerinden dolayı sıradan öğretmenlerden farklı olurlar. Üstad öğretmenler, öğrettikleri dersi derinden bilmekle beraber manevi saflığı, güzel ahlaki, kendi alanındaki yaratıcı faaliyetleri, çocuklara hümanist yaklaşımları ve yüksek öğretici taktikleriyle seçilmektedirler. Bu tür niteliklerin taşıyıcısı olan öğretmenlerin toplum tarafından üstad ve iyi niyetli öğretmenler olarak adlandırılmaları, onlara büyük saygı ve ihtiram gösterilmesi hiç de rastlantı sayılmamalıdır.

Üstad öğretmenler, yalnızca bilgileriyle değil, aynı zamanda yüksek pedagojik kültürleri ve duyarlılıklarıyla farklılık göstermektedirler. Ünlü Ukraynalı pedagoğ V.A.Suhomlinski'nin müdür olduğu okulda öğretmenlerin pedagojik ustalığı ve taktiğine son derece büyük önem vermesinin

⁶⁹ Doç.Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikolojik Fakültesi, Pedagoji Bölüm, yagut_family@mail.ru; mehparequliyeva7@gmail.com

⁷⁰ Doç.Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikolojik Fakültesi, Pedagoji Bölüm, naza52@mail.ru

⁷¹ Öğretim Görevlisi, Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikolojik Fakültesi, Pedagoji Bölüm,, afetbayramova@gmail.com

tesadüf olmaması gerekir. Suhomlinski, yaptığı karşılaştırmalar yoluyla sesi olmayan bir insanın şarkı söyleyemeyeceği gibi, müzik yetenği bulunmayan birisinin de müzisyen olamayacağı fikrini savunuyordu. Çocuğu gücendirme, aşağılama, hakaret etme ve haysiyetine dokunma asla kabul edilemez diyen ünlü pedagog, bunların yapılması halinde çocuk kalbine acımasızlık, kin tohumları serpilmiş olur ve bu da çocukların daha sonra anlamsız ve hoşla gitmeyecek hareketler etmesine yol açar, diyordu. Büyük pedagoga göre yalnızca insana, onun hayırsever başlangıcına güven, her kesin kalbinde tüm güzellik ve iyiliği, alçakgönüllülüğü ve kutsallığı temin edebilir [Suxomlinski, 1975].

Öğretmenlik faaliyetinde en önemli hususlardan biri de öğretmenin, çocukların kaygılarıyla yakından ilgilenmesi, bunun için her an sorumluluğunun farkında olması, görevinin kutsallığını anlayabiliyor olmasıdır. A.M.Gorki'nin öğretmenin çocuğa sevgiyle yaklaşması üzerine söylediklerini buraya aktarmamızda fayda olacağını düşünmekteyiz: "Sadece eğitimle ilgili olan, çocuklara büyük sevgi duyan, yeni yaşamın kurucuları olan çocuklara sabır ve duyarlılıkla yaklaşan kişiler öğretici olabilirler".

Ünlü Azerbaycan yazarı S.Rahimov, öğretmenin sözü ile işinin birliğini yüksek değerlendirerek sözü ve işi birbirine uyan öğretmenin her zaman öğrencilerin, toplumun gözünde daha değerli, necip bir insan olarak yükseleceğinin altını çiziyordu. Bu yüzden de öğretmen, eğittiği her bir öğrenciyi geleceğin değerli bir kişiliği, vatandaşlık borcunu şerefle yerine getiren vatansever bir evladı, kültürümüzün taşıyıcısı ve devletimizin uyanık muhafızları olarak görmelidir. [Quliyev, İsmixanov, 2015; Əliyev, 2010].

Tüm bunlarla beraber öğretmenin pedagojik ustalığını diğer beceri ve yetenekleri de kanıtlamaktadır. Hayat, pedagojik bilgi ne kadar derin ve kapsamlı olsa da, pedagojik beceriler olmadan bunların pedagojik ustalık için yeterli olmadığını göstermektedir. Gürcü halkının ünlü pedagoğu Ş.Amonaşvili pedagojik ustalığın üç kaynağını belirleyerek şöyle yazıyordu: bireye insanca yaklaşım, pedagojik süreçte yüksek teknolojiyi benimseme becerisi, bilimle temas kurarak büyük bilim adamlarının eserlerinden yararlanma becerisi.

Araştırma Yönetimi.

Şu hususu unutmamalı ki pedagojik tekniği benimsemek, eğitim öğretim sürecinin paradigmasını belirleyen öyle bir algoritmalar sistemidir ki, bunun uygulanması, insanda aranan nitelikleri biçimlendirmeye hizmet eder. Üstad öğretmenin performansını bu husus olmadan değerlendirmek asla mümkün değildir.

Üstad öğretmenin özelliklerinin ana göstergelerinden biri de öğretmenin kendi emosyonel durumunu, moralini doğru bir şekilde yönetmekle ilgilidir. Öğretmenin memnun ve iyimser olması, yeri geldikçe şaka yapmayı becermesi, mizah hissine sahip olması, pedagojik ustalığı gösteren nitelikleridir. Değişik durumlarda (pratik derslerde, konuşma esnasında, sevinçli ve kederli anlarda) bu tür tutumlar, öğretmenin kendi ruh halini yönetebilmesi ile beraber öğretmen-öğrenci ilişkilerini de düzenler.

Bahsettiğimiz öğretmene özgü olan bu nitelikler, pedagojik ustalığı benimsemenin son derece zor ve karmaşık, hem de uzun bir yol olduğunu göstermektedir. Bu, her şeyden önce günlük yaratıcı faaliyet sürecinde biçimlenerek gelişir. Burada öğretmenin bilgi ve becerilerinin yanı sıra onun yöneticilik nüfuzu, çocukları anlayabilme ve kalbini duyabilme, sabır ve temkinli olma özellikleri de dikkate alınır.

Problemin araştırılması.

Herbir halkın kendine özgün ulusal manevi mentalitesi mevcuttur. Bu mentalite tarihen aynı halka özgün maddisel manevi ilişkiler ve değerler sistemine dayalı olarak oluşmuştur. O, devamlı olarak gelişir ve mükemmelleşir, kendisini "Genellemiş manevi kalite" olarak meydana çıkarttırır.

En eski tarihe sahip etnoslardan biri olan Türk menşeli (mensubiyetli) halkların bir kolu olarak Azeri Türkleri çok zengin manevi geleneklere sahip bulunuyorlar. Bu hususu hiçbir vakit unutmamalıyız ki, onlar halkımızın davranışlarında, adet ve geleneklerinde, maişetinde, psikolojisinde,

folklorunda, maddisel manevi anıtlarında, edebiyat, güzel sanatlar ve torenlerinde kendi inikasını bulmuştur. İşte bundan dolayı onların bir sonraki soylara ulaştırılması büyümeekteki soyun manevi değerlere dayalı olarak sistem biçiminde terbiye edilmesi şimdiki zamanda çok büyük bir önem taşır.

İletişim kültürü türlü olgularla koşullanır: pedagojik süreçte öğretmenin pozisyonu, kimliği, olgunluk düzeyi ve humanist yönü, iletişimin araç ve yöntemleri v.b.

Öğretmenin iletişim kültürü onu genel kültüründen ayrı değildir. Kültürlü insan akıllı, edepli, necip, sade, hayırsever ve samimidir; onun iç ve dış kültürü bir bütün halindedir. O, insaslarla ilişki kurduğu zaman, hassasiyeti, kaygı göstermesi, insancılığı ve terbiyesi ile seçilir, insanlara, doğaya ve tüm canlılara sevgi ve kaygı ile yaklaşır, insanlarda iyi yönleri belirlemeye ve değerlendirmeye, onlara sevinç duyguları benimsetmeğe gayret ediyor, kendisi de bu faaliyetinden dolayı memnun kalıyor. Çok güzel söylemişler ki, dünyada en değerli mücevher insani ilişkilerdir, iletişimdir.

İletişim kültürünün en yüksek düzeyi insana saygı göstermek ona inam ve itimat etmektir: bunun karşılığında herkes kendisi de saygı ve itimat kazanacaktır. Öğretmen terbiyeci olmakla herbir çocuk ve gencin kişisel liyakat duygusuna saygıyla yaklaşmalı, onları birer şahsiyet olarak kabul ederek değerlendirmeli, onların kendilerini terbiye etmek ve kendilerini mükemmelleştirme heveslerini her zaman savunmalıdır. Yalnız çocuklara asıl sevgi, içtenlikle saygı ve inam, onların iç dünyasına hassasiyetti bir ilişki okulda karşılıklı anlaşma ve saygı ortamının oluşmasını sağlayabilir. Çağdaş devir ilişkilerinin hümanistleştirilmesini, öğretmen-öğrenci işbirliği talep ediyor. Bu durum öğrenci kimliğine ve kişisel liyakatine saygı göstermekte, ona birey olarak yaklaşmakta ve işbirliği ortamının oluşturulmasında ifade edilir. Öğretmenin içten gelen hassasiyeti, herbir çocuğa ve onun sevincine samimi ilişki göstermesi - pedagojik iletişimi düzenleyen temel manevi özellik olmalıdır. Çok şubhesiz ki, bu insancıl hissler yapay değil, samimi olmalı ve herbir ortamda kendini belirtmelidir.

İletişim kültürünün önemli bir göstergesi pedagojik ilişkilerin demokratikleşmesinden mürekkeptir. Böyle iletişim işbirliğine, karşılıklı saygıya, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır. Bu durumda öğretmen öğrenciyi pasif bir obje olarak değil, talim-terbiye sürecinin faal katılımcısı - subjesi olarak görüyor: onun düşüncesi, pozisyonu, çıkarı, bazı hallerde ise isteği göz önünde tutulur. Öğretmen kendi taleplerini zorunlukla kabul ettirmiyor; öğrenciyi inandırmaya gayret ediyor. Sonuçta ise öğrenci öğretmenin talebini bilinçli olarak idrak ediyor ve kendi isteği ile kabul ediyor. İşte bu durumlar göz önünde tutulmakla öğretmen demokratik yöneme sahip olmalı, çocuk, olgun yaşına ulaşanlarla ve gençlerle normal iletişim kurmaya gayret etmelidir.

İletişim kültürü insanların ilgilerini göz önünde tutmayı, kendini onların yerinde görmeği, onların duygu, heyecan ve sevinçlerini paylaşmayı dikkate alıyor. Müşahedeler (gözetlemeler) şu hususu belirliyor ki, insan her ne kadar akıllı ve hayırsever oluyor ise o, kendi çevresinde bir o kadar akıllı ve hayırsever insanları daha fazla görüyor. Yani, iyiliği ve güzelliği görmek için insan iyi ve güzel kalb sahibi olmalıdır. V.A.Suhomlinski bununla ilgili olarak somut tavsiyelerde bulunuyordu: yanbaşındaki insanı hissetmeye, onun kalbini okumaya (duymaya) ve gözlerinden iç dünyasını – sevincini kederini (hüznünü) görmeye gayret et, diğerlerinin sevinç ve kederini kendi kişisel sevinc ve kederin olarak yaşa. Büyük pedagojik bilginin bu tavsiyeleri her bir öğretmen – terbiyeci için günlük iletişim ve davranış normu olmalıdır [Suxomlinski, 1975].

İletişim kültürü insanla olan ilişkide nikbin pozisyonda bulunmayı talep ediyor. Böyle bir pozisyonda bulunan öğretmen öğrencinin güc ve geleceğine inamla yaklaşır, küçücük başarılarından dolayı sevinçli duygulara sahiplenir, başarısızlık durumlarında ise çaresizliğe uğramıyor. Bilakis, insana bedbin, pesimist ilişki onun hevesini öldürür, kendisine duyulan inamı azaltıyor. Bedbin insanlar diğerlerinde ve yaşamda daha fazla kötülükleri, kusurları görür, kötü manevi durumda bulunuyorlar. Şayet böyle bir olumsuz ruhi durum ilk günlerden giderilmediği durumlarda adet haline geçebilir.

Pedagojik iletişim kültürü öğretmen ve terbiyecilerin adalet duygusu ile sıkı bir ilişkidir. Adalet çocuk ve gençlerin bilgilerinin, ahlaki davranışlarının değerlendirilmesi zamanı daha fazla

kendisini gösteriyor. Okul öğrencileri kendi davranışlarına göre verilen notlara (özellikle de öğretmenin notuna) çok hassas ilgi gösterirler. Öğretmenin adaletsizliği onları çok fazla olumsuz etkiliyor-memnunuyetsizliğe ve itiraza neden oluyor. Bununla da müşterek ilişkilere zarar veriyor ve iletişimi zorlaştırıyor, birçok durumlarda ise münakaşaya neden oluyor, talim-terbiye işine büyük zarar veriyor. Öğretmen öğrencilerle olan ilişkilerinde eşitliği korumalı, onları gruplara (sevimli ve sevimsiz) bölmemelidir. Bazı çocukların hoş olmayan eylemleri sonucu meydana çıkan sinirlenme duygusu onlara karşı nefrete, antipatiye çevrilmemelidir. Herbir öğrencide olumlu yönleri arayarak bulmak ve onlara dayanarak kusurları ortadan kaldırmak gerektir. Aynı zamanda belirli öğrencileri aşırı derecede methetmekle onlarda kibirlenmenin oluşmasına, diğerlerini ise devamlı olarak azarlamakla onların kendilerine olan güvenin ortadan kalkmasına müsaade edilmemelidir.

İletişim kültürü pedagojik etki yöntemi ve araçlarının doğru olarak seçilmesi ve verimli bir biçimde uygulanmasını göz önünde tutuyor. Deneyimler şu hususu belirliyor ki, öngörülmuş amaç bakımından öğretmenin uyguladığı iletişim araç ve yöntemlerinin yaratıcı diyapazonun her ne kadar geniş, ortama ve etki nesnesine göre ise her ne kadar optimal oluyor ise, onun pedagojik iletişim kültürü de bir o kadar yüksek olacaktır ve aksine. İletişim sürecinde vukubulan münakaşalar, genel olarak, ahlaki seciye taşıyor, onları idari baskı yöntemleri ile değil, pedagojik etiğe uygun faydalı yollar ve kompromis kararlar arayarak bulmakla çözmek gereklidir. Münakaşa durumlarında, öğrencilerin davranış ve eylemlerinin keskin, kesin olarak değerlendirilmesi, münakaşaların çözümüne yardım etmiyor, aksine, sağlam olmayan manevi-psikolojik iklimin daha da kötüleşmesine neden oluyor.

İletişim kültürü öğretmenden öğrencilerle kültürlü, nazik ilişki kurmayı, onların kişisel liyakat duygusuna saygı ile yaklaşmayı, sabırlı ve temkinli olmayı, eylemlerin ölçülü olması hususunu göz önünde tutmayı talep ediyor.

Talim terbiye faaliyetinin faydalı olması öğretmenin kişisel özelliğine, ilk kademedeki ise onun pedagojik meslek yeteneğine bağlıdır. Pedagojik meslek yeteneklerinden anlaşılan husus - talim ve terbiye çalışmalarında yüksek sonuçları koşullandıran pedagojik psikolojik özelliklerin bütünü (toplamı) anlaşılır.

Öğretmenin meslek yetenekleri fazladır: temel pedagojik yetenekleri şunları ihtiva ediyor: akademik (kuramsal), didaktik, konstruktif (yapıcı), iletişim (komunikatif), organizatörlük perseptiv yetenekler.

Akademik (kuramsal) yetenekler – belirli bilim alanı ile (fizik, matematik, pedagojik, psikolojik v.b.) ilgili yeteneklerdir. Akademik yetenekli öğretmen yüksek bilimsel hazırlığı, geniş dünya görüşlü bulunan, bilimsel sorulara duyduğu ilgisi ile seçilir.

Didaktik yetenekler – Öğretmenin öğretmek becerisidir. Bazı durumlarda öğretmenin yüksek bilimsel düzeyi olsa bile, öğretmeği becermiyor.

Didaktik yeteneklere sahip olan öğretmen ise bilimsel bilgileri daha iyi biçimde öğrencilere ulaştırıyor, düşünceleri sade, apaçık, anlaşıkli, olmasına gayret ediyor.

Didaktik yeteneklere sahip olmak için öğretmen pedagojik psikolojik hazırlığını yükseltmeli, öncül pedagojik deneyime sahiplenmeli, meslektaşlarının derslerinde bulunmalı, iyi yönleri alarak onlardan iyi bir biçimde faydalanmaya gayret etmelidir.

Konstruktif (yapıcı) yetenekler – öğretmenin kendisinin ve öğrencilerin faaliyetini projelendirmek becerilerinde ifade edilir. Bunun için deneyimli öğretmen öğrencilerle yapılan tüm çalışma çeşitlerini ve biçimlerini gerçekleştirmek için ciddi bir program hazırlıyor.

Konstruktif yetenekler talim terbiye faaliyetinin strateji ve taktiğini doğru olarak belirlemeye, amaca yönelik bir biçimde faaliyette bulunmaya olanak sağlıyor.

İletişimlik (komuniaktiv) yetenekleri – insanlarla müşterek ilişki oluşturmak becerisinde ifade edilir. Bu becerilere sahip olmuş öğretmenler öğrencilerle doğru iletişim oluşturabilir, öğrencilerin ve meslektaşlarının saygısını kazanıyor, talim terbiye faaliyetinde yüksek sonuçlar elde ediyorlar.

Pedagojik iletişim birçok olgularla ilgilidir (dünya görüşü, itikad, manevi değerler v.b.). Bu olgulara bağlı olarak insan diğer insanlara farklı (negatif ve pozitif, keskin ve sakin) ilişki gösterir.

Negatif şahsiyet tipli insanlarda katı davranışlık, kabalık, kinlilik, gizlilik v.b. bu gibi özellikler dominatlık oluşturur. Böyle kimçeler diğer insanları, şöyle söylemek kabilsen, “**siyah gözlükle**” seyrediyor, onları, olumsuz bir planda kavıyor ve onlarla olumsuz emosyonel ilişkide bulunuyorlar. Hayırsever, duygulu, samimi, vicdanlı insanlarda ise pozitif tipli komunikatif özek oluşuyor. Böyleleri insanları “**yeşil gözlükle**” seyrediyor, onları olumlu bir biçimde kavıyor ve onlara olumlu emosyonel ilişki duyuyorlar.

Negatif ve pozitif iletişim tipleri öğretmenler içinde de kendisini gösteriyor. Herbir öğretmen kendisinde ve öğrencilerde insancıl komunikatif özek oluşturmaya gayret etmelidir. Bu durumda öğretmen öğrencilerle normal iletişim oluşturuyor, onun otoritesi de yükseliyor.

İletişim yetenekleri içinde pedagojik uyum önemli bir alan ihtiva ediyor. Pedagojik uyum - öğretmenin öğrenciye faydalı etki araçlarını bularak uygulamayı, bu zaman belirli ölçü duygusunu göz önünde tutmakla doğru iletişim kurma becerisidir. Pedagojik uyum iletişimde belirli bir sınır gözetlemekte, sınırı geçmemekte, “**altın orta çizgi**” bulmakta ifade edilir. K.D.Uşinski bu konuya ilişkin olarak şöyle yazıyordu ki, okulda şakaya müsaade eden (fakat tüm çalışmayı şakaya çevirmeyen) ciddilik, ifrata varmayan yumuşaklık, yersiz kusura ve garazlığa dönüşmeyen objektivlik, sınırını geçmeyen hayırseverlik, teferrüata varmayan tertip ve düzen ve en önemlisi ise muntazam akıllı faaliyet hükmetmelidir [Uşinski, 1961].

İletişim sürecinde sınırı geçmek, gereksiz gayret etmeler ters (aksi) sonuçlara sebebiyet veriyor: aşırı talep etmeler itaat etmemeye (dikbaşlık etmek) sebebiyet veriyor, aşırı yumuşaklık kayıtsız kalmaya neden oluyor, aşırı eleştiri insanın haysiyetini kamçılıyor, onda kendini savunma meyli ve itiraz oluşturuyor.

Pedagojik uyuma sahip olan öğretmen eleştiriye fazla meydan bırakmıyor, çünkü övme ve samimiyet ortamında bulunan insan, eleştiri ortamında olduğundan daha iyi faaliyette bulunuyor.

Pedagojik uyum meydana çıkmış zor durumlardan ustalıklarla çıkmak becerisinde de kendisini belirtiyor.

İletişim yetenekleri organizetörlük yetenekleri ile çok sık içiçedir.

Organizatörlük yetenekleri – Öğretmenin kendisinin ve öğrencilerin, keza öğrenci toplumunun faaliyetini organize ederek yönlendirmekle ilgili yeteneklerdir. Bu yetenekler pedagojik faaliyet için büyük öneme sahiptir, çünkü bütünlükle pedagojik faaliyet organizatörlük karakteri taşıyor.

Öğretmen her şeyden önce, kendi işini doğru olarak organize etmek becerisine sahip olmalıdır: tedris terbiye ve bilimsel metodik faaliyetini doğru programlaştırmalı, faydalı biçimde organize etmeli, türlü pedagojik görevleri çözmelidir.

Organize etme becerisi - aynı zamanda öğrenci topluluğunu organize ederek sağlaştırmakta, öngörülecek amaç ve görevlerin çözümü için onu bir araya getirmekte, teşvik etmekte, faal biçimde çalıştırmada – ifade edilir.

Perseptiv yetenekler - öğrencinin iç dünyasına etki yapma, psikolojik durumunu duyma becerisidir. O, kendisinde birkaç beceriyi ihtiva ediyor: pedagojik gözlemcilik, diğerlerinin haline üzölmek, pedagojik intuisyon (duygu).

Pedagojik gözlemcilik öğrencinin, aynı zamanda topluluğun dış görüntüleri ve davranışına dayalı olarak onun iç durumu, psikolojik hali ve gelişimi konusunda enformasyonlar elde etme becerisidir. Bu durum ise öğretmene kendi faaliyetini doğru organize etmek alanında yardımcı olabilir.

Gözlemcilik diğer bir beceriyle – empati (insanları anlama, onların derdine ortak olma) becerisi ile sıkı bir biçimde ilgilidir. İnsanların iç dünyasını kavramak (bu arada bakış ve mimik ile), onların sevinç ve tasanını paylaşmak, her türlü iletişimde, özellikle pedagojik iletişimde büyük önem taşıyor.

Gözlemcilik ve deneyim insanda intuisyon (duygu) yeteneğinin gelişimine güç katıyor.

Gözden geçirilen yeteneklere mükemmel sahiplenen öğretmen, doğru iletişim kurmakla talim terbiye işinde yüksek sonuçlar elde ediyor.

Pedagojik yetenekler öğretmenin kişisel özellikleri ile sıkı biçimde ilişkilidir. Belirtilen yeteneklerle bir arada, öğretmen bu yetenekleri ifade eden pedagojik becerilere de sağlam bir biçimde sahiplenmelidir. Bu konuya kısa bir biçimde göz atalım.

Bulgular ve Sonuçlar

Yukarıda yazılanlardan şöyle bir sonuç alınır: biz, üstad öğretmen dediğimizde pedagojik faaliyet sürecinde görevini profesyonelce ve yüksek düzeyde yerine getirebilen derin pedagojik-psikolojik hazırlığa sahip yaratıcı öğretmeni kastediyoruz.

Ayrıca üstad öğretmen dediğimizde Azerbaycan ailelerinde şerefli, saygın vatandaş eğiten, onları büyüten, faaliyetinde bilgelerin nasihat ve vasiyetlerinden ders alan, bizden sonra gelenlerin yolunu aydınlatan kişiler kastedilir.

Üstad öğretmenle ilgili yukarıda belirttiğimiz görüşleri genelleştirirken şöyle bir sonuca varabiliriz;

- Üstad öğretmen öğrettiği dersi iyi bilmekle beraber öğrencilere, öğrenmeyi de öğretmekte başarılı olur,
- Pedagojik üstalığa sahip üstad öğretmen, ders verdiği öğrencileri günlük çalışmalarda, sınıfta, ders sürecinde aktif olmalarını sağlamakla beraber onların düşünme becerileri ve bağımsızlıklarını geliştirmede de büyük başarılarla imza atmış olur. Bu tür öğretmenler, her an çeşitli usul ve araçlardan yararlanarak öğrencileri yaratıcı çalışkanlığa, sorunları çözmeye, bağımsız arayışlar yaparak doğru ve dürüst sonuçlar almaya yönlendirir,
- Üstad öğretmen, bireysel kültürü, eğitici gücü sayesinde çocuklarda yüksek eğitim ve gelişme düzeyine nail olur,
- Üstad öğretmen, ayrıca eğitim öğretim sürecinde pedagojik teknikleri derinden benimseyerek çalışmalarında büyük başarılar kazanmış olur.

Kaynaklar

Azərbaycan Respublikası Təhsil Haqqında Qanunu. (2009), Bakı.

Azərbaycanın Təhsil Siyasəti. I kitab. (2005), Bakı.

Quliyev, S., İsmixanov, M. (2015), Müəllimlik ixtisasına giriş. Bakı.

Əliyev, V. (2010), Müəllim hazırlığı prosesində peşə keyfiyyətlərinin formalaşması yolları. Bakı.

Uşinski, K.D. (1961), Seçilmiş pedaqoji əsasları. 1961.

Suxomlinski, V.A. (1975), Vətə

XXI YÜZYILIN KÜRESEL ÇAĞRILARI VE İNTERDİSİPLİNER YÜKSEK EĞİTİMİN DİDAKTİK PARADİGMALARI

THE GLOBAL CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY AND THE INTERDISCIPLINARY DIDACTIC PARADIGM OF HIGHER EDUCATION

Lazifa KASIMOVA⁷², Sevinç ALİYEVA⁷³,

Özet

Bu makale küresel çağrılar alanında çağdaş eğitim ve tedris-öğretim paradigmalarının değişmesini, toplumsal ve sosyal yaşamda giden transformasyonların eğitime yaptığı eğitimi dile getiriyor. Öğrencilerin (öğrenci, talebe, vatandaş ve herhangi bir öğrenci) XXI yüzyılın eğitim deneyimlerine, beceri ve alışkanlığına hazırlamanın pedagojik araçları ve yöntemleri incelenir, onların kalitesi değerlendirilir, eğitim ve öğretimin en öncül pedagojik deneyimi genelleştirilir. 5 unsuru birleştiren ve 3 komponentten mürekkep eğitim ve öğretimin konseptüel yapıları sunuluyor. Bu model şu komponentleri ve unsurları kendinde birleştiriyor: öğretim (öğrenme/öğretme) ortamı, öğretim süreci, öğretim sonuçları, öğrenci ve öğretmenin yaptıkları iş – eğitim ve öğretim fasilitatörü-moderatörü (TMPNM). Bu modelin konseptüel temeli olarak XXI yüzyılın öğrencilerini yanıtlayabilecek diğer pedagojik paradigmlar ve metotların sentezi dile getirilir. Yazımızda konseptüel anlayışı geniş anlamda eğitimin mahiyeti barede öğretim, didaktik yöntem ve metodik işe belirtilen mahiyetin tedrisi ve öğretimi biçimleri, dar anlamda ise, öğretim-tedris üslupları anlamlarında kullanılır. Bütünlükle, didaktiğin stratejisi öğrenci ve öğretmenin kendini anlamak bilinci konusunda mükemmel teori ve pratiğin vahdetinden mürekkeptir.

Anahtar Kelimeler: Küresel Zorluklar, Interdisipliner Eğitim Ve Eğitim, Beceriler, Alışkanlıklar, Didaktik Paradigmlar, Üç Komponentli Model.

Summary

The relevance of the problem is conditioned and promoted by a number of sociological and pedagogical factors. The latest waves of globalization and postmodernism have radically changed the world economy and ideology by penetrating into different aspects of social life, civilizations and cultures. It has exposed the modern society's infrastructure to serious transformations. Of course, educational institutions, as forms of organization and development of social life, economy, social relations, including secondary and higher levels of education, are becoming a key platform for serious economic, socio-political, social infrastructural and technological transformations. In this regard, the paradigm of interdisciplinary (i.e. at the conjunction of multiple disciplines) and multidisciplinary approaches in modern teaching and learning processes is also of particular relevance and importance in Pedagogics and Didactics.

Key Words: Global Challenges, Interdisciplinary Education And Training, Skills, Habits, Didactic Paradigms, Three-Component Model.

Problem Durumu

Çalışmamızda küresel zorluklar müstesnasında modern eğitim ve öğretim-eğitim paradigmalarının değişimini, toplumsal ve sosyal yaşamda giden transformasyonların eğitime gösterdiği etkilerden bahsediyor. Öğrencilerin XXI yüzyılın eğitim seriştelere, beceri ve

⁷² Prof. Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Pedagoji Bölüm, Azerbaycan Cumhuriyeti, Bakü, lazifaqasimova@gmail.com

⁷³ Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Pedagoji Bölüm, Azerbaycan Cumhuriyeti, Bakü, sevinc-aliyeva-66@mail.ru

alışkanlıklarını hazırlamanın didaktik araçları ve yöntemleri araştırılıyor, onların kalitesi ölçülür, eğitim ve eğitimin en ileri pedagojik tecrübesi özetlenir.

Bu birkaç sosyokültürel ve pedagojik faktörleri göz önünde tutuyor. XXI yüzyılın küresel çağrılarını düzleminde modern eğitimin ve eğitim görevleri açıklanmaktadır. Ümümlaneter çapta geniş kapsamı almış küreselleşmenin, postmodernizmin son dalgaları dünya ekonomisini kökünden değiştirerek büyük hızla sosyal hayatın, sivilizasiyaların, kültürlerin çeşitli yönlerine nüfuz ediyor, modern toplumun infrastructuralarını ciddi çevrilmələrə maruz koyuyor. Elbette, sosyokültürel hayatın, ekonominin, sosyal ilişkilerin organizasyonu ve gelişimi biçimi olan eğitim kurumları ciddi ekonomik altyapı, sosyal-siyasi, yapısal fonksiyonel değişiklikler ve teknolojik darbeler için önemli platforma dönüşüyor. Artık geleneksel ve XXI yüzyıl eğitim modelleri bu platformda açık çatışma ortamında gelişir. Bu açıdan modern eğitim ve öğretim-öğrenme süreçlerinde interdisiplinar (disiplinlerarası; çeşitli fenlerin birleştiği yer) yaklaşım paradigması da özel aciliyet ve önem arz etmektedir.

Çalışmamızın ana amacı. Küresel çağırışların ışığında XXI yüzyılın eğitimi ve öğretisi için yeni model veya paradigma sorununu tartışmak, eğitim pedagojik uzmanı seviyesinde örgün ve yaygın eğitim ve öğretimin transformasiyasının nedenlerini açıklamak, yeni eğitim ve öğretim yöntemlerinin küresel sorunların çözümünde rolünü ve önemini esaslandırmağdan, interdisiplinar yüksek eğitimin didaktik paradigmalarının özelliklerini incelemekten oluşur. Ayrıca, modern eğitim ve öğretim-eğitim paradigmalarının değişimini, toplumsal ve sosyal yaşamda giden transformasyonların eğitime gösterdiği etkilerden, öğrencilerin XXI yüzyılın eğitim seriştelere, beceri ve alışkanlıklarını hazırlamanın didaktik araçları ve teknikleri, onların kalitesinden bahsediyor, eğitim ve eğitimin en ileri pedagojik birikimini değerlendirmek ve özetlenebilir bu tezin amacına içerir.

Küresel değişimler ve dönüşümler üreten sanayi toplumundan post-endüstriyel hizmet (servis) toplumuna, sosyal ağlar ve bilgiye dayalı, bilgi ve iletişim ve dijital (dijital) teknolojilerle yönetilen toplum tipine geçiş için müqeddem ortam ve koşullardan oluşan sağlam bir temel oluşturmak başardı.

Böylece XXI yüzyılda pedagojikanın statüsünün ve rolünün yeniden mənalandırılması XXI yüzyılın bilgi, beceri kabiliyetlerinin, seriştelərinin, alışkanlıklarının belirlenmesi ve öğrencilere aşılması işi kadar önemli ve güncel bir konudur.

Pedagoji ve didaktik paradigmaların değişmesi ve yarışı meselesi de tezisimizde yer buluyor. Burada analitik felsefede işlenen "paradigma yarışı" na paralel olarak "tartışmalı anlayış" konseptinden kullanacağız. Sanırız, her iki anlayış paradigmanın semantikasını bakış açısı anlayışı gibi daha dolgun açabiliyor. Herhangi bir anlayışın tartışmalı olduğunu belirlemek için analitik metodolojik açıdan birkaç kriterler ortaya konur.

Araştırma Yöntemi

Çalışmamızda didaktika kavramı geniş anlamda eğitimin içeriği haqqda eğitim, didaktik yöntem ve metotlar ise bu içeriğin öğretimi ve eğitimi biçimleri, dar anlamda, eğitim-öğretim stilleri mecmusu anlamında kullanılır. Genel olarak, didaktikanın stratejisi öğrenci (öğrenci) ve eğitimcinin kendini anlamak bilinci haqqda mükemmel teori ve pratiğin vəhdətindən oluşur.

Kendisinde beş elementi birleştiren ve üç bileşenden oluşan eğitim ve eğitimin kavramsal modeli tanıtıldı. Bu model aşağıdaki bileşenleri ve unsurları içermektedir: eğitim-öğretim mühüti, eğitim-öğretim süreci, eğitim-öğretim sonuçları, öğrenci ve öğretmenin rolleri veya eğitim ve öğretim fasilitatoru-moderatoru (T M P N M). Bu modelin kavramsal temeli olarak XXI yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek diğer pedagojik ve didaktik paradigmaların ve metotların sentezi vurgulanıyor.

1. XXI yüzyıl küresel çağırılarını ve çağdaş eğitimin görevleri.

Geçen yüzyılın 90. yıllar itibarile XXI yüzyılın aşağı yukarı ilk iki onyılığını ihtiva eden devri sosyomodel, siyasal, iktisadi, bilimsel entelektüel, eğitim, enformasyon ve kommunikasyon teknolojilerinin transformasyonu devri diye isimlendirmek mümkündür.

Genel planeter mikyasta geniş hız götürmüş küreselleşmenin, postmodernizmin son dalgaları dünya ekonomisini temelden değişerek büyük bir hızla sosyal yaşamın, sivilizasyonların, kültürlerin türlü aspektlerine etki yapıyor, çağdaş toplumun alt yapılarının önemli ölçüde değişmelerini zorunlu kılıyor. Çok şüphesizki, sosyokültürel yaşamın, ekonominin, sosyal ilişkilerin organizasyon ve gelişim biçimi olan eğitim enstitüleri ciddi ekonomik altyapı, toplumsal siyasal, struktur fonksiyonel değişiklikler ve teknolojik çevrilişler için temel platforma çevriliyor. İşte geleneksel ve XXI yüzyıl eğitim modelleri bu platformda açık tartışma ortamında gelişir. XXI yüzyılın eğitim mekanı ve zamanın sinkron gelişin örneği gibi küresel-lokal, sosyal kültürel mekan-zaman parametrelerinin, toplumsal gelişim sürecinde aralıklıklarla aralıksızlığın ilişkilerinin diyalektliğin ve fonksiyonel öneminin eğitim ve öğretim süreçlerinin metodolojik alanda esaslandırmak ve araştırmak için verimli ortam ve zemin hazırlıyor. Bu cihetten çağdaş eğitim ve öğretim süreçlerinde enterdisipliner (fenlerarası; türlü fenlerin bir araya geldikleri yer) yaklaşma paradigması da özel aktüellik ve önem kazanıyor. Vurgulağımız küresel değişiklikler ve transformasyonlar üreten sanayi toplumundan postsanayi hizmet (servis) toplumuna, sosyal kuruluşlar ve bilime dayanan, enformasyon-kommunikasyon ve rakamsal (dijital) teknolojilerle yönetilen toplun tipine geçiş için öncelikli ortam ve koşullardan mürekkep sağlam zemin oluşturabilmiştir. [1, 39]

Not ettiğimiz küresel çağrılar XXI yüzyılın eğitim ve öğretimi için yeni model yahut paradigma sorununu aktüelleştirir, eğitim eksperleri formel ve gayri formel eğitim ve öğretimin transformasyon konusunu gündeme getiriyor, yeni eğitim ve öğretim metotlarının küresel sorunların çözümünde önemli işlerini vurguluyorlar. [3, 17]

Mevcut bilimsel edebiyatlarda pedagojinin transformasyonu ile ilgili yeni bilimsel argumanlar gündeme getiriliyor, işte yenileşen ve değişen pedagojik paradigmanın XXI yüzyıl eğitim ve öğretim becerilerinin, alışkanlıklarının ve deneyimlerinin benimsenilmesinde faaliyeti özellikle not edilir. Kanaatimizce, bu alışkanlıkların ve becerilerin öğrencilere benimsetilmesi yöntemleri ve metodikleri ile ilgili bazı önemli noktalar dikkat dışında kalmıştır. Örneğin, bakmaksızın ki, bilimin ve becerilerin geçirilmesi yahut geleneksel konferans modeli devrimizin eğitim ve öğretim becerilerine ve deneyimlerine adekvat (uygun) değil, fakat dünya üniversitelerinin çoğunluğunda geleneksel konferans (tebliğ) modelinden geniş olarak faydalanılır. Özellikle vurgulamak gerekiyor ki, biz konferanstan (tebliğden) faydalanmak taraftarıyız, fakat bu konferanslar yeni eğitim mekânının ve zamanının taleplerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Diğer bir tezat da dikkatimizi üzerinde topluyor. Bir taraftan, eğitim eksperleri öğrenci yahut talebe, geniş anlamda herhangi bir öğrenci için, tenkide adanmış düşünce, efektif ünsiyet becerilerinin, sorunların çözümü için kullanılan tenkidi tefekkür ve yaratıcı hayal perspektivinden yaklaşma alışkanlıklarının üstünlüklerini not etseler de, diğer taraftan, pedagoji XXI yüzyılın eğitim çevresine uygunlaşmakta zorluklarla ve engellerle yüzleşiyor. Bu tezat enterdisipliner eğitim ve tedris öğretim sürecine geçiş kademesinde de kendi meydana çıkışlarını buluyor. Böylece, XXI yüzyılda pedagojinin statüsünün ve faaliyetinin yeniden gündeme getirilmesi, XXI yüzyılın bilim, beceri yeteneklerinin, deneyimlerinin, alışkanlıkların belirlenmesi ve öğrencilere benimsetilmesi çalışması kadar önemli ve aktüel konudur.

Öğretim perspektiflerinin konteksinde pedagojik ve tedris paradigmasının kendine ait yeri mevcuttur. Pedagojik ortam ve ilkeleri XXI yüzyılın bilim, beceriler ve alışkanlıkların esaslarına sahiplenmesine yardım, bütünlükle öğretimin kalitesinin yükseltilmesine hizmette bulunabilir. [4, 46]

2. Pedagojik paradigmanın değişmesi ve yarışı

Bazen bilimsel edebiyatta pedagojik paradigmanın “resmi geçişi” ifadesine raslanılıyor ki, kanaatimize göre, bu ifade muhafazakar eleştiriden hiç de ileri gitmiyor. Bununla biz analitik felsefede kullanan “paradigma yarışı”na paralel olarak “tartışmalı anlayış” konseptinden faydalanacağız. Düşünüyoruz ki, her iki anlayış paradigmanın semantiğini dünyagörüşü anlayışı olarak dolgun açabilir. Herhangi bir anlayışın tartışmalı olduğunu belirlemek için analitik metodoloji açıdan birkaç miyarlar gündeme getirilir. Tartışmalı anlayış olarak “paradigma” şu miyarları yanıtlamalıdır: a)

normatiflik; b) dahilen bileşik olmalı; c) doğru faydalanılması zamanı herhangi değişmez asgari miyarların mevcudluğu inkar edilmelidir. Normatif anlayış kalitesinde paradigma türlü değerleri dahil ediyor: örneğin, demokratisi, kalite, eşitlik, identlik v.s. Şu husus da belli oluyor ki, bu anlayışlar yalnız olgular toplusu değil, keza anlayışların taşıdığı değerlerin daha kolay anlaşılması için ortaya konulmuş somut konsepsiyonlar ve yorumlardır. Aynı zamanda bu konsepsiyonlar ve yorumlamalar değerlendirile ve dürüstleştirilebilir. Birincisi, paradigma anlayışının tanımını onun taşıdığı değerlerden, keza onu çevresinde gidecek olan normatif debatlar ve tartışmalar dışında aramak doğru değil. İkinci miyar paradigma anlayışının mahiyet olarak bileşikliği ile ilgilidir. Bu anlamda bileşik anlayışlar basit anlayışlardan (örneğin, okul, masa, sandalye v.b.) farklı olarak türlü anlamları ve konsptüel aspektleri dahil ediyor. Bunu göz önünde tutarak, bileşik anlayışın semantiğinin (anlam alanının) üç aspektini not ediyoruz: sonuç, sorun ve değer. Tartışmalı anlayışın üçüncü miyarı onun uygulanması ve faydalanması ile ilgili değişmez miyarların inhar edilmesi zamanı kendi yansımaları buluyor. Bir halde ki, bu tür miyarlar mevcut değildir, o zaman mevcut miyarların hepsi tartışma konusu olabilir. Debata gayret eden taraflar debati genel paradigmalardan mühadelesi ile başlayabilir ve görüşülen anlayış hakkında yeni konsepsiyonlara ulaştıktan sonra paradigmalardan yavaş yavaş değişebilir de. Bu prosedürden temel düşüncemiz şu hususu ihtiva ediyor ki, işte konsepsiyonların ve teorilerin plüralizmlerine dayalı olarak pedagojik paradigma anlayışı hızla değişen dünyamızda, özellikle eğitim mekanı ve zamanında önemli metodolojik rol oynaya bilir. Bu anlayış yeni eğitim gerçeklerine uygunlaşarak, öğretim mühitinin, sürecinin, sonuçlarının, öğrenci öğretmen ilişkilerinin kalitesini, değerlendirme efektifliğini teşvik edebilir. Böylece, tartışmaları ve debatları (görüşmeleri) genelleştirerek şöyle bir sonuca ulaşmak mümkün oluyor ki, eğitim mekânında ve zamanında meydana çıkan ve gelecekte vukubulacak değişiklikleri göz önünde tutarak, XXI yüzyıl eğitiminin ve öğretiminin pedagojik paradigmalardan mümkün senaryolar üzere değişmesini ve yönlerini şu biçimde tasnif etmek mümkün oluyor:

3. Öğrenenler (öğrenciler) bilimin oluşturucları ve yöneticileridir (menecerleridir).

Öğretimin geleneksel konferans (rapor) paradigmasının öğrettiği spesifik özetini ezberliyerek hafızada **tutmaktan** öğrencilerin eğitime ve öğretime olan ilgisini uyandırabilecek, öğrencinin becerilerini, meraklarını (ilgisini) ve alışkanlıklarını dahil eden, onu gelecek başarıya götürebilecek, toplumun entegral kısmı olan kreatif ve tenkidi tefekküre sahip olan, profesyonel deneyimi ve hertaraflı bilimi bulunan, keza bu bilim ve becerilerini gerçek sosyal yaşam olaylarına ve durumlarına uygulamayı becerecek vatandaşları terbiye etmeye hizmet edecek kaliteli **eğitim paradigmalarına geçiş** önemli yöndür.

4. Becerilerin entegrasyonu

Okumak, yazmak ve hesaplamak gibi önemli becerileri geliştirmekle bir arada, eğitim sürecinin mahiyetini organize eden **yaratıcılık, konseptüelleştirme, işbirliği, kommunikasyon ve bilgisayar becerilerinin** türlü düzeylerde birleştirilmesi çağdaş eğitimin amaçlarını belirliyor. XXI yüzyılda tenkidi ve yaratıcı tefekkür, mantıksal muhakeme ileri sürme, orantılı ilişkiler dahilinde yorumlama, bilimlere açık olma ve onu oluşturma becerileri, bilimin canlı sosyal yaşam olaylarına uygulanması gibi beceriler, yetenekler ve alışkanlıklar yüksek ve orta eğitim sisteminde pirorite değerlere çevrilecektir.

5. Bilimin enterdisipleneri (fenlerarası) entegrasyonu.

Şu husus bellidir ki, 18, 19 ve 20.yüzyıllar ölçme operasyonlarında dakikliğe ve eksperimanın kontrol edilmesini eğitimin temel amaçları olarak kabullendiği için eğitim ve öğretim sürecinde de aynen konteksizleştirme durumu tercih edilirdi. Dinamik ve diyalektik gelişim anlayışının gitgide sağlamlaşmasına bakmaksızın, fakat istatistik analiz yöntemi gibi çokmitli ve çokölçülü analiz yöntemi bileşik, dinamik ve çokdüzeyli fenomenlerin analizinde çok aktif bir rol oynuyordu. Araştırma amacı ile bileşik olayı organize eden komponentler ve unsurlar birbirinden tecrit edilmiş biçimde analiz edilirdi, çünkü temel amaç olguları dakik ve dürüst bilmekten mürekkep idi. Olguların

sosyal yahut toplumsal anlamı araştırmanın dikkatini çok çekmişti. XXI yüzyılda eğitim ve bilimin amacı büsbütün farklıdır. Şöyle ki, temel amaç, fiziksel ve sosyal dünyada vukubulan olayların **anlamağından ve anlamlandırıldığından** gettiği için olaylar, olgular, eksperiman, müşahede ve ölçme yöntemleri arasında türlü ilgilerin ve ilişkilerin gelişimi ve faaliyeti konteksi dışında öğrenmek kabil degildir. Böylece, eğitim ve ona verilen değer gitgide konteksin, perspektivin ve doğa ve cemiyet olaylarına koşulsal olarak ait edilen atribütlerin aspektlerini anlamaya yardım edecektik. Geçmiş zamanda konteksizleştirme hesabına kazanılmış dakiklik ve dürüstlük egzistensiyal durumlar ve sensitivlikler tarafından şüphe altına alarak tartışma unsuruna çevrilecek, subjektin dünyanın anlaması ve derk etmesi için kontekstüelizme ve perspektivizme duyulan ihtiyaç gitgide yükselecektir. Bu bakımdan XX yüzyılın sonu itibarile **kalite araştırma yöntemlerinin** geniş olarak yaygınlaşmasının nedenlerinden biride şudur ki, biz konteks ve multikauzallık (çoknedenlilik) bilimsel kategorilerinin gayri adekvat anlamamamızın nedenlerini nihayet kavramaya başlamışız. [8, 27]

Makalenin hacmi olanak sağlamadığı için diger pedagojik paradigmalardan isimlerini yalnız kaydediyoruz: **4. Subjektivliğin dirçelişi; 5. Değerlendirmenin yeniden düzenlenmesi; 6. Öğretimin latent fonksiyonları; 7. Öğretim sosyal süreç gibi** priorite eğitim paradigmasını dile getirmek kabildir. [10, 165-167]

Yukarıda notettiğimiz değişiklikleri ve gelişmeleri yeni eğitim sistemine yönelik çağırılar olarak değerlendirmeliyiz. Çağdaş eğitim sisteminde enterdisipliner eğitim ve talim teorilerini ve deneylerini genelleştirerek 3 komponentten (parçadan) ve 5 unsurdan mürekkep enterdisipliner eğitim ve talimin modifikasya ettiğimiz konseptüel struktürünü sunuyoruz. Bu model şu komponentleri ve unsurları kendine birleştirir: **talim (öğrenme/öğretme) çevresi, talim süresi, talim sonuçları, talebe-merkezçilik (esas aktör) ve öğretmenin rolü (eğitim – talim eksperisi ve fasilatörü – moderatörü) (TMPNTM).**

Cetvel 1. TMPNTM modelin konseptüel struktürü: talim çevresi, talim süreci, talim sonuçları arasında müşterek ilişkileri, keza talebelerin ve öğretmenlerin faaliyetlerini (rollerini) belirtiyor*

• Not: Cetvelde öğretmen çoğul biçimde belirlenir, çünkü enterdisipliner dersi bir değil, birkaç öğretmenler tedris ediyor ve talebelere öğretiyorlar.

Bulgular ve Sonuçlar

XXI yüzyıl eğitiminin ve öğretisinin pedagojik pardiqmalarının mümkün değişen senaryoların aşağıdaki gelişme yönleri belirlenir:

a) Öğrenciler bilginin yaratıcıları ve yöneticileridir.

Öğretimin geleneksel ders paradiqmalarının öğrettiği spesifik içeriği ezberliyib akılda bulundurmaktan öğrencilerin eğitime ve öğretime ilgisini oyada bilen, öğrencinin becerilerini, ilgilerini ve alışkanlıklarını içeren, onu gelecek başarılarla götürebilen, toplumun integral parçası olan yaratıcı ve eleştirel tefekküre sahip, profesyonel seriştesi ve kapsamlı bilgisi olan, ayrıca bu bilgi ve becerilerini gerçek sosyal yaşam olaylarına ve situasuyaların getirmeyi başaran vatandaşları terbiye etmeye hizmet eden kaliteli eğitim pardiqmalarına geçiş önemli istiqametdir.

b) Becerilerin entegrasyonu.

Okumak, yazmak ve hesaplamak gibi önemli becerileri geliştirmekle birlikte, eğitim sürecinin özünü oluşturan yaratıcı, konseptuallaştırma, işbirliği, iletişim ve bilgisayar becerilerinin çeşitli düzeylerde birleştirilmesi modern eğitimin amaçlarını belirler. XXI yüzyılda eleştirel ve yaratıcı düşünme, mantıksal hüküm, göreceli ilişkiler kapsamında açıklama vermek, bilgi açık olmak ve bunu oluşturmak becerileri, bilginin canlı sosyal hayat olaylarına uygulanması gibi beceriler, yetenekler ve alışkanlıklar ali ve orta eğitim sisteminde öncelik değerlere dönüşecektir.

c) Bilginin interdisipliner (disiplinlerarası) integresi.

XXI yüzyılda eğitim ve bilginin amacı bambaşkadır. Öyleki, esas amaç fiziksel ve sosyal dünyada yaşanan olayların anlamının ve anlatılmağından gidiyor. Eğitim gittikçe kontekstin,

perspektifin, doğa ve toplum olaylarına şartı atfedilen attributlerin fenlerarsı yönlerini anlamaya muktedir olacaktır.

Tezin hacmi imkan vermediği için diğer pedagojik paradigmalardan isimlerini sadece kutluyoruz:

- 1) Subyektivliyin dirçelmesi;
- 2) Değerlendirme yeniden dengelemek;
- 3) Telimin latent fonksiyonları;
- 4) Eğitim sosyal bir süreç olarak diğer öncelik eğitim paradigmalarını gösterilebilir.

Kaynaklar

1. Basova N.B. Pedagoji ve pedagojik psikoloji (Rus dilinde). Rostov Don “Feliks”, 1998
2. Ehmedov H.H. Pedagoji. Bakü: “Eğitim NPM”, 2008
3. ”Kurikulum” dergisi. Bakü, 2009, № 2
4. Mehrabov A.O. Azərbaycan eğitiminin çağdaş sorunları. Bakü: “Mütercim”, 2007
5. Qasımova L.N., Mahmudov R.M. Pedagoji. Bakü: “Bakü Universitesi basımevi”, 2003
6. Rüstəmov F.A., Dadaşov T.Y. Yüksek okul Pedagojisi, Bakü: “Nurlan”, 2007
7. T.Kun. Bilimsel devrimin struktürü (struktura nauçni revolyutsiy). M., 1977
8. Allan, J. Learning outcomes in higher education. Studies in Higher Education, 21(1), 93–108, (1996).
9. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. Boston: Allyn & Bacon.
10. Bain, J. D. Introduction to special issue on learning centered evaluation of innovation in higher education. Higher Education Research and Development, 18(2), 165-172, (1999).
11. Bain, J. D., & McNaught, C. How academics use technology in teaching and learning: Understanding the relationship between beliefs and practice. Journal of Computer Assisted Learning, 22(2), 99–113, (2006).
12. Biggs, J. B. From theory to practice: A cognitive systems approach. Higher Education Research and Development, 12, 73–86, (1993).
14. Rob Phillips, Carmel McNaught, Gregor Kennedy. Towards a generalised conceptual framework for learning. In J. Herrington and W. Hunter (Eds.), Ed-Media 2010, pp. 2495-2504. https://www.cuhk.edu.hk/clear/download/paper/PMcNK_EM_10.pdf

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA TERSİNE BİR BAKIŞ TERS KAYNAŞTIRMA

Sabri ÇELİK⁷⁴, Yeşim AKYURT⁷⁵,

Özet

Bu araştırmanın amacı ; 2016-2017 eğitim öğretim yılı Ankara ili Çankaya ilçesi MEV Gökkuşluğu Özel Eğitim ,Anaokulu, İlkokulu, Ortaokulu tersine kaynaştırma uygulaması yapan proje okulundaki okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin ters kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlere ve etkili bir kaynaştırma eğitimi uygulamasına yönelik tutumlarının incelenmesi ve karşılaşılan problemlerin tespit edilerek çözüm önerilerinin sunulmasıdır.Tersine kaynaştırma uygulaması ülkemizde çok az okulda yapılmaktadır ve konu ile ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu araştırma ile ilgili sonuçların bilimsel verilere dayalı olarak ortaya konulması, hem sistemin işleyişi ile ilgili sağlıklı bir değerlendirmenin yapılmasına hem de uygulamada karşılaşılan güçlüklerin tespit edilip çözümlerinin ortaya konulmasına yardımcı olacaktır. Bu araştırma nitel olarak yapılmış , araştırmada görüşme tekniği kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır.Görüşmelerde iki bölümden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik verilerini elde etmeye yönelik (kapalı uçlu) sorulardan oluşan “Öğretmen Bilgi Formu”, ikinci bölümde ise yarı yapılandırılmış soruların (açık uçlu) yer aldığı “Görüşme Soruları” bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Ters kaynaştırma, Yetersizlik ,Özel eğitim,Tutum

Problem Durumu

Demokrasi ve insan haklarının giderek önem kazandığı çağımızda tüm bireylerin eğitim hakkı yasalarla güvence altına alınmıştır. Genel ve özel eğitim alanlarındaki gelişmeler, psikoloji ve sosyoloji gibi bilim alanlarının insana verdiği önem ve insan hakları alanında gözlenen gelişmeler, özellikle özel gereksinimli bireylerin bakım,sağlık, eğitim ve topluma kazandırılmaları konuları devletlerin gerekli önlemleri almalarına ön ayak olmuştur. Bu önlemlere ilişkin hükümler, hem İnsan Hakları Bildirgesi'nde, hem de Çocuk Hakları Bildirgesi'nde yer verilmiştir. Ayrıca,ülkelerin anayasalarında engelli birey ve ailesini korumaya, desteklemeye ve geliştirmeye yönelik hükümler yer almaktadır. Benzer hükümler Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 5., 12., 42., 50., ve 61. maddelerinde de yerini alarak,engellilerin bakım, sağlık ve eğitimleri devlet güvencesi altına alınmıştır (Cavkaytar,1999).

Bu yasalar doğrultusunda, tüm insanlara tanınan eğitim hakkı özel gereksinimli öğrencilere de tanınmaktadır. Gelişen demokratik toplum kuralları çerçevesinde,çağdaş eğitim, bireylere gereksinimleri doğrultusunda hizmet sunmak üzere bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanmaya başlanmıştır. Özel gereksinimli bireyleri topluma ve ekonomiye kazandırmak amacıyla onların mevcut bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirecek şekilde eğitilmeleri önem kazanmıştır. Özel gereksinimli bireylerin uyum becerilerini geliştirip toplumla bütünleşerek yaşayabilmelerini sağlamak için, çoğunluğun eğitim gördüğü normal eğitim ortamlarından yararlanması, diğer bir deyişle kaynaştırılmaları fikri kabul edilmektedir (Uysal, 1995).

Kaynaştırma eğitimi, yetersizliği olan bireylerin kendilerini toplumdan soyutlamalarını engellemek ve bu öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla yürürlüğe konulmuştur. Bu amaçtan yola çıkarak, bir yandan yetersizliği olan öğrencilerin topluma kazandırılması, diğer yandan da normal öğrencilerin yetersizliği olanlarla yaşamayı öğrenmesi açısından önemlidir.

⁷⁴ Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara, sabric@gazi.edu.tr

⁷⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Yenimahalle, Ankara, akyurt_y@hotmail.com

Yaşadıkları çevrenin bir rüknü olan özel gereksinimli çocukların akranları gibi eğitim hakkı mevcuttur. Çocukların erken dönemlerde eğitim almaları başarılarını artırır. Erken bir kaynaştırma eğitimi çocukların daha bir özgüven içerisinde ve bağımsız davranmalarını sağlar. Bu aşamada yer alan aile bireyleri, öğretmenler, normal bireylerin sağlayacakları katkı başarıların daha da artmasına yardımcı olur.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal okullarda kaynaştırma eğitimine tabi tutulmaları, onların toplum içinde bir öğrenci olarak yaşamlarını kolaylaştırmaktadır. Diğer yandan yetersiz olan çocukların okuldaki arkadaş gruplarına katılmaları ve kabul görmeleri, onların aile fertleri başta olmak üzere başkalarına bağımlılık duygusunun azalmasına, kendilerine olan güven duygusunun gelişmesine, olumlu öğrenme modellerini öğrenip içselleştirmesine katkı sağlaması bakımından da önemlidir.

Tersine kaynaştırma uygulamasında yetersizlikleri olmayan bireyler istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler (MEB, 2006). Böyle bir kaynaştırma çalışmasının, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların normal çocuklarla olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesi ve daha da önemlisi her iki grup için erken yaşta gelişen bu etkileşimlerin eğitimin geleceği açısından toplumsal bir yatırım olması çok önemli bir husustur.

Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı Ankara ili Çankaya ilçesi MEV Gökkuşuğu Özel Eğitim ,Anaokulu, İlkokulu, Ortaokulu tersine kaynaştırma uygulaması yapan proje okulundaki okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin ters kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu ve etkili bir kaynaştırma eğitimi uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerinin sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Amaç

Kaynaştırma Eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığının 30.07.1997 tarih ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. Maddesinde yer alan “*Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler uygulanarak sürdürülür*” kararı gereği eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulama, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sosyalleştirilmesi ve topluma kazandırılması amacıyla ilköğretim okullarında verilmeye başlanmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı ; 2016-2017 eğitim öğretim yılı Ankara ili Çankaya ilçesi MEV Gökkuşuğu Özel Eğitim ,Anaokulu, İlkokulu, Ortaokulu tersine kaynaştırma uygulaması yapan proje okulundaki okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin ters kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlere ve etkili bir kaynaştırma eğitimi uygulamasına yönelik tutumlarının incelenmesi ve karşılaşılan problemlerin tespit edilerek çözüm önerilerinin sunulmasıdır.

Tersine kaynaştırma uygulaması ülkemizde çok az okulda yapılmaktadır ve konu ile ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu araştırma ile ilgili sonuçların bilimsel verilere dayalı olarak ortaya konulması, hem sistemin işleyişi ile ilgili sağlıklı bir değerlendirmenin yapılmasına hem de uygulamada karşılaşılan güçlüklerin tespit edilip çözümlerinin ortaya konulmasına yardımcı olacaktır.

Yöntem

Ankara il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı MEV Gökkuşuğu Özel Eğitim ,Anaokulu, İlkokulu,Ortaokulu tersine kaynaştırma uygulanan proje okulundaki okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin tersine kaynaştırma uygulamalarının incelenmesi ve karşılaşılan problemlerin tespit edilerek çözüm önerilerinin sunulması amacıyla, bu araştırma nitel olarak yapılmış , araştırmada görüşme tekniği kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır.

Görüşmelerde iki bölümden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik verilerini elde etmeye yönelik (kapalı uçlu) sorulardan oluşan “Öğretmen

Bilgi Formu”, ikinci bölümde ise yarı yapılandırılmış soruların (açık uçlu) yer aldığı “Görüşme Soruları” bulunmaktadır.

Araştırma esnasında yapılan görüşmeler, öğretmenlerin çalıştıkları okuldan önceden randevu alınarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Veriler, katılımcı öğretmenlerin fikirlerini ifade ettikleri biçimiyle (değiştirilmeden) kendileri tarafından not edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış kapalı uçlu sorulardan oluşan “Öğretmen bilgi formu” ile ters kaynaştırma eğitimi öğrencilerine karşı tutumlarını ,uygulamalarını etkileyen faktörleri ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşan “Görüşme soruları” hazırlanmıştır.

Öğretmen bilgi formunda yer alan 5 soru ve Görüşme sorularında yer alan 5 soru ile 8 öğretmene uygulama yapılmıştır. Öğretmen bilgi formunda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, kıdem yılı, görevi, çalıştığı kurum türü ile ilgili 5 soru bulunmaktadır.

Görüşme sorularında ise, öğretmenlerinin ters kaynaştırma eğitimi ve öğrencilerine yönelik bilgi düzeyleri, tutumları ve tutumlarını etkilen faktörler, kaynaştırma eğitiminin faydalı yanları, uygulamada yaşanan güçlükler ve etkili bir kaynaştırma eğitiminin neleri gerektirdiğine yönelik önerilerini almak amacıyla 5 açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Uygulama sonrasında veriler değerlendirilmiş, görüşme formuna son şekli verilmiştir.

İlk olarak Öğretmen bilgi formundan elde edilen demografik veriler incelenmiş ve değerlendirilmiştir.Sonra görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan yarı yapılandırılmış sorulara verilen yanıtlar incelenmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını belirlemeye yönelik doğrudan olmayan yöntemlerle çalışmaya olanak tanıyan bir yöntemdir. İçerik analizi belirli kurallara dayanarak hazırlanmış kodlarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2015).

İçerik analizinde temel amaç birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi yönteminde nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İnceleme yapılırken her bir katılımcıya ait görüşme formu önce ilk sorudan başlanarak okunmuş ve verilen yanıtlar benzer noktalarına göre gruplandırılmıştır. Bu değerlendirme aşaması tüm sorulara verilen yanıtlar için sırası ile yapılmıştır.

Görüşme sorularından elde edilen veriler içerik analizi ile incelenerek ham verilere ulaşılmış ve bu veriler tümevarımcı analiz ile temalara ve kategorilere ayrılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Aşağıda belirtilen görüşme soruları ile 8 öğretmenden toplanan veriler incelenirken her bir katılımcıya ait görüşme formu Öğrt.1),Öğrt.2),Öğrt.3), Öğrt.4), Öğrt.5), Öğrt.6), Öğrt.7),Öğrt.8) şeklinde kodlanmıştır.Kodlarla belirtilen her öğretmene ait formlar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme aşaması tüm kişilere ve sorulara verdikleri yanıtlar için sırası ile yapılmış ve elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Görüşme Soruları:

- S.1) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitimler aldınız mı?
- S.2) Hangi tür yetersizliği olan öğrencilerle çalışıyorsunuz?
- S.3) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?Açıklayınız.
- S.4) Ters kaynaştırma uygulaması yaptığınız sınıflarda kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?Açıklayınız.

S.5) Ters kaynaştırma uygulaması hakkında yukarıdaki açıklamalar dışında farklı görüş ve düşünceleriniz varsa belirtiniz.

Öğrt.1)'in sorulara verdiği cevaplar ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

S.1) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitimler aldınız mı?

Öğrt.1)Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almıştır.Bu eğitim fakültede özel eğitim dersi ve ayrıca özel eğitim kursu şeklinde alınmıştır.Aldığı bu eğitimler sayesinde bireylerin yetersizlik türlerini daha iyi öğrenmiş ve bu yetersizlik türleri karşısında nasıl bir yol izleyip ,hangi yöntem ve teknikleri kullanacağı,yetersizliği olan bireylere uygun bireysel planları nasıl hazırlayacağı konusunda kendisini geliştirmiştir.Böylece sınıfındaki öğrencileri daha iyi tanıdığı ve onlara eğitim öğretim etkinliklerinde daha faydalı olduğunu düşünmektedir.Ayrıca uygun yöntem ve teknikleri kullandığı ve aktif bir öğretim ortamı sağladığı için sınıf içi problemlerin çok olmadığını belirtmiştir.Aldığı eğitimler sayesinde velilere de yönlendirmelerde bulunduğunu ifade etmiştir.Bu tarz eğitimlerin velilere de verilmesinin çocuğun gelişimi açısından önemli olduğunu ve eğitimin okul, aile ile bütünlük arz etmesi gerektiğini söylemiştir. Veliler de uygulama konusunda eğitilirse eğitim öğretim süreci daha etkili,kaliteli ve sürekli olur.

S.2) Hangi tür yetersizliği olan öğrencilerle çalışıyorsunuz?

Öğrt.1)'in çalıştığı öğrencilerin yetersizlik türü Serebral Palsili öğrencilerdir.Sınıfında sadece bu yetersizliği olan öğrencilerin olduğunu, onların bedensel yöndeki engellerinden dolayı sınıf içi etkinliklerde (bedensel performans gerektiren etkinliklerde) bazı problemlerle karşılaştıklarınıve bu sebeple sınıf içinde bir destek personeline ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.Bu ihtiyacın şimdilik okul destek personeli ile giderilmeye çalışıldığı fakat yeterli olmadığı açıklamıştır.

S.3) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?Açıklayınız.

Öğrt.1) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantajlarını ;

Öğrencilerin birlikte sosyalleşmesi,

Öğrencilerin duygusal zekalarının yüksek olması,

Öğrencilerin hoşgörü, empati,yardımlaşma gibi değerlere sahip olmaları şeklinde sıralıyor.

Öğrt.1) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın dezavantajlarını ;

Bireyselleştirilmiş uygulamalara yeterince zaman ayıramaması,

Müfredatın yetişememesi,

Etkinliklerde zaman konusunda sıkıntıların yaşanması şeklinde sıralamıştır.Uygulamanın avantaj ve dezavantajları olsa da normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrenciler açısından uygulama gayet başarılı bir şekilde yürütülmektedir.

S.4) Ters kaynaştırma uygulaması yaptığınız sınıflarda kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?Açıklayınız.

Öğrt.1)'in ters kaynaştırma uygulaması yaptığı sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler Soru-Cevap,Yaparak -yaşayarak öğrenme,Akran öğrenmesi vb. şeklindedir.Öğretmen sınıf içerisinde yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrenciler olmasından ve bunların seviyelerinin ve algılarının birbirinden çok farklı olmasından dolayı farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyor.Böylece her öğrenciye hitap edebileceğini düşündüğü farklı yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştiriyor.Zengin eğitim öğretim etkinliklerinin olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin daha mutlu ve etkili bir öğrenme gerçekleştireceğini savunuyor.

S.5) Ters kaynaştırma uygulaması hakkında yukarıdaki açıklamalar dışında farklı görüş ve düşünceleriniz varsa belirtiniz.

Öğrt.1)' e göre yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitimi saatleri arttırılmalı ve sınıflarda destek öğretmeni olmalıdır.Böylece müfredatın yetişememesi konusunda yaşanan dezavantajlar azaltılmış olur.Yetersizlik yaşanan alanlarla ilgili eksiklikler de azaltılmış olur.

Öğrt.2)'nin sorulara verdiği cevaplar ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

S.1) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitimler aldınız mı?

Öğrt.2) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almıştır.Bu eğitim özel eğitim kursu şeklinde alınmıştır.Öğretmen özel eğitim konusunda oldukça tecrübelidir.Özel eğitim öğrencileri ile ilgili çalışmalar yapmıştır.Özel eğitim konusundaki bilgilerini kaynaştırma eğitimine yansıtmıştır.Böylece sınıftaki öğrencileri kolaylıkla tanıdığı ve onlara eğitim öğretim etkinliklerinde daha faydalı olduğunu düşünmektedir.Ayrıca uygun yöntem ve teknikleri kullandığı ve aktif bir öğretim ortamı sağladığı için sınıf içi problemlerin çok olmadığını belirtmiştir.Aldığı eğitimler sayesinde velilere de yönlendirmelerde bulunduğunu ifade etmiştir.Bu tarz eğitimlerin velilere de verilmesinin çocuğun gelişimi açısından önemli olduğunu ve eğitimin okul, aile ile bütünlük arz etmesi gerektiğini söylemiştir.

S.2) Hangi tür yetersizliği olan öğrencilerle çalışıyorsunuz?

Öğrt.2)'nin çalıştığı öğrencilerin yetersizlik türü zihinsel ve bedensel yetersizliği olan öğrencilerdir.Sınıfta bu yetersizliği olan öğrencilerin olduğunu, onların zihinsel ve bedensel yöndeki engellerinden dolayı sınıf içi etkinliklerde bazı problemlerle karşılaştıklarını ve bu sebeple müfredatın yetişmediğini belirtti.Bu sorunun çözümü için de ek çalışmaların yapılmasını gerekli bulunduğunu açıkladı.Ek çalışmalar olarak destek eğitimi ,özel eğitim vb.eğitimlerin elzem olduğunu açıkladı.

S.3) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?Açıklayınız.

Öğrt.2) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantajlarını ;

Öğrencilerin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu,

Öğrencilerin birlikte sosyalleşmesi,

Öğrencilerin duygusal zekalarının yüksek olması,

Öğrencilerin hoşgörü, empati,yardımlaşma gibi değerlere sahip olmaları şeklinde sıralıyor.

Öğrt.2) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın dezavantajlarını ;

Farklı yetersizliği olan bireylerin eğitiminin takibinin zor olması,

Bireyselleştirilmiş uygulamalara yeterince zaman ayrılamaması,

Müfredatın yetişememesi,

Etkinliklerde zaman konusunda sıkıntıların yaşanması şeklinde sıralamıştır.Uygulamanın avantaj ve dezavantajları olsa da normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrenciler açısından uygulama gayet başarılı bir şekilde yürütülmektedir.

S.4) Ters kaynaştırma uygulaması yaptığınız sınıflarda kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?Açıklayınız.

Öğrt.2)'nin ters kaynaştırma uygulaması yaptığı sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler Soru-Cevap,Grup çalışması ,Akran öğrenmesi şeklindedir.Farklı yetersizliği olan öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin birarada olmasından dolayı kullanılan yöntem ve tekniklerin farklı,etkili ve gelişimlerine uygun olmasına özen gösterdiğini belirtti.Böylece her öğrenciye hitap edebiliyor ve farklı yöntem ,teknikleri kullanarak eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştiriyor.Zengin eğitim öğretim etkinliklerinin olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin daha mutlu ve etkili bir öğrenme gerçekleştireceğini savunuyor.Üstelik sınıf yönetiminin böyle bir ortamda daha kolay sağlandığını ve davranış problemlerinin azaldığını belirtiyor.

S.5) Ters kaynaştırma uygulaması hakkında yukarıdaki açıklamalar dışında farklı görüş ve düşünceleriniz varsa belirtiniz.

Öğrt.2)'ye göre sınıf düzeyini takip etmekte zorlanan öğrencilere gerekli yönlendirmeler,ek çalışmalar yapılmalı ve destek eğitimi fazlaca verilmelidir.Bu uygulamalar ile öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar biraz da azaltılıp daha etkili bir öğrenme ortamı sağlanabilir.

Öğrt.3)'ün sorulara verdiği cevaplar ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

S.1) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitimler aldınız mı?

Öğrt.3)Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almıştır.Bu eğitim okul bünyesinde hizmetiçi eğitim şeklinde alınmıştır.Aldığı bu eğitimler sayesinde bireylerin yetersizlik türlerini daha iyi öğrenmiş ve bu yetersizlik türleri karşısında nasıl bir yol izleyip ,hangi yöntem ve teknikleri kullanacağı,yetersizliği olan bireylere uygun bireysel planları nasıl hazırlayacağı konusunda kendisini geliştirmiştir.Böylece sınıfındaki öğrencileri daha iyi tanıdığı ve onlara eğitim öğretim etkinliklerinde daha faydalı olduğunu düşünmektedir.Ayrıca uygun yöntem ve teknikleri kullandığı ve aktif bir öğretim ortamı sağladığı için sınıf içi problemlerin çok olmadığını belirtmiştir.Aldığı eğitimler sayesinde öğretmen kendisini geliştirmiş, programa hakim olmuş ve öğrencilere doğru rehberlik edebilmiştir.Bu da öğrenme ortamına değer katmış ve etkili bir eğitim öğretim sağlanmıştır.

S.2) Hangi tür yetersizliği olan öğrencilerle çalışıyorsunuz?

Öğrt.3)'ün çalıştığı öğrencilerin yetersizlik türü Serebral Palsili öğrencilerdir.

Sınıfta sadece bu yetersizliği olan öğrencilerin olduğunu, onların bedensel yöndeki engellerinden dolayı sınıf içi etkinliklerde (bedensel performans gerektiren etkinliklerde) bazı problemlerle karşılaştıklarını ve bu sebeple sınıf içinde bir destek personeline ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.Bu ihtiyacın şimdilik okul destek personeli ile giderilmeye çalışıldığı fakat yeterli olmadığı açıklamıştır.

S.3) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?Açıklayınız.

Öğrt.3) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantajlarını ;

Öğrencilerin toplumsal duyarlılık gösterilmesi gereken konulara gerekli duyarlılığı gösterdiği,

Öğrenciler arası akran öğrenmesinin fazla olması,

Öğrencilerin duygusal zekalarının yüksek olması,

Öğrencilerin hoşgörü, empati,yardımlaşma gibi değerlere sahip olmaları şeklinde sıralıyor.

Öğrt.3) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın dezavantajlarını ;

Bireyselleştirilmiş uygulamalara yeterince zaman ayırılamaması,

Bedensel yeterlilik gerektiren etkinliklerde birtakım sorunların yaşanması (serebral palsili öğrenciler olduğu için),

Müfredatın yetişememesi konusunda sıkıntıların yaşanması şeklinde sıralamıştır.Uygulamanın avantaj ve dezavantajları olsa da normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrenciler açısından uygulama gayet başarılı bir şekilde yürütülmektedir.

S.4) Ters kaynaştırma uygulaması yaptığınız sınıflarda kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?Açıklayınız.

Öğrt.3)'ün ters kaynaştırma uygulaması yaptığı sınıfta kullandığı yöntem ve tekniklerÖrnek gösterme,Model alma ,Akran öğrenmesi şeklindedir.

Öğretmen sınıf içerisinde yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrenciler olmasından ve bunların seviyelerinin ve algılarının birbirinden çok farklı olmasından dolayı farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyor.Böylece her öğrenciye hitap edebileceğini düşündüğü farklı yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştiriyor.Zengin

eğitim öğretim etkinliklerinin olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin daha mutlu ve etkili bir öğrenme gerçekleştireceğini savunuyor.Sınıf içindeki normal gelişim gösteren öğrenciler ile yetersizliği olan öğrenciler arasındaki akran öğrenmesine olanak sağlıyor.Bu durum onların daha da kaynaşmasına ve birlikte sosyalleşmelerine fırsat veriyor.

S.5) Ters kaynaştırma uygulaması hakkında yukarıdaki açıklamalar dışında farklı görüş ve düşünceleriniz varsa belirtiniz.

Öğrt.3)' e göresınıflarda destek personeli olmalıdır.Sınıf içi çalışmalarda akran öğrenmesi desteklenmelidir.Veliler de eğitim öğretim süreçlerine dahil edilmelidir.Böylece okul aile birliği sağlanmış olur.

Öğrt.4)'ün sorulara verdiği cevaplar ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

S.1) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitimler aldınız mı?

Öğrt.4) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almıştır.Bu eğitim özel eğitim kursu ,hizmetiçi eğitim ve BEP hazırlama tekniği kursu şeklinde alınmıştır.Aldığı bu eğitimler sayesinde bireylerin yetersizlik türlerini daha iyi öğrenmiş ve bu yetersizlik türleri karşısında nasıl bir yol izleyip ,hangi yöntem ve teknikleri kullanacağı,yetersizliği olan bireylere uygun bireysel planları nasıl hazırlayacağı konusunda kendisini geliştirmiştir.Böylece sınıfındaki öğrencileri daha iyi tanıdığı ve onlara eğitim öğretim etkinliklerinde daha faydalı olduğunu düşünmektedir.Ayrıca uygun yöntem ve teknikleri kullandığı ve aktif bir öğretim ortamı sağladığı için sınıf içi problemlerin çok olmadığını belirtmiştir.Aldığı eğitimler sayesinde velilere de yönlendirmelerde bulunduğunu ifade etmiştir.Bu tarz eğitimlerin velilere de verilmesinin çocuğun gelişimi açısından önemli olduğunu ve eğitimin okul, aile ile bütünlük arz etmesi gerektiğini söylemiştir.

S.2) Hangi tür yetersizliği olan öğrencilerle çalışıyorsunuz?

Öğrt.4)'ün çalıştığı öğrencilerin yetersizlik türü Serebral Palsili öğrencilerdir.Sınıfında sadece bu yetersizliği olan öğrencilerin olduğunu, onların bedensel yöndeki engellerinden dolayı sınıf içi etkinliklerde (bedensel performans gerektiren etkinliklerde) bazı problemlerle karşılaştıklarını ve bu sebeple sınıf içinde bir destek personeline ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.Bu ihtiyacın şimdilik okul destek personeli ile giderilmeye çalışıldığı fakat yeterli olmadığı açıklamıştır.

S.3) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?Açıklayınız.

Öğrt.4) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantajlarını ;

Öğrenciler arası akran öğrenmesinin fazla olması,

Öğrencilerin birlikte sosyalleşmesi,

Öğrencilerin duygusal zekalarının yüksek olması,

Öğrencilerin hoşgörü, empati,yardımlaşma gibi değerlere sahip olmaları şeklinde sıralıyor.

Öğrt.4) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın dezavantajlarını ;

Etkinliklerde ve rehberlik çalışmalarında öğretmenin yetersiz kalması ve profesyonel yardıma ihtiyaç duyulması,

Bireyselleştirilmiş uygulamalara yeterince zaman ayırılamaması,

Müfredatın yetişememesi,

Etkinliklerde zaman konusunda sıkıntıların yaşanması şeklinde sıralamıştır. Uygulamanın avantaj ve dezavantajları olsa da normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrenciler açısından uygulama gayet başarılı bir şekilde yürütülmektedir.

S.4) Ters kaynaştırma uygulaması yaptığınız sınıflarda kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?Açıklayınız.

Öğrt.4)'ün ters kaynaştırma uygulaması yaptığı sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler Soru-Cevap, Model alma ,Sözel ipucu ,Akran öğrenmesi şeklindedir.Öğretmen sınıf içerisinde yetersizliği

olan ve normal gelişim gösteren öğrenciler olmasından ve bunların seviyelerinin ve algılarının birbirinden çok farklı olmasından dolayı farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyor. Böylece her öğrenciye hitap edebileceğini düşündüğü farklı yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştiriyor. Yetersizliği olan öğrencilere farklı öğrenme stilleri sunuyor. Yetersizlikleri en aza indirmek için modern yöntem ve tekniklerden yararlanıyor. Diğer taraftan normal gelişim gösteren öğrencilere de zengin bir eğitim öğretim ortamı sunuyor.

S.5) Ters kaynaştırma uygulaması hakkında yukarıdaki açıklamalar dışında farklı görüş ve düşünceleriniz varsa belirtiniz.

Öğrt.4)' e göre kaynaştırma eğitimi düzgün yapılırsa bireysel çalışmalara ağırlık verilirse, uygun yöntemler kullanılırsa sonuçlar başarılı olmaktadır. Engelleri kaldırmak ya da azaltmak elimizdedir.

Öğrt.5)'in sorulara verdiği cevaplar ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

S.1) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitimler aldınız mı?

Öğrt.5) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin desteği ile yaparak yaşayarak öğrenmiştir. Eğitim almadığı için öğrencilerin özelliklerini tanımada zorluk çekmiş ve yetersizlik alanlarına uygun davranmada sorunlar yaşamıştır. Bu durum eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilemiş ve bu süreçte birtakım sorunlar yaşanmıştır. Öğretmenin yaparak yaşayarak öğrenmesi kaynaştırma ve ters kaynaştırma uygulaması açısından yeterli olmamıştır. Bu durum kaynaştırma ve ters kaynaştırma uygulaması açısından öğretmen eğitiminin zorunlu olduğunu göstermektedir.

S.2) Hangi tür yetersizliği olan öğrencilerle çalışıyorsunuz?

Öğrt.5)'in çalıştığı öğrencilerin yetersizlik türü Serebral Palsili öğrencilerdir. Sınıfında sadece bu yetersizliği olan öğrencilerin olduğunu fakat kendisinin serebral palsi konusunda eğitiminin olmadığı için bazı problemlerle karşılaştıklarını ve bu sebeple sınıf içinde bir destek personeline ve bu alanla ilgili eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bu ihtiyacın şimdilik okul destek personeli ve özel eğitim öğretmeni ile giderilmeye çalışıldığı fakat yeterli olmadığı açıklamıştır.

S.3) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir? Açıklayınız.

Öğrt.5) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantajlarını ;

Öğrencilerin birlikte sosyalleşmesi,

Öğrencilerin duygusal zekalarının yüksek olması,

Öğrencilerin hoşgörü, empati, yardımlaşma gibi değerlere sahip olmaları şeklinde sıralıyor.

Öğrt.5) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın dezavantajlarını ;

Etkinliklerde ve rehberlik çalışmalarında öğretmenin yetersiz kalması ve profesyonel yardıma ihtiyaç duyulması,

Bireyselleştirilmiş uygulamalara yeterince zaman ayırılamaması,

Müfredatın yetişememesi,

Etkinliklerde zaman konusunda sıkıntıların yaşanması şeklinde sıralamıştır. Uygulamanın avantaj ve dezavantajları olsa da normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrenciler açısından uygulama gayet başarılı bir çalışmadır. Fakat öğretmenler uygulama ile ilgili iyi bir eğitim almış olmalıdır.

S.4) Ters kaynaştırma uygulaması yaptığınız sınıflarda kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? Açıklayınız.

Öğrt.5)'in ters kaynaştırma uygulaması yaptığı sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler Soru-Cevap, Akıllı tahta kullanımı, Akran öğrenmesi şeklindedir.

Öğretmen sınıf içerisinde yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrenciler olmasından ve bunların seviyelerinin ve algılarının birbirinden çok farklı olmasından dolayı farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyor. Böylece her öğrenciye hitap edebileceğini düşündüğü farklı yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştiriyor. Zengin eğitim öğretim etkinliklerinin olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin daha mutlu ve etkili bir öğrenme gerçekleştireceğini savunuyor. Kaynaştırma eğitimi konusundaki eksikliklerini bu şekilde gidermeye çalışıyor.

S.5) Ters kaynaştırma uygulaması hakkında yukarıdaki açıklamalar dışında farklı görüş ve düşünceleriniz varsa belirtiniz.

Öğrt.5)' e göre Ters kaynaştırma eğitiminde normal öğrencilerin eğitimi aksatılmadan yapılmaya özen gösterilmelidir. Bu sınıflarda görevlendirilen öğretmenlere bu alandaki eğitimler zorunlu olmalıdır.

Öğrt.6)'nın sorulara verdiği cevaplar ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

S.1) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitimler aldınız mı?

Öğrt.6) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almıştır. Aldığı bu eğitimler sayesinde bireylerin yetersizlik türlerini daha iyi öğrenmiş ve bu yetersizlik türleri karşısında nasıl bir yol izleyip ,hangi yöntem ve teknikleri kullanacağı, yetersizliği olan bireylere uygun bireysel planları nasıl hazırlayacağı konusunda kendisini geliştirmiştir. Böylece sınıfındaki öğrencileri daha iyi tanıdığı ve onlara eğitim öğretim etkinliklerinde daha faydalı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca uygun yöntem ve teknikleri kullandığı ve aktif bir öğretim ortamı sağladığı için sınıf içi problemlerin çok olmadığını belirtmiştir. Aldığı eğitimler sayesinde velilere de yönlendirmelerde bulunduğunu ifade etmiştir. Bu tarz eğitimlerin velilere de verilmesinin çocuğun gelişimi açısından önemli olduğunu ve eğitimin okul, aile ile bütünlük arz etmesi gerektiğini söylemiştir.

S.2) Hangi tür yetersizliği olan öğrencilerle çalışıyorsunuz?

Öğrt.6)'nın çalıştığı öğrencilerin yetersizlik türü Serebral Palsili öğrencilerdir. Sınıfında sadece bu yetersizliği olan öğrencilerin olduğunu, onların bedensel yöndeki engellerinden dolayı sınıf içi etkinliklerde (bedensel performans gerektiren etkinliklerde) bazı problemlerle karşılaştıklarını ve bu sebeple sınıf içinde bir destek personeline ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler de yetersizliği olan arkadaşlarına destek olmaktadır fakat bu çalışmalar yeterli olmamaktadır.

S.3) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir? Açıklayınız.

Öğrt.6) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantajlarını ;

Öğrencilerin birlikte sosyalleşmesi,

Öğrencilerin duygusal zekalarının yüksek olması,

Öğrencilerin hoşgörü, empati, yardımlaşma gibi değerlere sahip olmaları şeklinde sıralıyor.

Öğrt.6) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın dezavantajlarını ;

Bireyselleştirilmiş uygulamalara yeterince zaman ayırılmaması,

Müfredatın yetişmemesi,

Etkinliklerde zaman konusunda sıkıntıların yaşanması şeklinde sıralamıştır. Uygulamanın avantaj ve dezavantajları olsa da normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrenciler açısından uygulama gayet başarılı bir şekilde yürütülmektedir.

S.4) Ters kaynaştırma uygulaması yaptığınız sınıflarda kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? Açıklayınız.

Öğrt.6)'nın ters kaynaştırma uygulaması yaptığı sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler Soru-Cevap, Yaparak -yaşayarak öğrenme, Montessori eğitimi , Akran öğrenmesi şeklindedir.

Öğretmen sınıf içerisinde yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrenciler olmasından ve bunların seviyelerinin ve algılarının birbirinden çok farklı olmasından dolayı farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyor. Böylece her öğrenciye hitap edebileceğini düşündüğü farklı yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştiriyor. Öğretmen Montessori eğitimi gibi zengin eğitim öğretim etkinliklerinin olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin daha mutlu ve etkili bir öğrenme gerçekleştireceğini savunuyor.

S.5) Ters kaynaştırma uygulaması hakkında yukarıdaki açıklamalar dışında farklı görüş ve düşünceleriniz varsa belirtiniz.

Öğrt.6) 'ya göre ters kaynaştırma eğitiminde normal öğrenciler ile birlikte yetersizliği olan öğrenciler gayet başarılı bir şekilde eğitim almaktadır. Öğretmenler bu eğitimi modern yöntem ve tekniklerle desteklemeli ve aileler de eğitim sürecine dahil edilmelidir. Ayrıca ailelerin eğitimi de unutulmamalıdır.

Öğrt.7)'nin sorulara verdiği cevaplar ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

S.1) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitimler aldınız mı?

Öğrt.7) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almıştır. Bu eğitim fakülte özel eğitim dersi ve ayrıca özel eğitim kursu şeklinde alınmıştır. Bu kurslarda aldığı eğitimler sayesinde özel eğitim konusunda kendisini geliştirmiş ve bu alanla ilgili çalışmalar konusunda bilinçlenmiştir. Böylece öğrencilerine daha faydalı olmuş ve sınıf içi etkinlikleri amaca uygun gerçekleştirmiştir. Aldığı eğitimler sayesinde kaynaştırma uygulamalarını başarılı bir şekilde yürütebilmiştir.

S.2) Hangi tür yetersizliği olan öğrencilerle çalışıyorsunuz?

Öğrt.7)'nin çalıştığı öğrencilerin yetersizlik türü Serebral Palsili ve konuşma yetersizliği olan öğrencilerdir.

Sınıfında hem serebral palsili hem de konuşma yetersizliği olan öğrenciler olduğu için farklı yetersizlikleri olan öğrencilere bazen yeterli zamanı ayırmakta zorlandığını belirtti. Ayrıca sınıf içinde farklı özelliklerdeki öğrencilere ortak hitap edebileceği yöntem ve teknikleri bulmada ve kullanmada sıkıntılar yaşadığını belirtti. Bu sıkıntıları azaltmak için bireysel etkinliklere ağırlık verdiğini açıkladı.

S.3) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir? Açıklayınız.

Öğrt.7) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantajlarını ;

Öğrencilerin birlikte sosyalleşmesi,

Öğrencilerin duygusal zekalarının yüksek olması,

Öğrencilerin hoşgörü, empati, yardımlaşma gibi değerlere sahip olmaları şeklinde sıralıyor.

Öğrt.7) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın dezavantajlarını ;

Farklı yetersizlikleri olan öğrencilerin birarada olmasından dolayı sınıf içi ortak etkinliklerde bazı sıkıntıların yaşanması,

Müfredatın yetişememesi,

Etkinliklerde zaman konusunda sıkıntıların yaşanması şeklinde sıralamıştır. Uygulamanın avantaj ve dezavantajları olsa da normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrenciler açısından uygulama gayet başarılı bir şekilde yürütülmektedir.

S.4) Ters kaynaştırma uygulaması yaptığınız sınıflarda kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? Açıklayınız.

Öğrt.7)'nin ters kaynaştırma uygulaması yaptığı sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler Soru-Cevap, Yapararak -yaşayarak öğrenme, Akran öğrenmesi şeklindedir. Öğretmen sınıf içerisinde yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrenciler olmasından ve bunların seviyelerinin ve algılarının birbirinden çok farklı olmasından dolayı farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının

gerekli olduğunu düşünüyor. Böylece her öğrenciye hitap edebileceğini düşündüğü farklı yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştiriyor. Zengin eğitim öğretim etkinliklerinin olduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin daha mutlu ve etkili bir öğrenme gerçekleştireceğini savunuyor. Farklı yetersizlikleri en aza indirmek için bireysel çalışmalara ve bireysel etkinliklere daha fazla önem veriyor.

S.5) Ters kaynaştırma uygulaması hakkında yukarıdaki açıklamalar dışında farklı görüş ve düşünceleriniz varsa belirtiniz.

Öğrt.7)'ye göresınıflarda destek personeli olmalıdır. Yetersizliği olan öğrencilerin yetersizlikleri hakkında profesyonel yardımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde öğretmen yalnız olmamalı aileler de bu sürece dahil edilmelidir. Ayrıca profesyonel destekler de alınmalıdır.

Öğrt.8)'in sorulara verdiği cevaplar ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

S.1) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitimler aldınız mı?

Öğrt.8) Kaynaştırma veya ters kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almıştır. Bu eğitim özel eğitim kursu ve semineri şeklinde alınmıştır. Eğitimlerin faydasını sınıf içi uygulamalarında çok rahat görmüştür. Bu eğitimler öğretmenin eğitim öğretim sürecini yönlendirmiştir. Böylece sınıftaki öğrencileri daha iyi tanıdığı ve onlara eğitim öğretim etkinliklerinde daha faydalı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca uygun yöntem ve teknikleri kullandığı ve aktif bir öğretim ortamı sağladığı için sınıf içi problemlerin çok olmadığını belirtmiştir. Aldığı eğitimler sayesinde velilere de yönlendirmelerde bulunduğunu ifade etmiştir. Bu tarz eğitimlerin velilere de verilmesinin çocuğun gelişimi açısından önemli olduğunu ve eğitimin okul, aile ile bütünlük arz etmesi gerektiğini söylemiştir.

S.2) Hangi tür yetersizliği olan öğrencilerle çalışıyorsunuz?

Öğrt.8)'in çalıştığı öğrencilerin yetersizlik türü Serebral Palsili öğrencilerdir.

Sınıfta sadece bu yetersizliği olan öğrencilerin olduğunu, onların bedensel yöndeki engellerinden dolayı sınıf içi etkinliklerde (bedensel performans gerektiren etkinliklerde) bazı problemlerle karşılaştıklarını ve bu sebeple sınıf içinde bir destek personeline ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu ihtiyacın şimdilik okul destek personeli ile giderilmeye çalışıldığı fakat yeterli olmadığı açıklamıştır.

S.3) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir? Açıklayınız.

Öğrt.8) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın avantajlarını ;

Öğrencilerin birlikte sosyalleşmesi,

Öğrencilerin duygusal zekalarının yüksek olması,

Öğrencilerin hoşgörü, empati, yardımlaşma gibi değerlere sahip olmaları şeklinde sıralıyor.

Öğrt.8) Normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerle birlikte çalışmanın dezavantajlarını ;

Bireyselleştirilmiş uygulamalara yeterince zaman ayıramaması,

Müfredatın yetişmemesi,

Etkinliklerde zaman konusunda sıkıntıların yaşanması şeklinde sıralamıştır. Uygulamanın avantaj ve dezavantajları olsa da normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrenciler açısından uygulama gayet başarılı bir şekilde yürütülmektedir.

S.4) Ters kaynaştırma uygulaması yaptığınız sınıflarda kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? Açıklayınız.

Öğrt.8)'in ters kaynaştırma uygulaması yaptığı sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler Model olma, Drama, Akran öğrenmesi şeklindedir. Öğretmen sınıf içerisinde yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrenciler olmasından ve bunların seviyelerinin ve algılarının birbirinden çok farklı

olmasından dolayı farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyor. Böylece her öğrenciye hitap edebileceğini düşündüğü farklı yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştiriyor. Bu çalışmaların yanında öğrenciler bireysel etkinliklerle de destekleniyor. Bu da bireysel farklılıkları bir nevi azaltıyor.

S.5) Ters kaynaştırma uygulaması hakkında yukarıdaki açıklamalar dışında farklı görüş ve düşünceleriniz varsa belirtiniz.

Öğrt.8)'e göre sınıflarda destek personeli olmalıdır. Yetersizliği olan öğrencilere sınıf içinde de destek olunmalıdır. Böylece bedensel yönden sınıf içi etkinliklerde yaşanan sıkıntılar azaltılabilir. Yetersizliği olan çocuklar destekle etkinliklere dahil edilebilir.

Ankara ili Çankaya ilçesi MEV Gökkuşuğu Özel Eğitim ,Anaokulu, İlkokulu, Ortaokulunda ters kaynaştırma uygulaması yapılan okuldaki sekiz okulöncesi ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda ters kaynaştırma uygulamasının sonuçları şöyle sıralanmıştır;

1. Ters kaynaştırma uygulanan sınıflarda yetersizliği olan birey sayısının fazla olması yetersizliği olan çocuk açısından (yalnız olmadığı için) farklılık duygusunun normal sınıflara göre çok yaşanmadığı,
2. Öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerine daha fazla emek harcadığı,
3. Sınıf içinde profesyonel yöntemlere ve tekniklere daha çok ihtiyaç duyulduğu,
4. Öğrencilerin yetersizliği olan bireyler ile birlikte eğitim almalarının onları sosyal ve duygusal anlamda olumlu etkilediği,
5. Öğrenciler arasında duygusal zekanın daha çok ortaya çıktığı,
6. Sınıf içerisinde destek personeline ihtiyaç duyulduğu,
7. Okul yönetimi, rehberlik ile işbirliğine ihtiyacın elzem olduğu,
8. Ters kaynaştırma uygulamasının özel eğitim ve destek eğitimi ile birlikte yürütülmesinin gerektiği,
9. Ters kaynaştırma uygulamasının yoğun bir müfredat içerisinde uygulanmasının zor olduğu,
10. Uygulamanın toplumsal duyarlılık açısından olumlu etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaynaklar

Acar, Ç. (2000). Zihin yetersizliği olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Akçamete, G., Gürgür, H. & Kıs, A. (2002). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma güçlükleri. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde Sunulan bildiri.

Bailey, D. & Winton, P. (1987). Stability and change in parents' expectations about mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 73-88.

Cavkaytar, A. (1999). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Erickson, E. (2004). Demystifying data construction and analysis, *Anthropology and Education*, 35(4), 486-493.

Eripek, S. (1996). *Zihinsel engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

<http://orgm.meb.gov.tr/mevzuat/genelgeler/kaynastirmauygulamaları.htm>

Kuester, M. V. (2000). 10 years on: Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?

Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 79-99.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). Resmi Gazete. 26184.

Özmen, G. R. (2003). Kaynastırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman (Edt.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giris*. Ankara: Gündüz Eğitim.

Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Ankara: Pegem A.

Sharpe, M. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education*, 15, 281-287.

Westling, D. & Fox, L. (2000). Teaching students with severe disabilities.

ÖĞRETMENLERİN OLUŞTURDUKLARI OKUL METAFORLARI

Yüksel KAHRAMAN⁷⁶

Özet

Metafor mecaz, eğretileme yada istiare olarak kullanılmasına rağmen metafor kavramı ile asıl ifade edilmek istenen şey bir kavram yada olgunun başka bir kavram yada olguya benzetilerek açıklanmasıdır (Oxford, 1998). Metafor bireylerin kendi dünyalarını anlama ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmasıdır (Arslan & Bayrakçı, 2006).

Bu çalışmada İstanbul ilinin Bağcılar ilçesinde bulunan bir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla onların “ Okul ... gibidir, çünkü ” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Değerlendirmeye alınan formların incelenmesi sonucunda okula ilişkin oluşturulan metaforların 9 kategoride toplandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Metafor, Okula ilişkin metaforlar*

Problem Durumu

Metafor kelimesi Türk Dil Kurumunun Büyük Türkçe Sözlüğünde “meczaz” anlamına gelmektedir. Türkçe’de “eğretileme” yada “istiare” olarak kullanılmasına rağmen Demir (2005) bu iki kullanımında metafor kelimesinin anlamını ıskaladığını ifade etmektedir. Metafor kavramı ile asıl ifade edilmek istenen şey bir kavram yada olgunun başka bir kavram yada olguya benzetilerek açıklanmasıdır (Oxford, 1998).

Metaforun bireylerin kendi dünyalarını anlama ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olduğu (Arslan & Bayrakçı, 2006) ifade edilmektedir. Metafor kullanılırken açıklanmak istenen kavram, olay yada olgu benzetilen kavramın ilk bakışta öne çıkan, dikkat çeken özelliklerini vurguladığı için kullanıcıya ifade kolaylığı ve üzerinde durmak istediği ayrıntıya özellikle vurgu katmaktadır. Yani bir kişi arslan oğlum diyerek oğlunu aslanın fiziki özelliklerine benzetmez, arslanın ataklığı, gözüpekliliği ve cesaretini ön plana çıkarır ve oğlunda bu özelliklerin olduğunu ifade etmek ister. Bu anlamda metafor kullanıcıya ciddi bir kolaylık sağlar.

Amaç

Bu çalışmada amaç İstanbul ilinin Bağcılar ilçesinde bulunan bir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmaktır. Saban, A. (2008) yaptığı çalışmada öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının okula ilişkin zihinlerinde oluşturdukları metaforları incelemiştir. Benzer şekilde dizayn edilen bu çalışmada ise sadece bir okulda görev yapan öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelenmiştir.

Yöntem

İstanbul ilinin Bağcılar ilçesinde bulunan bir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla onların “ Okul ... gibidir, çünkü ” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu uygulama yapılırken her öğretmene yarım A4 boyutunda birer dosya kağıdı dağıtılmıştır. Kağıdın üst kısmında öğretmenin cinsiyeti ve branşı sorulmakta altta ise 3 adet “ Okul ... gibidir, çünkü ” yazısı bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul ile ilgili 3 er metafor kullanarak boşlukları doldurmaları istenmiştir. Forceville

⁷⁶ Millî Eğitim Bakanlığı, Bağcılar Ahi Evren Kız İmam Hatip Lisesi, İstanbul, yukseltr@gmail.com

(2002) metafor ilişkisinde 1) metaforun konusu , 2)metaforun kaynağı ve 3)metaforun kaynağından metafora aktarılması istenen özellik olmak üzere en az üç temel öge bulunduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin metafor ilişkisini kurarken açıklama yapmaları istenmiştir. Sabah dağıtılan formların doldurulması için 1 gün süre verilmiştir. Dağıtılan 62 formdan 43 tanesi geri dönmüştür. Bu formlar araştırmacı tarafından analiz edilmiş, herhangi bir metafor imgesi içermeyen yada boş bırakılan formlar elenerek kalan 28 form ile araştırmaya devam edilmiştir. Kodlama ve ayıklama aşamasından sonra örnek metaforlar derlenmiş ve kategoriler geliştirilmiştir.

Katılımcıların oluşturdukları metaforlar 5 aşamada analiz edilmiştir:

- 1) Kodlama ve ayıklama: Üretilen metaforlar formda karşılaşımla sırasıyla yazılarak geçici bir liste yapılmıştır. Hatalı formlar elenmiştir.
- 2) Örnek metafor derleme aşaması: Bu aşamada üretilen geçici metaforlar verideki gerekçeler göz önüne alınarak birleştirilmiş ve genelleme yapılmıştır.
- 3) Kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada geliştirilen örnek metaforlar metaforun konusu, kaynağı ve kurulan ilişki bakımından analiz edilmiştir. Bu aşamada 9 kavramsal kategori geliştirilmiştir.
- 4) Geçerlilik ve güvenilirlik aşaması: Yıldırım ve Şimşek (2008) toplanan verilerin ayrıntılı rapor edilmesinin bir nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirliğin gerekliliği olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden süreç ayrıntılı rapor edilmiştir.

Ayrıca çalışmanın amacı ve süreç istatistik dersini başarıyla tamamlamış iki yüksek lisans öğrencisine anlatılmış, geliştirilen kategoriler doğrultusunda eldeki veriler bu kişilerce de analiz edilmiştir.

Miles ve Huberman'ın formülü (Güvenilirlik= (Görüş Birliği / Tüm Görüşler) x 100) formülü kullanılarak kontrolörlerin ve araştırmacının değerlendirmeleri arasındaki uygunluk hesaplanmış ve güvenilirlik oranının %80 in üzerinde olduğu görülmüştür.

Bunun üzerine üç araştırmacı birlikte verilerin analizini yapmış ve %94 lük uyum oranına ulaşılmıştır.

- 5) Verilerin SPSS 15 e yüklenerek veri analizi yapılması: Oluşturulan 9 kavramsal kategori ve metaforlar SPSS 15 programına aktararak analiz edilmiştir. Önce tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır.

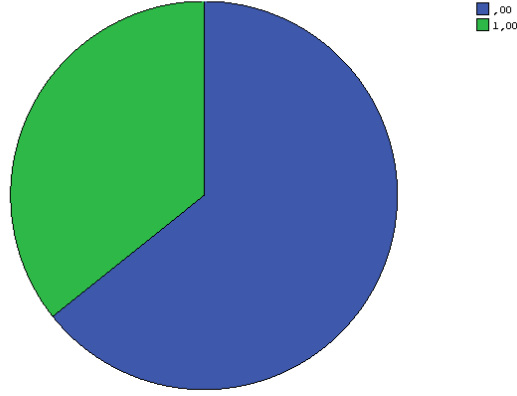
Bulgular ve Sonuçlar

Dağıtılan 62 formdan geriye dönen 43 tanesi araştırmacı tarafından analiz edilmiş, herhangi bir metafor imgesi içermeyen yada boş bırakılan formlar elenerek kalan 28 form ile araştırmaya devam edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 28 formu dolduran öğretmenlerin demografik özellikleri şu şekildedir:

Kadin 0, erkek 1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	18	64,3	64,3
	1,00	10	35,7	100,0
Total	28	100,0	100,0	

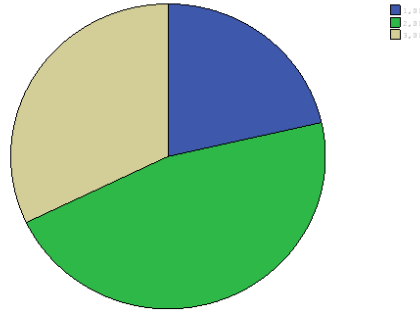
Kadin 0, erkek 1



Mesleki 1, sayısal 2, sozel 3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	6	21,4	21,4	21,4
2,00	13	46,4	46,4	67,9
3,00	9	32,1	32,1	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Mesleki 1, sayısal 2, sozel 3



Kategori geliştirme aşamasında geliştirilen 9 kategori ve bu kategorilere ait örnek ifadeler şunlardır.

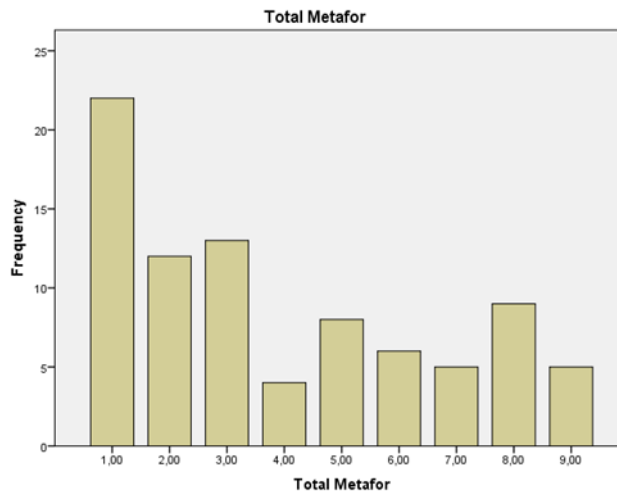
- 1) Okul bir ev-aile ortamıdır, kategorisinde
 - Vaktimiz burada geçer burası bizim yuvamızdır..
 - Evimizdir, biz kalabalık bir aileyiz burada....
 - Okul ailemizdir bizi, öğretmenler anne baba öğrencilerde çocuktur... biçiminde ifadeler kullanılmıştır.
- 2) Okul bir üretim yeridir, kategorisinde
 - Burada bilgi üretilir.. yeni şeyler öğrenilir
 - Bilim yuvasıdır...
 - İşçi yetiştirme merkezidir, öğrencileri sanayiye topluma yararlı olması için... ifadeleri kullanılmıştır.
- 3) Okul bir eğlence merkezidir, kategorisinde
 - Sudokudur insanlar zevkle uğraşır durur...
 - Bulmacadır..
 - Tiyatrodur... ifadeleri kullanılmıştır.
- 4) Okul bir karmaşa ortamıdır, kategorisinde
 - Okul bitpazarıdır, herşeyi bulabilirsiniz

- Karınca yuvasıdır, hep hareketli ... ifadeleri kullanılmıştır.
- 5) Okul bir gelişme-ilerleme yeridir, kategorisinde
 - Okul bitpazarıdır, herşeyi bulabilirsiniz
 - Karınca yuvasıdır, hep hareketli ... ifadeleri kullanılmıştır.
- 6) Okul bir disiplin verme yeridir, kategorisinde
 - Okul bir hapishanedir...,
 - Bakımevidir, aileler disipline olsunlar diye öğrenciyi gönderir ... ifadeleri kullanılmıştır.
- 7) Diğer olumsuz , kategorisinde
 - Okul bir hapishanedir...,
 - Bakımevidir, aileler disipline olsunlar diye... ifadeleri kullanılmıştır.
- 8) Diğer olumlu ifadeler, kategorisinde
 - Spor salonudur, enerjisini atar...
 - Filmdir, izlenir.. ifadeleri kullanılmıştır.
- 9) Diğer nötr ifadeler, kategorisinde
 - Toplumun görüntüsüdür..
 - Senaryodur, herkesin bir rolü vardır... ifadeleri kullanılmıştır.

Oluşturulan bu metafor kategorilerine ait tanımlayıcı istatistikler şu şekildedir:

Total Metafor

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	22	26,2	26,2	26,2
2,00	12	14,3	14,3	40,5
3,00	13	15,5	15,5	56,0
4,00	4	4,8	4,8	60,7
5,00	8	9,5	9,5	70,2
6,00	6	7,1	7,1	77,4
7,00	5	6,0	6,0	83,3
8,00	9	10,7	10,7	94,0
9,00	5	6,0	6,0	100,0
Total	84	100,0	100,0	



	M1	%	M2	%	M3	%	M4	%	M5	%	M6	%	M7	%	M8	%	M9	%	Total	%
Kadınlar 0	12	14,3	9	10,71	8	9,52	4	4,76	6	7,14	3	3,57	4	4,76	6	7,14	2	2,38	54	64,29
Erkekler 1	10	11,9	3	3,57	5	5,95	0	0,00	2	2,38	3	3,57	1	1,19	3	3,57	3	3,57	30	35,71
Meslekçi 1	5	5,95	3	3,57	2	2,38	1	1,19	1	1,19	1	1,19	3	3,57	1	1,19	1	1,19	18	21,43
Sayısal 2	12	14,2	5	5,95	5	5,95	2	2,38	4	4,76	3	3,57	2	2,38	4	4,76	2	2,38	39	46,43
Sözel 3	5	5,95	4	4,76	6	7,14	1	1,19	3	3,57	2	2,38	0	0,00	4	4,76	2	2,38	27	32,14

Araştırmada kadın öğretmenler ve erkek öğretmenlerin oluşturdukları metaforları karşılaştırmak için Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

Ranks

	Kadin 0, erkek 1	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Metafor ,00		54	42,37	2288,00
1,00		30	42,73	1282,00
Total		84		

Test Statistics^a

	Metafor
Mann-Whitney U	803,000
Wilcoxon W	2288,000
Z	-,066
Asymp. Sig. (2-tailed)	,947

a. Grouping Variable: Kadin 0, erkek 1

Kadın ve erkek öğretmenlerin oluşturdukları metaforları karşılaştırmak için kullanılan Mann-Whitney testinin sonucunda $p=0,947$ bulunmuş ve kadın ve erkeklerin oluşturdukları metaforların frekansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı şekilde meslek derslerine giren ve sayısal derslere giren öğretmenlerin oluşturdukları metaforları karşılaştırmak için de Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

Ranks

	Meslekci 1,	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Metafor 1,00		18	29,92	538,50
2,00		39	28,58	1114,50
Total		57		

Test Statistics^a

	Metafor
Mann-Whitney U	334,500
Wilcoxon W	1114,500
Z	-,288
Asymp. Sig. (2-tailed)	,774

a. Grouping Variable: Meslekci 1, sayısal 2, sozel :

Meslek derslerine giren ve sayısal derslere giren öğretmenlerin oluşturdukları metaforları karşılaştırmak için kullanılan Mann-Whitney testinin sonucunda $p=0,774$ bulunmuş ve meslek derslerine giren ve sayısal derslere giren öğretmenlerin oluşturdukları metaforların frekansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı şekilde meslek derslerine giren ve sözel derslere giren öğretmenlerin oluşturdukları metaforları karşılaştırmak için Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

Ranks

Meslekci 1,	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Metafor 1,00	18	24,28	437,00
3,00	27	22,15	598,00
Total	45		

Test Statistics^a

	Metafor
Mann-Whitney U	220,000
Wilcoxon W	598,000
Z	-,540
Asymp. Sig. (2-tailed)	,589

a. Grouping Variable: Meslekci 1, sayisal 2, sozel 3

Meslek derslerine giren ve sözel derslere giren öğretmenlerin oluşturdukları metaforları karşılaştırmak için kullanılan Mann-Whitney testinin sonucunda $p=0,589$ bulunmuş ve meslek derslerine giren ve sözel derslere giren öğretmenlerin oluşturdukları metaforların frekansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı şekilde sayısal derslere giren ve sözel derslere giren öğretmenlerin oluşturdukları metaforları karşılaştırmak için Mann-Whitney testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ranks

Meslekci 1,	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Metafor 2,00	39	33,78	1317,50
3,00	27	33,09	893,50
Total	66		

Test Statistics^a

	Metafor
Mann-Whitney U	515,500
Wilcoxon W	893,500
Z	-,146
Asymp. Sig. (2-tailed)	,884

a. Grouping Variable: Meslekci 1, sayisal 2, sozel 3

Sayısal derslere giren ve sözel derslere giren öğretmenlerin oluşturdukları metaforları karşılaştırmak için kullanılan Mann-Whitney testinin sonucunda $p=0,884$ bulunmuş ve sayısal derslere giren ve sözel derslere giren öğretmenlerin oluşturdukları metaforların frekansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada uygulamanın yapıldığı okuldaki öğretmenler okula ilişkin 9 kategori oluşturmuşlardır. Oluşturulan metafor kategorisi sayısı literatürdeki çalışmalara göre daha azdır. Bunun sebebi çalışmaya katılan öğretmenin sayısının azlığı olabilir. Bu yüzden benzer çalışmaların daha çok kişinin katılımıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada çalışmaya katılan öğretmenlerden doğrudan okulla ilgili oluşturdukları metaforları yazmaları amacıyla hazır bir formu doldurmaları istenmiştir. Mahlios ve Maxson (1998) is yaptıkları çalışmada “aile”, “takım”, “bahçe”, “sirk”, “hapishane”, “hayvanat bahçesi”, “sahne”, “kalabalık” ve “fabrika” metaforlarının yer aldığı bir liste vererek katılımcıların gerçekte ve idealdeki okul metaforlarını yazmalarını istemişlerdir. Metaforlarla ilgili çalışmalar b

Literatürdeki bazı okul metaforları : “bakım ve gözetim yeri”, “bilgi ve aydınlanma yeri”, “değişme ve ilerleme yeri”, “büyüme ve olgunlaşma yeri”, “disiplin ve otorite yeri”, “karmaşa ortamı”, “eğlence yeri”, “iş yeri”, “hapishane”, “fabrika”, “aile”, “tiyatro”, “sığınak”, “mahkeme”,

“alışveriş merkezi”, “hoş ve güzel yer”, “takım” ve “orquestra” dır. Bu çalışmada da katılımcılar okula ilişkin benzer metaforları oluşturmuşlardır.

Morgan (1998) örgütün doğasını açıklamak için metaforları kullanmış, (makine, organizma-canlı sistem, beyin vb) metaforları kullanarak örgütü açıklamaya çalışmıştır. Hayatımızda önemli bir yere sahip bir örgüt olan okula ilişkin metaforlarla ilgili yapılacak farklı dizayn ve katılımcılı çalışmalar okulun doğasına ışık tutacaktır.

Kaynakça

- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100–108.
- Demir, G. Y. (2005). Çevirenin önsözü. G. Lakoff & M. Johnson, *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (s. 11–15). İstanbul: Paradigma.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1–14.
- Mahlis, M. & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227–240.
- Morgan G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev. G. Bulut). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55, 459-496
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DERS DIŞI EGZERSİZ KAPSAMINDA KATILDIKLARI “MODEL UÇAK KURSU”NA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Zeynep TEZEL⁷⁷, Güldeniz ARBAŞ⁷⁸,

Özet

Bu çalışmada Gaziantep İl’inde ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin ders dışı egzersiz kapsamında katıldıkları model uçak kursu ve kurs sonunda öğretmenleri gözetiminde gerçekleştirdikleri etkinliğin sonrasında “model uçak kursu”na ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın örneklem grubunu, Gaziantep İl’inde bir ilköğretim okulunda ikinci kademedeki öğrenim gören 14 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütülmesinde nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu amaçla düzenlenen bilgi formu iki bölüme ayrılmış olup ilk bölüm öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine yönelik düzenlenmiştir. İkinci bölüm yarı yapılandırılmış olup açık uçlu sorulardan oluşmuştur ve model uçak kursuna katılan 14 öğrenciye yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğu 7. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerden ikisi kız olup diğerleri erkektir. Çocukların yaş ortalaması 13’dür. Öğrenciler aile gelir durumlarını “orta düzey” olarak ifade etmiş olup annelerin tamamı ev hanımı, babaların büyük çoğunluğu ise çalışmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların tamamı kurs sonunda düzenlenen etkinlikte maket uçaklarını uçurabilmişlerdir. Çocuklarla yapılan yüz yüze görüşmelerle; çocukların model uçak ile ilgili bilgi durumları, kurstan haberdar olma durumları, kurs süresince öğretmenleri, çalışma ortamları, çalışma koşulları ve grup içi etkileşim durumları hakkında paylaştıkları duygu ve düşünceleri değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: THK, Model Uçak, Kurs, Ders Dışı Egzersiz, İlköğretim Öğrencisi.

1. Giriş

Ders dışı etkinlikleri, öğrencilerin tamamen kendi istekleri doğrultusunda katıldıkları müzik, Resim İş, tiyatro, spor, halk oyunları, fotoğrafçılık gibi birçok faaliyetleri kapsamaktadır. Bu tür faaliyetler, gelişme çağında kazanılan yetenek ve beceri gibi güzel alışkanlıklar, okul sonrası ileri yaşlarda da yönlendirici nitelikte olumlu etkiler yapmaktadır. Dolayısıyla eğitimin genel amaçlarından önemli bir kısmı da yerine getirilmiş olmaktadır (Poyraz, 1999).

Ders dışı etkinliklerin başarılı olabilmesi, okul yönetimi – öğretmen ve öğrenci işbirliğine bağlıdır. Yapılan diğer çalışmalarda (Mamak ve Pepe, 2002; Selçuk, 2006; Yaşın, 2012) ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi ve amacına ulaşmasında öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin katkısının etkili olduğu, ancak okulların öğrencileri ders dışı etkinliklere teşvik etmediğini bu nedenle öğrencilerin beklenti içerisinde oldukları ifade edilmektedir.

1.1. Ders Dışı Egzersiz Kavramı

Öğrencilerin boş zamanlarının değerlendirilmesi için ders dışında yapılacak eğitim çalışmalarının bütününe egzersiz denilmektedir.

(<http://www.egitimhane.biz/haber/ders-disi-egzersiz-proje-plani-1266.html>,

erişim tarihi: 25.09.2017)

⁷⁷ Doç.Dr., Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, tezelzeynep@yahoo.com

⁷⁸ Öğretmen, Mahmut Fehime Güleç Ortaokulu, guldenizarbas@gmail.com

1.2. Model Uçak, THK Model Uçak Eğitimi ve Serbest Rehber Öğretmen Tekamül Kursu

Model uçak, uçan cisimlerin ayrıntılarına inerek ve ölçeklendirerek oluşturulmuş halleridir. Uluslararası standartlar ölçüsünde yapılan uçucu modeller için genellikle eğitim gereklidir. Dünyada Model uçakçılık, 1905’de Fransa’da FAI (Federation Aeronatique Internationale) Uluslar arası Havacılık Federasyonuna bağlı olarak CIAM (Commission Internationale Aeromodelling) Model Uçak Komitesi teşkilatının kurulması ile başlamıştır. Türkiye’de Büyük Önder Atatürk’ün direktifleriyle 16 Şubat 1925 yılında Türk Hava Kurumu, 03 Mayıs 1935 tarihinde icra organı olan Türkkuşu Genel müdürlüğü ve 1936 yılında da Model Uçak Okulunun kurulması ile havacılık alanında yapılan çalışmalar kurumsallaşmıştır (MEB,2011).

Türk Hava Kurumu (THK) gençlere havacılığı sevdirmeye misyonunu aralıksız sürdürmektedir. Bu amaçla görevini daha etkin bir şekilde yerine getirmek üzere mevcut eğitim merkezlerini yurt sathına yayma girişimini sürdürürken, yurt genelinde eğitim merkezlerine ulaşamayan gençlerimize de yerinde hizmet vermektedir. Bu hizmetin öğretmenler aracılığıyla verilmesi, eğitimde kalitenin sağlanması açısından önemlidir. Titizlik ve özverinin hakim olduğu model uçaklar pek çok kategoriye bölünür. Bunlar arasında “**uçucu modeller**”in yapımında Türkiye’de, Türk Hava Kurumu (THK) ücretsiz olarak eğitim vermektedir.

Bu maksatla 7 Şubat 2008 tarihinde imzalanan MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve THK Genel Başkanlığı İşbirliği ile “**Model Uçak Kursları Düzenlenmesine İlişkin Protokol**” kapsamında THK olarak Milli eğitim Bakanlığına bağlı binlerce öğretmene okul havacılık kol ve kulüplerinde ders vermeleri için ücretsiz **Model Uçak Rehber Öğretmen Kursları** verilmiştir. Bu kapsamda **okul Havacılık kolu ve Havacılık kulüplerine** eğitimde kullanılacak malzemeler THK tarafından ücretsiz gönderilmiş, kurs süresince öğretmenlerin iache ve ibateleri THK tarafından çıkar gözetmeksizin karşılanmıştır. (http://www.thk.org.tr/egitim/kurslarimiz/itemlist/category/130-amator_sportif_havacilik_egitimleri_model_uçak, erişim tarihi: 13.09.2017)

Tablo.2.1. Model Uçak Rehber Öğretmen Kursları-2014

2014 YILI MODEL UÇAK REHBER ÖĞRETMEN KURSLARI

SIRA NO	KURS YERİ	KURS TARİHİ	KONTENJAN	DURUM
1	THK İnönü Hv.Eğt.Mrk.Bşk./ESKİŞEHİR	16 - 21 Haziran 2014	80	Ücretsiz
2	THK İnönü Hv.Eğt.Mrk.Bşk./ESKİŞEHİR	23 -28 Haziran 2014	80	Ücretsiz
3	THK İnönü Hv.Eğt.Mrk.Bşk./ESKİŞEHİR	30 Haziran – 5 Temmuz 2014	80	Ücretsiz
4	THK İnönü Hv.Eğt.Mrk.Bşk./ESKİŞEHİR	7 -12 Temmuz 2014	80	Ücretsiz
5	THK İnönü Hv.Eğt.Mrk.Bşk./ESKİŞEHİR	14 - 19 Temmuz 2014	80	Ücretsiz
6	THK Erzincan Hv.Eğt.Mrk.Md./ERZİNCAN	14 - 19 Temmuz 2014	20	Ücretsiz
7	THK İnönü Hv.Eğt.Mrk.Bşk./ESKİŞEHİR	11 - 16 Ağustos 2014	80	Ücretsiz
8	THK İnönü Hv.Eğt.Mrk.Bşk./ESKİŞEHİR	18 - 23 Ağustos 2014	80	Ücretsiz
9	THK Erzincan Hv.Eğt.Mrk.Md./ERZİNCAN	18 - 23 Ağustos 2014	20	Ücretsiz
10	THK İnönü Hv.Eğt.Mrk.Bşk./ESKİŞEHİR	25 - 30 Ağustos 2014	80	Ücretsiz
11	THK İnönü Hv.Eğt.Mrk.Bşk./ESKİŞEHİR	1 - 7 Eylül 2014	80	Ücretsiz
12	THK Erzincan Hv.Eğt.Mrk.Md./ERZİNCAN	3 - 8 Kasım 2014	20	Ücretsiz
13	THK İnönü Hv.Eğt.Mrk.Bşk./ESKİŞEHİR	17 -22 Kasım 2014	80	Ücretsiz

(Kaynak: <http://www.ogretmenplatformu.com/wp-content/uploads/2014/06/model.png> erişim tarihi: 13.09.2017)

THK **Serbest Rehber Öğretmen Kursu**’na; 18 yaşını doldurmuş üniversite öğrencileri ve MEB onaylı öğretmenlik belgesi olan kişiler katılabilmektedir. Kurs süresi 7 gün olup kurs süresince devamlılık mecburidir. Rehber öğretmen kursuna katılanlar, kurs sonunda aldıkları sertifika ile **Model Uçak Başlangıç ve Tekamül Kursu** (Söz konusu kursların malzemeleri THK tarafından gönderilmektedir) açma konusunda yetkilendirilmektedirler.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ders dışı etkinliklerin amacı eğitsel değeri ile ilgilidir. Amaçların gerçekleşmesi etkinliklerin eğitsel değerini ortaya koymaktadır. Bu etkinliklerin amacına ulaşmasında etkili olan faktörler; ilgili öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olma durumları, okulun fiziki kapasitesinin rekreatif etkinlikler için uygunluğu, öğrenci sayısı, çevre veya ailenin bu tür faaliyetlere bakış açısı, gerekli maddi desteğe veya kaynağa sahip olma durumu olarak sıralanabilir. Bunun yanı sıra ders dışı etkinliklerin gerçek amacına ulaşabilmesi için etkinliklere katılan öğrencilerin beklentilerinin bilinmesi gerekmektedir. Etkinliklerin gerçekleşmesinde öğretmenlerin de tutum, davranış ve bilgi düzeyleri açısından amaca ulaşmada rolü büyüktür. Uygulama aşamasında karşılaşılan sorunların, yetersizliklerin ve beklentilerin karşılanma durumlarının belirlenerek çözüm yollarının aranması önem taşımaktadır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel veri analiz tekniklerinden “betimsel analiz” yaklaşımına göre planlanmış ve yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256). Buna göre; elde edilen veriler sistematik olarak önceden belirlenen temalara göre betimlenmiş, betimlemeler açıklanmış ve yorumlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklem grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde bir ilköğretim okulunda ikinci kademede öğrenim gören, yaşları 12-14 arasında değişen, 7. Sınıftan 10 öğrenci, 8. Sınıftan 4 öğrenci olmak üzere 2 kız ve 12 erkek toplam 14 öğrenci oluşturmaktadır. Kurs başlangıçta 20 öğrenci kayıt yaptırmış ancak 2 öğrenci çeşitli nedenlerle çalışmalara katılmamış, 14 öğrenci kursa devam sağlamıştır. Söz konusu okulda daha önce model uçak kursu egzersiz çalışması yapılmadığından çalışma sonucunda öğrencilerin elde ettiği başarının kendilerinde ve yakın çevrelerinde yarattığı etkinin belirlenmesi araştırmacılar açısından önem taşımaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Kurs sürecinin gerçekleştirilmesi

Araştırmanın çalışma grubunu oluştur an öğrenciler aynı okulda Teknoloji ve Tasarım öğretmeni olarak görev yapan ve Türk Hava Kurumu Serbest Rehber Öğretmen Başlangıç Kursu’nu başarıyla tamamlayan öğretmenleri tarafından ders dışı etkinlikler kapsamında model uçak başlangıç kursuna alınmışlardır. Kurs Ekim 2016-Haziran 2017 tarih aralığında gerçekleştirilmiş, modüller haftada 3 gün ve günde 2 saat olmak üzere haftada toplam 6 saat süre ile okul binası içinde organize edilen kurs alanında yürütülmüştür.

Kurs bitiminde öğrenciler yapmış oldukları model uçaklarını 23 Nisan 2017 Pazar günü halka açık alanda sergilemişler ve sonrasında gösteri uçuşu düzenleyerek model uçaklarını uçurmayı başarmışlardır. Kurs sürecini devam göstererek başarıyla bitiren ve uçaklarını uçurabilen öğrenciler II.kademe kursa katılmayı hak kazanarak sertifikalarını almışlardır.

3.3.2. Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri görüşme yolu ile toplanmıştır. Görüşme, bireylerin görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkartma yönünden oldukça güçlü olduğundan ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasından dolayı nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:155). Görüşme soruları hazırlanırken kolay anlaşılabilir olmasına ve cevabı evet ya da hayır türünden kısa yanıt vermeye müsait açık uçlu sorular yerine ayrıntılı konuşmayı ve açıklama yapmayı teşvik eden “nasıl”, “neden”, “ne” ile biten sorular (Yıldırım ve Şimşek, 2013:161) sorulmasına dikkat edilmiştir.

Soru formu 2 bölüm halinde hazırlanmış olup ilk bölümde demografik bilgilere yönelik sorulara, ikinci bölümde ise eğitim süreciyle ilgili kurs öncesini ve sonrasını değerlendirmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze, her bir öğrenciyle yaklaşık 1 gün süre içinde gerçekleştirilmiş olup öncesinde sorular tek tek araştırmacı tarafından açıklanarak kursiyerin seviyesine uygun bir şekilde örnekler verilmiş olup cevaplar soru formu üzerine kaydedilmiştir.

3.3.3. Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizi için “Betimsel analiz ve İçerik analizi “ kullanılmıştır. Görüşme verileri “Betimsel Analiz” şeklinde analiz edilmiştir. Araştırma verileri daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır. Görüşülen öğrencilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256) doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo.3. Araştırma Verileri Doğrultusunda Oluşturulan Temalar, Kategoriler ve Alt Kategoriler

Temalar	Kategoriler	Alt kategoriler
Kurs öncesi	Yaşam becerileri ve işbirliğine dayalı öğrenme	Pozitif dayanışma ve İşbirliği
		Bireysel sorumluluk
		Kendini değerlendirme
Kurs sonrası		Sosyal beceriler ve özgüven gelişimi
		Çevresel tutum değişiklikleri (aile ve arkadaş çevresi)

4. Bulgular

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerine ve yüz yüze yapılan görüşmeler sonrasında kursa katılmadan önceki ve katıldıktan sonra yaşam becerileri ve işbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili görüşleri, deneyimleri ve duyguları hakkında elde edilen verilere yer verilmiştir.

4.1. Demografik Bilgiler

Çalışma grubundaki öğrencilerin 2 si kız (%14.3), 12 si erkektir(%85.7). Grubun yaş ortalaması 13 olup (%71.4), 3 öğrenci (%21.4) 14 yaşında, 1 öğrenci (%7.1) 12 yaşındadır. 14 öğrenciden 10'u 7. sınıfta (%71.4) ve 4'ü 8. sınıfta (%28.6) okumaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin ailedeki kardeş sayısı en az 2 (%14.3) en fazla 6 (21.4)ve 5 öğrencinin ailesindeki kardeş sayısı 5 (%35.7) dir. Grupta ailedeki doğum sırasına göre ilk çocuk olanlar çoğunlukta olup (%42.9), 2. çocuk olanlar (%21.4), 4. çocuk (%7.1), 5.çocuk (%21.4) son çocuk olarak dünyaya gelenler (%7.1)dir.

Çalışma grubundaki çocukların ebeveyn bilgilerine göre annelerin tamamı ev hanımı olup 1 baba haricinde (emekli) diğer babalar çalışma hayatı içindedir (%92.9). Öğrencilerin tamamı aile gelirlerini “orta gelir düzeyi” olarak tanımlamışlardır.

Ebeveynlerin eğitim durumlarına bakıldığında annelerin %35.7'si ilkököl, %57.1'i ortaokul mezunu olup 1 anne (%7.1) okur-yazar değildir. değildir. Babaların %28.6'sı ilkököl, %64.3'ü Ortaokul, % 7.1'i Lise mezunudur.

4.2. Kursa Katılan Öğrencilerin Kurs Öncesi Görüş ve Deneyimleri

Okuldaki egzersiz çalışmaları birçok alanda yapılmaktadır. Model uçak egzersiz çalışmasına katılan öğrencilere duyuru öğretmen tarafından yapılmıştır. Bu alanla ilgili kurs 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılında halk eğitime bağlı aynı öğretmen tarafından açılmıştır. Yine bu okulun öğrencileri model uçak kursunu ilk defa o zaman duymuşlardır. Kursa 4 öğrenci ilk başlarda gelirken daha sonraları ailevi sebepler ve başka kurslarla çakışmasından dolayı vazgeçmek zorunda kalmışlardır. Ara ara kursu merak ettikleri için bilgi almaya çalışmışlardır.

Öğrencilerden bir kısmı kursa gelmeden önce hiç bilgisi olmadığını, öğretmenin yönlendirmesi ya da arkadaşının teşviki ile katıldıklarını belirtmişlerdir.

1. Kursa gelmeden önce uçaklar hakkında biraz bilgim vardı ve uçakların nasıl yapıldığını merak ettiğim için bu kursa geldim.(E4,13Y) Model uçak kursuna giden arkadaşlarımla çok eğlendiklerini duydum ve uçakların tahta çitaller ile yapıldığını biliyordum (E3,14Y) Uçakları merak ettiğim için bu kursa geldim, öğretmenimiz sayesinde uçaklarla ilgili çok şeyler öğrendim(E5,13Y): Uçakların uçarken rüzgâr etkisiyle ve rüzgarın yönüyle uçtuğunu bilmiyordum (K2,13Y) Kağıt uçak

yaparak uçururken tahtada nasıl olur diye düşündüm ve bir gün teknoloji ve tasarım öğretmeni beni kursa çağırdı (E6,13Y). Hiçbir bilgiye sahip değildim (E8,12Y – E9,14Y – E11, 14Y, E12,13Y).

4.3. Kursta Katılan Öğrencilerin Kurs Sonrasında Görüş ve Deneyimleri

Kurs okul binasında okul idaresinin uygun görmüş olduğu bir sınıfta ders dışı saatlerde yapılmıştır. Uçak malzemeleri ise okulun arşivinde saklanmıştır. Çeşitli sıkıntılarla karşılaşmış olsa da kursu bitirmek ve öğrencilerin hevesini kırmamak için çaba gösterilmiştir. Öğrencilerin çoğu istekli hevesli bir şekilde gelmiştir.

Kurs malzemeleri öğrenci düzeyine uygun bir şekilde tasarlanmış fakat daha önce böyle bir çalışma yapmadıkları için zorlanmışlardır. Kurs süresince disiplinli çalışma şekli de geliştirilerek zamanla alışmışlardır.

Model uçak kursu uygulamasında çocuklar çalışmayı yaparken kanadı birleştirirken hem zorlanmışlar hem de öğrenciler keyif almışlardır. Okulda uygun bir atölye ortamımız olmadığı için bu konuda çok fazla sıkıntı yaşanmıştır. Sürekli malzemeleri ordan oraya taşıdığımız için hem zorluk olmuştur hem de zaman konusunda sıkıntımız olmuştur. Bu yüzden kursun olmadığı zamanlarda da ekstra olarak da kurs yapılmıştır. Öğrenciler kaplama işlemi yaparken ve kanadı kaldırırken de zorlanmışlardır(E4-13Y, E5-13Y, E8-12Y, E9-14Y, E10- 13Y, E11-14Y, E12- 13Y) . En fazla zorlanılan kısım sağ ve sol kanadı kaldırırken yaşamışlardır. Bu işlemi yaparken belli ölçülerden belli düzende titizlikle yapıştırma işlemi yapılarak çalışılmıştır.

Öğrencilerin tamamı kursun ilk günlerinde çok heyecanlı olduklarını ve nasıl başaracaklarını merak ettiklerini bildirmişlerdir.

İlk gün heyecanlıydım, her gün heyecanım giderek azaldı, buda normal bir şey (E7) İlk başta çok sıkıcı geçti, gelmemeyi bile düşündüm ama sonradan eğlenceli olduğunu fark ettim (E4) Ben bunu yapamazsam diye düşündüm ancak gün geçtikçe daha da kolaylaştı (E10) Heyecanlıydım (E1,E3,E9). Çok mutlu ve heyecanlıydım, ilk defa uçaklarla ilgili kursta olduğum için sevinçliydim (K2). Kursta katıldığım ilk gün çok heyecanlıydım daha sonra kurs eğitimi alınca çok mutlu oldum ve bilgi sahibi oldum (K1)

4.3.1. Pozitif dayanışma ve yüz yüze etkileşim.

İş birliğine dayalı öğrenmenin özünü Pozitif dayanışma ve yüz yüze etkileşim oluşturmaktadır. Gruptaki her öğrenci kendi çabasının gruptaki herkesi ve gruptaki diğer bireylerin çabalarının da kendisine yararlı olduğunun bilincindedir. Böyle bir pozitif dayanışmanın grup üyelerinin tamamını, yapabileceklerinin en iyisini yapmaya en üst düzeyde motive edeceği açıktır. Grup üyeleri arasında yüz yüze etkileşimin artması, üyelerin birbirine karşı sorumluluk duygusunun, akıl yürütme ve sonuç çıkarma yetilerinin gelişmesini ve sosyal dayanışmanın artmasını beraberinde getirir. Yüz yüze etkileşim sayesinde sözel olmayan iletişimin yararları da öğrenme ortamına taşınmış olur. Yüz yüze etkileşimin istenilen etkiyi sağlayabilmesi için iş birliğine dayalı öğrenme gruplarının üye sayısının 2 ile 4 arasında olması idealdir.

Kursta öğrencilerin çalışma şekilleri; Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kursa gelmeden önce uçak ve model uçaklarla ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişler, kursa ise arkadaşlarından aldıkları duyular ve öğretmenin yönlendirmesi ile katılmışlardır. Model uçak kursunda öğrenciler diğer arkadaşlarıyla çalışma şekilleri genelde birbirleriyle yardımlaşarak ve 2'şerli, 3'erli ve 4'erli gruplar halinde çalışmışlardır. En fazla 2'şerli şekilde çalışmışlardır. Bu şekilde öğrenciler hem istediği kişiyle çalışmakta hem de eğlenmeye çalışmışlardır. Çalışma şekillerini çok beğendiklerini belirtmişlerdir. Kursta bir takım olmayı da başarmışlardır.

Öğrencilere göre model uçak öğretmeni; sakin, sevimli, sevecen, anlayışlı, yanlışları düzelten, iyi öğretici, eğitimci, iyi davranmalı, sınırlı olmamalı ve bize yardım etmelidir. Öğrencilere içten ve samimi olmalıdır. Bir işi yaparken planlı, düzenli olmalı, kursta öğrencilere yardımcı olup onlara bilgi vermelidir. Her zaman güler yüzlü olmalı, sabırlı olmalıdır.

Kursta öğretmenin öğrencilere davranışı; bize karşı genelde çok iyi davranıyordu. Bize yaklaşımı iyimser ve sabırlıydı. Kendi çocukları gibi davranıyordu. Bize yardım eder ve sinirlenmez ve sürekli planlı ve düzenli çalışmalar yaptık. Zorlandığımız yerlerde öğretmenimiz bize yardım ederdi.

4.3.2. Bireysel sorumluluk

İş birliğine dayalı öğrenme gruplarının en önemli amacı, her üyesinin bilgi beceri ve davranış bakımından güçlü bireyler olmasını ve potansiyeli ölçüsünde grubun amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmasını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için grup üyelerinin her biri, kendisine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmek sorumluluğu ile yükümlüdür.

Uçak yaparken öğrencilere göre zorlanılan kısımlar; özellikle orta kanadı, sağ ve sol kanadı yaparken zorlanmışlardır. Kanat kısmında ise profillerin belli bir dengede durarak yapışması ve kanat kaldırma işinin ölçülere uygun bir şekilde yapılması gerekir. Uçakları kaplarken de zorlanmışlardır. Nedeni ise hassas bir iş olduğu için kağıdın yırtılmaması ve kanada esnek bir görünüm katılması gerekir. Bu yüzden öğrenciler genel olarak kanatlarda kaplama işinde ve zımparalama işinde ilk başta zorlanmışlardır. Fakat zamanla alışmışlardır.

Model uçak kursunun öğrencilere göre faydası; yeni bir mesleğin nasıl olacağını öğrendim. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu el becerilerinin çok fazla geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Çok fazla faydasının olduğunu bir hobi alanını olmasını, uçaklar hakkında bilgi sahibi olduklarını ve sertifika bilgilerinin çoğaldıklarını dile getirmişlerdir. Her şeye karar verme odaklanma düşünme gibi alanlarda gelişme göstermiştir.

4.3.3. Kendini değerlendirme

İş birliğine dayalı öğrenmenin önemli bir ögesi de grup üyelerinin, bireysel ve grup amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini değerlendirmeleridir. Böyle bir değerlendirme grup üyelerinin öğrenme etkinliğinden en yüksek verimi elde etmelerini sağlayacağı gibi, grup bilincini ve birlikte çalışma alışkanlığını da kazandırır.

Öğrencilerin kursa katılmalarının okul başarılarına etkisi ile ilgili değerlendirmeleri şöyledir;

Model uçak kursunu tamamladığımız son günde; öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hem mutlu hissetmiş hem de bir taraftan üzüntülü olduğunu dile getirmişlerdir. Kurs bittiği için üzülmüşlerdir. Öğrencinin bir tanesi vücudundan bir parça koptuğunu hissetmiştir. Son gün uçak uçuracakları için heyecanlı ve mutlu oldukları ve kursun bitmesine de üzüldüklerini ifade etmişlerdir.

Kursun derse ve okul başarısına etkisi; birkaç tane öğrenci teknoloji ve tasarım dersine etki ettiğini hem el becerisini geliştirdiğini hem de hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirdiğini söylemişlerdir. Stres atmamızı sağlamıştır. Okul başarısına etkisi hangi bölüme ilerleyeceğim hakkında bilgi sahibi olmamı sağladı. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu derse ve okul başarısına olumlu anlamda etki ettiğini ifade etmişlerdir.

4.3.4. Sosyal beceriler ve özgüven gelişimi

İş birliğine dayalı öğrenme çabalarının etkili ve verimli olması, kişiler arası iletişim becerilerini yanında diğer sosyal becerilerin de kullanılmasını gerektirir. Eğer grup üyeleri birbirleriyle etkili iletişim kuruyor ve birbirine yeterince destek oluyorsa iş birliğine dayalı öğrenme çabalarından alınacak verim yükselir ve grup üyelerinin kendilerine duydukları özgüven gelişir.

Öğrencilerin kurs sonunda uçaklarını uçurmayı başarmaları ile ilgili değerlendirmeleri şöyledir;

Uçağı uçurduğu zamandaki duyguları; uçağı ilk uçurduğu zamanda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu çok heyecanlı ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Birkaç öğrenci ilk uçurmada başarılı olmadıkları için kendilerini üzgün hissetmişlerdir. Daha sonraki denemelerde uçağın uçtuğunu görünce mutlu olmuşlardır. Öğrencilerin çoğu kendi yapmış oldukları uçağın havada uçtuğunu ve bunu kendilerini başarmış olduğunu görünce çok mutlu olmuşlardır. Kurs öğretmenine de sürekli dile getirmişlerdir.

Bununla birlikte öğretmen, sadece konularının öğrenilmesinden değil liderlik, empatik yaklaşım, uzlaşma ve etkili iletişim becerilerini kazandırmak konusunda da kendisini sorumlu hissetmelidir.

4.3.5. Çevresel tutum değişiklikleri

Grup üyelerinin kendine duydukları özgüvenin çevresel tutum değişikliğine neden olup olmadığı konusunda öğrencilerin duygu ve düşünceleri şöyledir;

Kursu bitirdikten sonra çevrenin tutumu; Kurs bittikten sonra çevrem özellikle arkadaşlarımın bana karşı tutumu değişti. Bir şeyler başardığımı görmüş oldular. Bana çoğu kişi saygı duydu. Bir şeyler başardığım için, benimle gurur duydular. Üç dört öğrencinin çevresinde herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Ama genel olarak öğrencilerinin çoğunu ailesi, arkadaşı ve çevresinde değişiklik olmuştur.

Yapılan model uçakla ilgili çevrenin tepkisi; öğrencilerin büyük bir çoğunluğu aile ve çevreden olumlu tepkiler aldıklarını ifade etmişlerdir. Yapmış oldukları uçaklarla ilgili sürekli sorular sorulmuş ve nasıl yapıldığına ilişkin merak ettiklerini söylemişler bu durum çocukların hoşlarını gitmiştir, yapmış oldukları uçakları bilgi ve vermek başkalarına öğretmek nasıl anlatmak öğrencilerin çoğunu mutlu etmiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

Kursa katılan öğrencilere öncelikle yapılacak modellerle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. İlk başta teorik olarak bilgiler almıştır. Türk Hava Kurumu hakkında bilgi verilerek ileride bu mesleği düşünenler için yönlendirmeler yapılmıştır. Yapılacak modellerle ilgi örnek model gösterilmiş ve çocukların daha fazla merak etmesi sağlanmıştır. Öncelikle proje üzerinde anlatım yapılmış uçağı yaparken hangi aşamalardan geçileceğinden bahsedilmiştir. Malzemelerin tanıtımı yapılmıştır. Öğrencilerin çalışma şekilleri öğretmen tarafından belirlenmiştir. İkili, üçlü ve dörtlü gruplar yapılmıştır. Birbirleriyle yardımlaşarak çalışmalarını sağlanmıştır. Orta, sağ ve sol kanadın dış kısma gelen tarafı için zımparalama işlemi yapılmıştır. Ve sırasıyla orta,sağ ve sol kanat yapılmıştır. Yükseliş ve dönüş dümeni de yapılarak sağ ve sol kanat kaldırma işlemi yapılmıştır. Bütün bu işlem basamakları proje üzerinde sırasıyla titizlikle yapılması sağlanmıştır. Bu işlemler bittikten sonra kanat, yükseliş ve dönüş dümeni yapılmıştır. Uçağın gövdesi proje ölçülüp kesilmiş ve burun kısmına takılmıştır. Kanatlar, yükseliş ve dönüş kalıba alınması için püskürtmeli su dökülerek ıslatılmıştır. Kuruduktan sonra yükselişle dönüş uçağın arka kısmına monte edilmiştir. Uçak boyanarak tekrar kalıba alınmış ve kuruması beklenmiştir. Kuruduktan sonra kanatlar gövdeye yerleştirilerek uçuşa hazır hale getirilerek uygun zamanda açık alanda uçaklar öğrenciler tarafından öğretmenin yönlendirmesiyle hafif rüzgarın etkisine bağlı olarak uçurulmuştur.

Çalışmaya 20 öğrenci katılmıştır. Planlandığı gibi öğrencilerle çalışma süreci 38 hafta boyunca devam etmiştir. 38 hafta, haftada 6 saat (3 gün), günde ise 2'şer saat çalışma olmak üzere toplam 228 saat çalışma yapılarak uygulama süreci tamamlanmıştır.

Kurs modülde verilen planlamaya göre süresi çok uzundur. Fakat bizim kurs verilen binada atölye ortamımız olmadığından ve malzemeleri saklayacağımız ayrı bir oda olmadığı için okulun arşiv odası kullanılmıştır. Malzemeler sürekli taşındığı için bizim için ciddi sıkıntılar oluşturmuştur. Ders ise okul saati dışında uygun bir derslikte gerekli izinler okul idaresinden alınarak yapılmıştır. Birçok sıkıntılara rağmen öğretmenin ve öğrencilerin istekli olması sonucu kurs tamamlanmış ve yıl sonunda hem sergi hem uçurma için etkinlik yapılmıştır. Yıl sonunda öğrencilere Türk Hava Kurumu tarafında sertifikalar hazırlanmıştır. Model uçak kursunun malzemeleri Türk Hava Kurumu tarafından verildiği için sertifikaları yine bu kurum hazırlamaktadır. Okulda çok fazla öğrenci bu kursa gelmeyi çok istemiştir. Fakat zaman ve planlama yeterli olmadığı için başka açılacak gruplara sırasıyla dahil edilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler kursa geldikçe keyif almaya başladıkları için günün büyük bir zamanını okulda geçirmek istemiştir. Çoğu zaman kurs olmadığı halde okula gelerek kurs yapmak

istemişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ilerde bu alanla ilgili kendilerini geliştirmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Kursa sonunda sertifikalarını alan öğrencilerin tamamı bu kursu arkadaşlarına tavsiye edeceklerini bildirmişlerdir. Bir üst seviyeye kursuna katılmak isteyen öğrenci sayısı 11 olup içlerinden 3 öğrenci istekli olmadıklarını ifade etmişlerdir.

İsteksiz olanlardan bir tanesi ilerde başka hedefi olduğu için bu kursun üst seviyesini düşünmemiştir (E3-14Y).(Diğer iki tane öğrenciyi bulamadım) Kursa katılan öğrencilerin sadece 1'i meslek seçiminde başka hedefleri olduğu için aldığı kursun bir etkisi olmayacağını bildirirken 13 öğrenci aldıkları kursun ilerde meslek seçimlerini etkileyebileceğini ifade etmişlerdir.

Öneriler

- Model uçak kurslarıyla ilgili il genelinde okullarda tanıtım seminerleri düzenlenmelidir. Bu sayede çocuklar farklı ilgi alanları keşfedebilir.
- Yıl sonunda okullar arasında yarışmalar düzenlenerek öğrencileri açık alanda güzel bir atmosferde etkinlikler yapılabilir.
- Model uçak eğitimleri için atölyelerin kurulması ve bir çok okulda eğitimlerin verilmesi sağlanabilir. Bu sayede öğrencileri ilerde uçakla ilgili mesleğe yönlendirmede etkili olabilir.

6. KAYNAKÇA

1. Köse, E. (2003). İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
2. Mamak, H. ve Pepe, K. (2002). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Boş Zaman Etkinlikleri Hakkında Görüşleri ve Katılım Düzeyleri, 7.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 27-29 Ekim.Antalya.
3. MEB (2011). Havacılık Model Uçak (Ata) Yapımı Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı). Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara. [http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/programlar/havacilik/ModelUcak\(ATA\)Yapimi.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/programlar/havacilik/ModelUcak(ATA)Yapimi.pdf) (erişim tarihi 13.09.2017)
4. Poyraz, A.(1999). Ortaöğretim Kurumlarında Ders Dışı Sportif Faaliyetlerin Organizasyonu Katılım Sorunları ve Çözüm yolları Üzerine Bir Araştırma (Afyon İl Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
5. Selçuk, T. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Spor Faaliyetlerine Katılımı ve Sorunları (Mersin İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Mersin.
6. Yaşın, İ.(2012). İlköğretim 2. Kademe ve Ortaöğretimde Ders Dışı Etkinliklere Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklerden Beklentileri (Yozgat İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
7. Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan, (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 9. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

TÜRK HALK MÜZİĞİ FONETİK NOTASYON SİSTEMİ SESBİLGİSİ ŞEKİLBİLGİSİ ORTAK ÖLÇÜTLERİ/THMFNS SBŞB OÖ: URFA/KERKÜK/TALÂFFER AĞIZLARI/UKTA ÖRNEKLEMİ

TURKISH FOLK MUSIC PHONETIC NOTATION SYSTEM PHONEINFORMATION MORPHINFORMATION
COMMON CRITERIAS/TFMPNS PIMI CC: URFA/KERKUK/TALAFFER DIALECTS/UKTD SAMPLE

Gonca DEMİR⁷⁹

Özet

Müzik türleri içerisindeki ayrıcalıklı yerini kaynağını yöresel ağız farklılıklarında bulan kişiliğinden alan, yarınları ağız farklılıklarından doğan tavrını korumasına ve değişime karşı direnebilmesine bağlı olan Türk halk müziği verimlerinde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerinin dilbilimsel yasalara bağlı olarak ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz varlığı ölçütleri ekseninde Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, müzikolojik yasalara bağlı olarak ise etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar-performans/icra gösterim teori ekseninde yapılanan sözel/sanatsal bir performans türü olarak tanımlanan türkünün kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren Türk halk müziği yöresel ağız özelliklerinin de Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, diğer dünya dillerinde de var olan bu gerçeğin yerel/evrensel standartlarca varlığı-kullanılabilirliği çeşitli alanlar üzerinde tescillenmiş olan Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA sesleri aracılığıyla notasyona aktarılarak aslına en uygun şekilde tekrar tekrar seslendirilebileceği dilbilimi-müzikoloji kaynak ve otoritelerince tespit edilerek onaylanmıştır.

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS ulusal/uluslararası platformlardaki dilbilimsel/müzikbilimsel uygulamalara paralel bir uygulama başlatabilmek amacıyla İTÜ SBE Türk Müziği Programı yüksek lisans tezi kapsamında ilk temelleri atılan, İTÜ SBE Müzikoloji ve Müzik Teorisi Programı doktora tezi kapsamında geliştirilecek olan, ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde yerel/evrensel ilintilerle birlikte Standart Türkiye Türkçesi/STT (bir toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen, konuşulan lehçeler/ağızlar içerisinde yaygınlaşarak hâkim duruma geçen, dil türleri/kullanıldığı saha içerisinde en geniş işleve sahip olan yerel/sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü/norm oluşturucu/varyasyon azaltıcı standart/prestij varyant/standart dil), Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ (Anadolu diyalektolojisi üzerine yapılan kapsamlı derleme çalışmaları aracılığıyla derlenen yöresel ağız metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerini transkript edebilmek amacıyla kullanılan transkripsiyon işaretleri)-Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA (ses değerlerini uluslararası standartta yazıya dökebilme, tüm dillerdeki konuşma seslerini örnek bir biçimde kodlayabilme, dillerin doğru telaffuz edilmesini sağlayarak çok sayıda transkripsiyon sisteminin doğurduğu karışıklıkları önleyebilme, her bir ses için ayrı bir sembol geliştirebilme amacı ile işaret ve simgelerden oluşturulmuş standart alfabe türü) sesleri üzerinde yapılanan notasyon sistemi örneğidir.

Uluslararası Eğitimi Yönetimi Forumu/EYFOR 8 kapsamında sunulacak olan bildiri aracılığıyla; fonoloji/morfoloji özellikleri ekseninde yapılanan sesbilgisi/şekilbilgisi ortak ölçütlerinin

⁷⁹ Arş. Gör., İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Ses Eğitimi Bölümü, İstanbul/Türkiye, gnc.dmr@windowslive.com

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V'nına aktarım/adaptasyon süreçleri Urfa/Kerkük/Talâffer Ağızları/UKTA örnekleme üzerinden gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: *Urfa/Kerkük/Talâffer Ağızları Sesbilgisi Şekilbilgisi Ortak Ölçütleri/UKTA SBŞB OÖ, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisi Şekilbilgisi Ortak Ölçütleri/THMFNS SBŞB OÖ.*

Abstract

Turkish folk music has a privileged place in music types due to regional dialect varieties. The future of Turkish folk music depends on protection of its attitude originating from dialect differences and its resistance against change. Turkish folk music regional dialect properties are transcribed by Turkish Linguistic Institution Transcription Signs/TLITS depending on linguistic laws in axis of phonetics, morphology and parole existence. On the other hand, depending on musicological laws, regional dialect properties of Turkish folk music which is a verbal/artistic performance type structured in axis of linguistic approaches in ethnomusicology-performance/display theory are also transcribed by Turkish Linguistic Institution Transcription Signs/TLITS. It is determined and approved by linguistic/musicology source and authorities that this reality which is also present in other world languages can be transferred to notation and vocalized again and again in accordance with its original through International Phonetic Alphabet/IPA existence and usability of which have been registered by local and universal standards through the notification that will be submitted.

Turkish Folk Music Phonetic Notation System/TFMPNS is a notation system example which aims to initiate a parallel application to the national/international linguistic/musicological application foundations of which were laid under the scope of ITU ISS Turkish Music Program post graduation thesis, which will be developed under the scope of ITU ISS Musicology and Music Theory Program doctorate thesis, which is configured in phonetics/morphology/vocabulary axis of together with traditional/international attachments based on Standard Turkey Turkish/STT (the standard language/standard variant which is recognized and adopted in a community as a means of agreements among the regions, gains dominant position by becoming widespread spoken dialects and has a large function among language types and usage areas is in a position of means of communication among speakers of different dialects)-Turkish Linguistic Institution Transcription Signs/TLITS (transcription marks used to transcribe local oral features existing on the axis of phonetics/morphology/lexicon criteria and theoretical/performance infrastructure of local oral texts, which is collected through the comprehensive compilation work on Anatolian dialectology)-International Phonetic Alphabet/IPA (standard alphabet type consisting of signs and symbols which is developed with the aim of redacting sound values in international standards, encoding speech sounds of all languages in an exemplary manner, preventing confusion engendered with numerous transcription system by providing correct pronunciation of languages and developing a separate symbol for each sound) sounds.

Through this announcement which is to be presented within the scope of the International Education Management Forum/EYFOR 8 transmission/adaptation process of phoneinformation/morphinformation common criterias structured in phonology/morphology legislation axis to Turkish Folk Music Phonetic Notation System Database/TFMPNS D will be carried out through case of Urfa/Kerkuk/Talaffier Dialects/UKTD.

Key Words: *Urfa/Kerkuk/Talaffier Dialects Phoneinformation Morphinformation Common Criterias/UKTD PIMI CC, Turkish Folk Music Phonetic Notation System Phoneinformation Morphinformation Common Criterias/TFMPNS PIMI CC.*

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V

Müzik türleri içerisindeki ayrıcalıklı yerini kaynağını yöresel ağız farklılıklarında bulan kişiliğinden alan, yarınları ağız farklılıklarından doğan tavrını korumasına ve değişime karşı direnebilmesine bağlı olan Türk halk müziği verimlerinde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerinin dilbilimsel yasalara bağlı olarak ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, müzikolojik yasalara bağlı olarak ise etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar-performans/icra gösterim teori ekseninde yapılanan sözel/sanatsal bir performans türü olarak tanımlanan türkülerin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren Türk halk müziği yöresel ağız özelliklerinin de Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, diğer dünya dillerinde de var olan bu gerçeğin yerel/evrensel standartlarca varlığı/kullanılabilirliği çeşitli alanlar üzerinde tescillenmiş olan Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA sesleri aracılığıyla notasyona aktarılarak aslına en uygun şekilde tekrar tekrar seslendirilebileceği dilbilimi/müzikoloji kaynak ve otoritelerince tespit edilerek onaylanmıştır (Radhakrishnan, 2011: 422-463).

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS; ulusal/uluslararası platformlardaki uygulamalara paralel bir uygulama başlatabilmek amacıyla İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Programı yüksek lisans tezi kapsamında önerilen, İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzikoloji ve Müzik Teorisi Programı doktora tezi kapsamında geliştirilecek olan, sesbilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde yerel/evrensel ilintilerle birlikte Standart Türkiye Türkçesi/STT (bir toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen, konuşulan lehçeler/ağızlar içerisinde yaygınlaşarak hâkim duruma geçen, dil türleri/kullanıldığı saha içerisinde en geniş işleve sahip olan yerel/sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü/norm oluşturucu/varyasyon azaltıcı standart/prestij varyant/standart dil: Demir, 2002/4: 105-116), Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ (Anadolu diyalektolojisi üzerine yapılan kapsamlı derleme çalışmaları aracılığıyla derlenen yöresel ağız metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerini transkript edebilmek amacıyla kullanılan transkripsiyon işaretleri: TDK, 1945: 4-16) ve Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA (ses değerlerini uluslararası standartta yazıya dökebilme, tüm dillerdeki konuşma seslerini örnek bir biçimde kodlayabilme, dillerin doğru telaffuz edilmesini sağlayarak çok sayıda transkripsiyon sisteminin doğurduğu karışıklıkları önleyebilme, her bir ses için ayrı bir sembol geliştirebilme amacı ile işaret ve simgelerden oluşturulmuş standart alfabe türü: IPA, 1999) sesleri ekseninde yapılan fonetik notasyon sistemi örneğidir (Demir, 2011).

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V; Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Alfabe Veritabanı/THMFNS AV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Ses Veritabanı/THMFNS SV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Olasılık Hesaplayıcı Veritabanı/THMFNS FOHV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi İşitsel Ayırt Etme Testi/THMFNS İAT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Artikülasyon Testi/THMFNS AT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesçil Çözümleme Testi/THMFNS SÇT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisel-Şekilbilgisel-Sözvarlıksal Ölçütleri Belirleme Testi/THMFNS SSSÖBT vb gibi verileri de bünyesinde barındırmaktadır (Bkz Şekil 1-2 ve Tablo 1-2).

Şekil 1. Müzikolinguistik yetileri grafik/çizelge/diyagram örnekleme (Radhakrishnan, 2011: 423-463)

YÖRESİ: URFA
KİMDEN ALINDIĞI:
MUKİM TAHİR

DERLEYEN & NOTAYA ALAN:
MUZAFFER SARISÖZEN
OKUYAN:
TENEKECİ MAHMUT GÜZELGÖZ

Gele Gele Geldim Bir Kara Daşa

Şekil 2. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV Standart Türkiye Türkçesi/STT & Urfa/Kerkük/Telâffer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/UKTA TDKÇYİ ile metinsel/müzikal transkripsiyon (Özbek, 2010: 254-255 & Demir, 2011: 246)

Tablo 1. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS
Müzikolektoloji/Müzikolinguistik/Müzikolekt/Müzikodilbilimsel Performans Özellikleri

Gele Gele Geldik Bir Kara Taşa/JeJe Jeldic Bir Kara Taşa Gele Gele Geldim Bir Kara Daşa/Gele Gele Geldüm Bir Kara Daşa			
Yöre: Urfa Kaynak Kişi: Mukim Tahir Derleyen: Muzaffer Sarısözen Notaya Alan: Muzaffer Sarısözen Nota Yazan: N. Tunca TRT Müzik Dairesi Derleme Tarihi: 24.06.1948 TRT Müzik Dairesi İnceleme Tarihi: 15.03.1974 TRT THM Repertuarı Eser Sıra No: 701 TRT THM Repertuarı Eser Ses Kayıt No: 01		Yöre: Urfa Kaynak Kişi: Mahmut Güzelgöz Derleyen: Mehmet Avni Özbek Okuyan: Mahmut Güzelgöz Metinsel Transkripsiyon: Mehmet Avni Özbek & Gonca Demir Müzikal Transkripsiyon: Gonca Demir Nota Yazan: Sezgin Yaman Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Sıra No: 02 Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Ses Kayıt No: 02	
Standart Türkiye Türkçesi/STT	Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA	Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ	Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA
Gele gele geldik bir kara taş	JeJe jeJe jeldic bir kara taş	Gele gele geldim bir kara daşa	Gele gele geldüm bir kara daşa
Yazılanlar gelir sağ olan başa eman efendim	Jazırlantlar jeler sağ olan başa eman efendim	Yazılanlar gelir sağ olan başa aman efendim	Jazırlantlar gelüm r sağ olan başa aman efendüm
Bizi hasret koyar kavim kardaşa	Bizî hasret kojar kavim kardaşa	Bizî hesret koydı kavim kardaşa	Bü zü hesret kojdü kavum kardaşa
Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm eman efendim	Bir ajırlıtluk bir joksulluk bir ölym eman efendim	Bir ayrılılı bir yoşılılı bir ölüm aman efendim	Bir ajırlıtlıx bir jöşıullıtlıx bir aejim aman efendüm
Nice sultanları tahttan indirir	Nidze sułtanlaru tahttan indirir	Nice Süleymanlar tahttan endirir	Nidze şeıejmanlar tahttan endüm rü r
Nicesinin gül benzini soldurur eman efendim	Nidzesinin jyl benzini soldurur eman efendim	Nicesinin gül benzini soldurur aman efendim	Nidze esü nü n gyl benzini soldurur aman efendüm
Niceleri dönmez yola gönderir	Nidzeleri dönmez jola jönderir	Nicesini dönmez ele gönderir	Nidze esü nü dönmez ele gönderür
Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm eman efendim	Bir ajırlıtluk bir joksulluk bir ölym eman efendim	Bir ayrılılı bir yoşılılı bir ölüm aman efendim	Bir ajırlıtlıx bir jöşıullıtlıx bir aejim aman efendüm
Not 1. Anadolu ağız araştırmalarında çeviriyazı sistemleri: standart yazım/transkripsiyon/varyasyon yöntemi ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT ile transkript edilmiştir (Demir, 2010: 93-106) & (Demir, 2012: 1-8) & (TRT THM Repertuarı Nota Arşivi: http://www.notaarsivleri.com/turk-halk-muzigi/2148.html)	Not 2. IPA Turca: Kural Tabanlı Türkçe Fonetik Dönüştürücü Programı/KTTTFDP (Bicil & Demir, 2012) ekseninde Türk alfabesindeki harflerin IPA karşılıkları ve ses tanımları (Pekacar & Güner Dilek, 2009: 584-588)- Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü/TTSS sesbilim Abecesi: ünlü ve ünsüzlerin IPA karşılıkları (Ergenç, 2002: 46-47) aracılığıyla Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgisi Alfabeti/IPA ile transkript edilmiştir.	Not 3. Etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar: müzikolojik veri kaydetmede fonetik yazı kullanımı: ağız dokümantasyonunun dilbilimsel ve müzikolojik eksende gerekliliği: Türk halk müziği yöresel ağız özelliklerinin fonetik notasyonu (Demir, 2011) yöntemi ekseninde Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/UKTA TDKÇYİ: ünlüer-ünsüzler-ayrıt edici işaretler ile transkript edilmiştir (Özbek, 2010: 254-255).	Not 4. Türk dili ağız araştırmalarında Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgisi Alfabeti/IPA kullanımı: Türkiye’de ağız metinlerinin IPA kullanılarak yazıya geçirilmesi (çeviriyazı işaretlerinin TDK-IPA karşılıkları: Pekacar & Güner Dilek, 2009: 576- 578, 584-588) yöntemi ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT-Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ-Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgisi Alfabeti/IPA ile transkript edilmiştir. Tablo 1. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS Müzikolektoloji/Müzikolinguistik/Müzikolekt/Müzikodilbilimsel Performans Özellikleri

Tablo 2. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS
Müzikolektoloji/Müzikolinguistik/Müzikolekt/Müzikodilbilimsel Performans Özellikleri

Gele Gele Geldik Bir Kara Taşa/Jele Jele Jeldic Bir Kara Tağa Gele Gele Geldim Bir Kara Daşa/Gele Gele Geldüm Bir Kara Dağa			
Yöre: Urfa Kaynak Kişi: Mukim Tahir Derleyen: Muzaffer Sarısözen Notaya Alan: Muzaffer Sarısözen Nota Yazan: N. Tunca TRT Müzik Dairesi Derleme Tarihi: 24.06.1948 TRT Müzik Dairesi İnceleme Tarihi: 15.03.1974 TRT THM Repertuarı Eser Sıra No: 701 TRT THM Repertuarı Eser Ses Kayıt No: 01		Yöre: Urfa Kaynak Kişi: Mahmut Güzelgöz Derleyen: Mehmet Avni Özbek Okuyan: Mahmut Güzelgöz Metinsel Transkripsiyon: Mehmet Avni Özbek & Gonca Demir Müzikal Transkripsiyon: Gonca Demir Nota Yazan: Sezgin Yaman Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Sıra No: 02 Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Ses Kayıt No: 02	
Standart Türkiye Türkçesi/STT	Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA	Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ	Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA
Gele gele geldik bir kara taş	Jele jele jeldic bir kara tağa	Gele gele geldim bir kara daşa	Gele gele geldüm bir kara dağa
Not 1. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren ses bilgisi ölçütleri: Standart Türkiye Türkçesi/STT > Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesçil Alfabe/IPA: [a] Geniş, düz, öndamaksıl (predorsal) > [ɑ] Geniş, düz, artdamaksıl (postdorsal) - [e] Geniş, düz, öndil (kapalı) > [ɛ] Geniş, düz, öndil (açık) - [i] Dar, düz, ödil (açık) > [i] / [i] Dar, düz, öndil (kapalı) - [b] > [b] Ötümlü, patlamalı, çift dudak - [d] > [d] Ötümlü patlamalı, dilucu-dişardı - [k] Ötümsüz, patlamalı artdamak > [c] Tonsuz, ön damak, patlamalı - [g] Tonlu, ön damak-dil ortası, patlayıcı > [ʃ] Ötümlü, patlamalı dil-artdamak (ön) - [l] > [l] Tonlu, diş eti, yanal akıcı - [m] > [m] Tonlu, çift dudak, genizli - [r] Ötümlü, çok vuruşlu, dilucu-dişeti > [r] Ötümlü, tek vuruşlu, dilucu-dişeti [Y] Ötümsüz, sızıcı - [ʃ] > [ʃ] Ötümsüz, sızıcı, dil-öndamak - [t] > [t] Ötümsüz, patlamalı, dilucu-dişardı. Urfa/Kerkük/Talaffer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ > Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesçil Alfabe/IPA: [i] Kısa, vurgusuz, i/e arası bir ünlü > [ü] Çok kısa ı- [k] İnce ya da kalın ünlülerle hece kuran, normal k'dan daha arkada teşekkül eden patlayıcı ve kalın olan bir art damak ünsüzü > [k] Tonsuz, arka damak, patlamalı			
CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV	CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV	CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV	CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV
Not 2. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren şekil bilgisi ölçütleri: V/C analizi (Gorman, 2013: 39-63): V-Vowel (Ünlü/Sesli Harf), C-Consonant (Ünsüz/Sessiz Harf) sembolize etmektedir. V/C analiz yöntemi türkü metninin tüm dizelerine uygulandığında ses/hece/kelime/cümle dizimsel ölçütler ekseninde farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Örnek: I. kıta III. dize: koyar: CVCVC-kojar: CVCVC-kojdı: CVCCV-kajdu: CVCCV			
Gele gele (ge.le ge.le) gel.dik bir kara ta.şa	jele jele (je.le je.le) jel.dic bir kara ta.ğa	Gele gele (ge.le ge.le) gel.dim bir kara da.şa	Gele gele (Ge.le ge.le) gel.düm m bir kara da.ğa
Not 3. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren ses/hece/kelime/cümle dizimsel ölçütler: prozodik fonotaktik analiz (Sherer, 1994): (.) = hecesel bölümlenme noktalarını sembolize etmektedir. Prozodik fonotaktik analiz yöntemi türkü metninin tüm dizelerine uygulandığında dilbilimsel/ritmik-müzikbilimsel/melodik prozodi örtüşümü kuralları gereğince sesel/hecesel/kelimesel/cümlesel bölümlenme/vurgu noktaları ekseninde farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Örnek: melodik prozodi>ritmik prozodi: gele>ge.le, jele>je.le, gele>ge.le, gele>ge.le			
Türk Dil Kurumu Sözlük Veritabanı/TDK SzV	Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü Veritabanı/TTSSV	Urfa/Kerkük/Tallâf er Ağızları Dizin ve Sözlük Veritabanı/UKTA DSV	Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV
gele: gele (TDK STS)-gele (TDK BTS)-gelsin (TDK THADS/TTAS)-gel, hele gel, haydi gel (TDK TS). geldik: geldi-k (TDK BTS)	je'le: gele > je'le je'ldic: gel-dik > je'l-dic	gele: gelmek, bir yere gitmek ulaşmak, varmak. geldim: gelmek, bir yere gitmek ulaşmak, varmak. bir: sayı adı, belirsizlik sıfatı. kara: kara, siyah, kötü, sıkıntılı, yas. daşa: taş.	gele/je'le/gele geldik/je'ldic/geldim bir/bir/bir kara/k'a'ra/çara daşa/'taşa/daşa
bir: bir (TDK STS)-bir (TDK GTS)-ber/bi (TDK TTAS)-bir (TDK TS). kara: kara (TDK GTS)-kara (TDK TTAS)-kara (TDK TS). daşa: taş (TDK GTS)-taş (TDK TTAS)-daş(TDK TS).	'biy: bir > 'biy k'a'ra: kara > k'a'ra 'taşa: taş-a > 'taşa		

Not 4. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizisinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren söz varlığı ölçütleri: Türk Dil Kurumu Sözlük Veritabanı/TDK SV (Url <<http://www.tdk.gov.tr>>) & Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Dizin ve Sözlük Veritabanı/UKTA DSV (Özbek, 2010: 113-253) & Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü Veritabanı/TTSSV (Ergenç, 2002: 46-47) & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT-Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ-Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA ile transkript edilmiştir.

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisi Şekilbilgisi Ortak Ölçütleri/THMFNS SBŞB OÖ

Halkbilim analiz modellerinden performans/icra gösterim teori (sesel/şekilsel performatif edim özellikleri: sesel/şekilsel performatif türler: Türk halk müziği yerel sesel/şekilsel dil kullanım tür ve biçimleri: Çobanoğlu, 1999: 258) ekseninde sesel/şekilsel bir performans türü (prerasyonel/prelinguistik/presanatsal değerler üzerine kurulu bir tür köken dil: Fubuni, 2006: 45-46, Türk sesel/şekilsel kültür psikodinamiği: Ong, 2007: 92) olarak tanımlanan Türk halk müziği edebi/müzikal metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında yerel/evrensel ilintilerle birlikte sesbilgisi/şekilbilgisi ölçütleri (fonoloji/morfoloji: ses/şekil bilimi: ses/şekilbilimsel performans verileri: yerel ses/şekil kullanım türleri: yerel ses/şekil potansiyeli/hazinesi/kapasitesi: sesbilgisi öğeleri: ünlüler: ünlü uyumu, ünlü değişimleri, orta hece ünlüsünün değişmesi, orta hece ünlüsünün düşmesi-ünsüzler: ünsüz değişimleri, ünsüz benzeşmeleri, ünsüz türemesi, ünsüz düşmesi, ünsüz ikizleşmesi, ünsüzlerin yer değiştirmesi, hece kaynaşması & şekilbilgisi öğeleri: yapım ekleri, iyelik ekleri, şahıs ekleri, durum ekleri, zaman ekleri & diğer öğeler: ekler, değişimler, motifler vb) ekseninde sesbilimsel/şekilbilimsel verilerin varlığını sürdürdüğü etnologlarca/etnomüzikologlarca vurgulanmıştır (Özbek, 2010: 83-96). (Bkz Tablo 3).

Tablo 3. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisi/Şekilbilgisi Ortak Ölçütleri/THMFNS SBŞB OÖ

Urfa/Kerkük/Talâfer Ağızları Sesbilgisi/Şekilbilgisi Ortak Ölçütleri /UKTA SBŞB OÖ	
Sesbilgisi Ölçütleri	
Sesbilgisi Öğeleri	Sesbilgisi İçerikleri
Ünlüler	<p>Türkiye Türkçesi/TT yazı dilinde bulunan a, e, ı, i, o, ö, u, ü ünlülerine ek olarak ĩ, ũ, ũ/ũ ünlüleri yer almaktadır.</p> <p><ê> kapalı e: Oğuzların büyük bir çoğunluğu ilk hecede kapalı e ünsüzü kullanımını benimsemiştir. Azeri sahasında kapalı e ünlüsü eğilimi oldukça belirgindir.</p> <p><î> kısa i, i ile é arası bir ünlüdür.</p> <p><ü> kısa u, boğuk bir ı ünlüsüdür.</p> <p><û/ũ> u ile ü arası bir ünlüdür. Irak Türkmen Ağızları/ITA uzunluk-kısalık, açıklık-kapalılık vb gibi özellikler açısından çeşitlilik göstermektedir.</p> <p>Türkiye Türkçesi/TT yazı dilinde zamanla kaybolmuş olan uzun ünlüler Köktürk/Uygur metinlerinde, oğuz lehçesi olan Türkmencede ve Kerkük Telafer Ağızları/KTA'nda varlığını sürdürmektedir.</p> <p>Türkmen Ağzı/TA'nda â (kapalı a), ā (uzun ā), ē (uzun e), ō (uzun o), õ (uzun ö) ünlüleri yer almaktadır: bālîḥ>balık, kōyin>koyun, gēlîr>gelir vb gibidir.</p>
Ünlü Uyumu	<p>Kalınlık-incelik özelliği bakımından imşah>yumuşak, ilan>yılan, irah>ırah vb gibi kelimeler ile ilk hece ünlüsü düzleşmiş olan ifah>ufak vb gibi kelimeler dışında ünlü uyumu bulunmaktadır. Ünlü uyum alınma kelimelerde de görülmektedir: āḥîrî>āḥîrî>ahiri, ḥāne>ḥana>hane, ḥancer>ḥençer>hançer, dāne>tene>tane vb gibidir.</p>

	<p>Mastar eki yalnızca kalın biçimi ile yer almaktadır: almağ>almag>almak, gelmağ>gelmag>gelmek vb gibidir. Teklik 1. şahıs eki daima kalın olarak görülmektedir: alırığ>alırığ>alırız, gülerığ>gülerığ>güleriz vb gibidir. Ayrıca -dık, -dik, -duk, -dük partisip ekinin de yalnızca kalın biçimleri bulunmaktadır. Urfa Kerkük Ağzı/UKA'nda gördığı>gördüğü vb gibi düz ünlülü, Tellâfer Ağzı/TA'nda ise istēduđu>istediği vb gibi yuvarlak ünlülü şekilleri bulunmaktadır. Düzlük-yuvarlaklık özelliği bakımından ünlü uyumu yeterince gelişmemiştir. Yer yer kelime kökü ve yapım ekleri bakımından Eski Anadolu Türkçesi/EAT özelliklerini taşımaktadır. Urfa Ağzı/UA'nda: ulı>ulu, bulıt>bulut uzın>uzun, boyın>boyun, komşı>komşu, toppıh>topuk vb gibidir. Kerkük Ağzı/KA'nda: bālıh>balık, kōyin>koyun, gēlın>gelin vb gibidir. Tellâfer Ağzı/TA'nda: yımırta>yumurta, bıgaz>boğaz, kōnşı>komşu, dōlı>dolu, toppıh>topuk, yastuğ>yastık, kaşşuğ>kaşık, ārtuđ>artık, kōyin>koyun vb gibidir.</p>
Ünlü Değişmeleri	<p>Kalın ünlülerin incelmesi: a>e kara>kere, kıya>keye, kadem>kedem>kadem, kader>keder>kader vb gibidir. ı>i ılık>ilığ>ilıh, kıl>kıl, ıssız>issiz, ırak>irađ vb gibidir</p> <p>İnce ünlülerin kalınlaşması: e>a bahçe>bahça, ateş>ataş vb gibidir. i>ı cirit>cırıt, zalim>zalım vb gibidir. ö>o cömert>comard vb gibidir.</p> <p>Geniş ünlülerin daralması: a>ı mağara>mığara vb gibidir. o>u koparmak>kuparmag, yoğurmak>yuğurmağ, boynuz>buynız vb gibidir. ö>i köfte>kifte vb gibidir.</p> <p>Dar ünlülerin genişlemesi: ı>a fırtına>firtana vb gibidir. i>e, é yine>gene, iyi>éyyı, hiç>héç, ihsan>éhsan vb gibidir. u>o uyađ>oyađ>uyanık, tuzak>tozağ, dudak>dodağ vb gibidir. ü>ö güzel>gözel, küme>köme, üvey>ögey, büyük>böyük vb gibidir.</p> <p>Düz ünlülerin yuvarlaklaşması: e>ö bu ses değişme türü çoğu kez v ünsüzünün e ünlüsünü yuvarlaklaştırması ile ortaya çıkmaktadır. v dudak ünsüzünün yanındaki ünlüyü yuvarlaklaştırması Azeri Türkçesi/AT'nin bir özelliğidir: tevbe>töbe>tövbe, devşirir>döşürür, şevket>şövket, devir>dövür vb gibidir. ı>o çıban>çoban vb gibidir. ı>u yıldız>yulduz, sıva>suva, altın>altun, bıyık>buyuğ vb gibidir. i>ü şişe>şüşe vb gibidir.</p> <p>Yuvarlak ünlülerin düzleşmesi:</p>

	<p>o>a soğuk>savıh>savıg vb gibidir.</p> <p>u>ı yumurta>yımırta, çamur>çamır, hamur>hamır, kaburga>kabırğa, bu>bı, oğul>oğıl, dokuz>doğkız, yoğurt>yöğirt vb gibidir.</p> <p>ü>e yürü->yèri- vb gibidir.</p> <p>ü>i,î düş>diş, küf>kif, köpük>köpik, gümüş>gümış vb gibidir.</p>
Orta Hece Ünlüsünün Değişmesi	<p>Azeri sahasında Osmanlı sahasından daha ileri derecede bir orta hece ünlüsü değişmesi olayı bulunmaktadır: Adanaya>adaniya, kimseye>kimsiye kalmaya>kalmiya, almaya>almiya, ötmeyor>ötmiyor vb gibidir.</p>
Orta Hece Ünlüsünün Düşmesi	<p>alaram>allam>alırım, hoşusu>köhsı>kokusu, yanaram>yannam>yanarım vb gibidir.</p>
Ünsüzler	<p>Türkiye Türkçesi/TT yazı dilinde bulunan b, c, ç, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z ünsüzlerine ek olarak ğ, h, ħ, k, ‘ (ayın), ’ (hemze) ünsüzleri yer almaktadır.</p> <p>Türkiye Türkçesi/TT yazı dilinde kullanılmayan Arap asıllı ‘ (ayın) ünsüzü varlığını sürdürmektedir: ‘aşk>aşk, ‘asker>‘esker>asker, ‘irfân>‘irfan>irfan, ‘ömr>‘ömür vb gibidir.</p> <p>Arapça kelimelerde bulunan Arap alfabesinde ح harfi ile gösterilen sert bir ünsüz olan ħ aslına uygun şekilde gırtlaktan seslendirilmektedir: ħasret>hesret, ħarâm>heram vb gibidir.</p>
Ünsüz Değişmeleri	<p>b>m bu ses değişme türü Azeri ve Osmanlı sahalari arasında yer alan başlıca fonetik ayrılıklardan biridir: ben>men, bahane>mahana, bumar>mumar vb gibidir.</p> <p>b>p bıçak>pıçağ, bakla>pağla, bakraç>pağraç, boz->poz- vb gibidir.</p> <p>ç>ş oluşum noktaları aynı ve birbirine yakın olan bir damak-diş ünsüzü olan ç ünsüzü temas değişimi sonucu süreklisi olan ş ünsüzüne dönüşebilmektedir. Bu değişim Azeri Türkçesi/AT’nde sık görülen bir özelliktir: biçtim>biştım, saçlım>saşlım, geçti>geştı, göçtü>göştü, ağaçlar>ağaşlar vb gibidir.</p> <p>d>t Azeri ve Osmanlı sahasındaki ses ayrılıklarından biridir: tiken>tiken, dükkân>tüken, dik->tik-, dök->tök- vb gibidir.</p> <p>g>k gölge>kölge, gömlek>kömlek vb gibidir.</p> <p>ğ>g degenek>degenek, ciğer>ciger, leğen>legen, eğil->egil- vb gibidir.</p> <p>ğ>ğ ak>ağ vb gibidir. Kelime sonundaki ħ ünsüzü iki ünlü arasında tonlulaşabilmektedir: oğımağı>okumayı, kulak asma->ğulağ asma- vb gibidir.</p> <p>ğ>ğ Eski Anadolu Türkçesi/EAT devresinde sık görülen bir değişme türüdür. Bu devrenin sonuna doğru Osmanlı sahasında ħ ünsüzü Azeri sahasında ħ ünsüzü ağırlık göstermektedir. Bugün bu ħ ünsüzü Azeri Türkçesi/AT’nin temel özelliklerinden birini oluşturanmaktadır. Bölge ağzı da kelime içinde ve kelime sonunda eskiden beri geniş bir ħ ünsüzü eğilimi içinde bulunmaktadır: yıkmak>yığmağ, ok>oğ, ayrılığ>ayrılık vb gibidir.</p> <p>k>g kelime başında bulunan k ünsüzü çoğunlukla g ünsüzüne dönüşmektedir: kendi>gendı, kişi>ğışi, keçi>geçi, kene>gene vb gibidir. İki ünlü arasında tonlulaşabilmektedir: üregi>yürek- i>yüregi, göge>gök-e>göge vb gibidir. Ancak Azeri sahası özelliği olarak tonsuz biçimi ile kullanılan belirli sayıda kelimeler de bulunmaktadır: köynek>gömlek, kölge>gölge vb gibidir.</p>

	<p>ñ>g öñ>ög vb gibidir.</p> <p>ñ>ng yün>yüng, deñiz>dengiz, doñuz>donguz vb gibidir.</p> <p>ñ>n onun>önün, biñ>bin vb gibidir.</p> <p>ñ>v yañak>yavağ>yanak, köñül>gevil>gönül, yalñız>yalavuz vb gibidir.</p> <p>ñ>y soñra>soyra, saña>siye, seniñ>seniy>sēniy, baña>biye>miye, aña->ayna- göñülüm>göynüm, kolun>kōliy, eliniz>ēliyiz, aldın>āldıy, aldınız>āldıyız, verseñ>versey, gitseñiz>gētseyiz vb gibidir.</p> <p>p>b parmak>barmağ, paha>baha, pazar>bazar, piş->biş- vb gibidir.</p> <p>r>l Azeri Türkçesi/AT'nde Türkiye Türkçesi/TT'ne göre daha sık görülen bir değişmedir: sarardım>saraldım, karardı>karaldı vb gibidir.</p> <p>t>d Azeri Türkçesi/AT özelliğidir. Osmanlı sahasında t ünsüzü ile kullanılan kelimeler Azeri sahasında d ünsüzü ile kullanılmaktadır: taş>daş, tatlıym>datlıyam, testi>desti, taş>daş, tuz>duz, tavşan>davşan vb gibidir. Buna karşılık tonsuz olarak da kullanılabilmektedir: diken>tiken, dik->tik, dök>tök- vb gibidir.</p>
Ünsüz Benzeşmeleri	<p>Benzeşme eğilimi Azeri Türkçesi/AT'nin bir özelliğidir.</p> <p>-ls->-ss- olsun>ossın, kalsam>kassam, gelsin>gessin vb gibidir.</p> <p>-ln->-nn- alnımda>annımda vb gibidir.</p> <p>-nd->-nn- içinden>içinnen, senden>sennen, candan>cannan vb gibidir.</p> <p>-nl->-nn- onlar>unnar, enli>ennī, karanlık>karannıh vb gibidir.</p> <p>-rl->-nn- darlık>darriğ vb gibidir.</p> <p>-rl->-ll- koyarlar>qoyallar>qoyalla, diyerler>diyeller>diyelle vb gibidir.</p> <p>-şs->-ss- yaratmışsın>yaratmışsan vb gibidir.</p> <p>-tc->-cc- Hatice>Hatce>Hecce vb gibidir.</p> <p>-tç->-çç- çiftçi>çüççü vb gibidir.</p> <p>-ts->-ss- tütsü>tüssi vb gibidir.</p> <p>-yn->-nd- peynir>pendir vb gibidir.</p> <p>-zs->-ss- gelmezse>gelmesse, okumazsınız>oğımassız vb gibidir</p>
Ünsüz Türemesi	<p>Ön seste h türemesi: is>his, ayva>heyva, elbet>helbet vb gibidir.</p> <p>Ön seste y türemesi: ağla>yıgla, ırgala>yırgala, ır>yır vb gibidir.</p> <p>İç seste b türemesi: temel>tembel, hamal>hembal, pamuk>pambığ vb gibidir.</p> <p>Son seste h türemesi: deryā>deryāh, peyda>peydah vb gibidir.</p> <p>Son seste n türemesi: yaya>yayan vb gibidir.</p> <p>Son seste z türemesi: kere>kerez vb gibidir.</p>
Ünsüz Düşmesi	<p>Ön seste y düşmesi: Türkçe'de örnekleri az olan bu ses değişme türü Azeri Türkçesi/AT'nde bir kural haline gelmiştir. Dar ünlülerin başında bulunan y ünsüzü Azeri Türkçesi/AT'nde düşebilmektedir: yüz>üz, yiğit>igit, yürek>ürek, yılan>ılan, yüce>uca, yüksek>üskek, yıl>il vb gibidir.</p> <p>İç seste f düşmesi: yufka>yuhā, çift>çüt vb gibidir.</p> <p>İç seste l düşmesi: kalk->kağ- vb gibidir.</p> <p>İç seste n düşmesi: tunç>tuç vb gibidir.</p> <p>İç seste r düşmesi: serp->sep- çıkart->çihat-, kırtlama>kıtlama vb gibidir.</p> <p>İç seste y düşmesi: çeyrek>çerek, söyle>söle>sele vb gibidir.</p> <p>Son seste h düşmesi: vallah>vallā vb gibidir.</p>

	<p>Son seste r düşmesi: geliptir>gelipti vb gibidir. Son seste t düşmesi: vaht>vaht>vakit vb gibidir. Son seste y düşmesi: buğday>buğda vb gibidir.</p>
Ünsüz İkizleşmesi	<p>Azeri Türkçesi/AT özelliğidir. Kelime başında veya içindeki açık hecenin kendinden sonra gelen ünsüzü almak sureti ile kapalı duruma geçmesi sonucu oluşmaktadır: sabah>sebbeh, topuk>toppih, yedi>yeddi, sekiz>sekkiz, dokuz>doğkız, seki>sekki, sakal>sekkel, hile>hille, kısa>kıssa vb gibidir.</p>
Ünsüzlerin Yer Değiştirmesi	<p>Sık görülen bir ses değişme türüdür: kirpik>kiprik, uçkur>uğçur, yaprak>yarpağ>yarpağ, sofras>ısrfa, yüksek>üskek, tiksini->diskini-, çıplak>çılpağ, avrat>arvat vb gibidir. Komşu olmayan ünsüzlerin de yer değiştirdiği görülmektedir: bulgur>burgul, sarımsak>samırsak, göster->görsüt- vb gibidir.</p>
Hece Kaynaşması	<p>Bölge ağzında sık rastlanılan özelliklerden biridir: bıyık>büğ, gelirim>gellem, senin ilen>sennen vb gibidir.</p>
Şekilbilgisi Ölçütleri	
Şekilbilgisi Öğeleri	Şekilbilgisi İçerikleri
Yapım Ekleri	<p>Türkiye Türkçesi/TT'nde kullanılan yapım eklerinin büyük bir bölümü bölgeye has ünlü uyumu çerçevesinde yapılanmaktadır. Ayrıca halk ağzında kullanılan samimiyet/küçültme/seslenme işlevi gören Farsçadan geçen bir de -e, -ê, -ā ekleri bulunmaktadır: Mehemedê>Mehmetcik>Mehmetciğim, Cemala>Cemalê>Cemalcik>Cemalciğim vb gibidir.</p>
İyelik Ekleri	<p>Tekil 2. şahıs iyelik eki olan ñ>y ses değişimi Urfa Tellâfer Ağzları/UTA'nda -y, -iy, -iy biçimindedir: babay>baban, boğçay>boğçan, kapıy>kapın, kardeşiy>kardeşin, üziy>yüzün vb gibidir. Kerkük Ağzı/KA'nda ñ>v ses değişimi -v, -iv biçimindedir: babav>baban, boğçav>boğçan, kapıv>kapın, kardeşiv>kardeşin, elleruv>ellerin, gözleruv>gözlerin vb gibidir. Çoğul 2. şahıs iyelik eki Urfa Tellâfer Ağzları/UTA'nda -yız, -yiz, -z biçimindedir: kolıyız>kolunuz, ėliyiz>eliniz, yüziyiz>yüzünüz vb gibidir. Kerkük Ağzı/KA'nda -vız, -ivız biçimindedir: babavız>babnız, kolıvız>kolunuz vb gibidir. İyelik ekleri ile şahıs eklerinde n ünsüzü yerine v ünsüzünün geçmesi Kıpçakça'dan ileri gelmektedir.</p>
Şahıs Ekleri	<p>Türkiye Türkçesi/TT'ne göre farklılıklar gösteren zamir kaynaklı şahıs ekleri bölge ağzında şu şekilde bulunmaktadır: Tekil 1. şahıs eki -am, -em biçimindedir: allam>alırım, gellem>gelirim vb gibidir. Tekil 2. şahıs eki -san, -sen biçimindedir. Urfa Ağzı/UA'nda alırsan>alırınsın, gelırsen>gelırsın vb gibidir. Kerkük Tellâfer Ağzları/KTA'nda yatasan>yatarsın, gēlısen>gelırsın vb gibidir. Çoğul 1. şahıs eki -ih, -ih, -uh, -üh biçimindedir. Urfa Kerkük Ağzı/UKA'nda allıh>alırız, gellıh>gellüh vb gibidir. Tellâfer Ağzı/TA'nda alluh>alırız vb gibidir. Çoğul 2. şahıs eki -sız, -süz, -suz, -süz biçimindedir: Urfa Ağzı/UA'nda yatarsız>yatarsınız, gelırsız>gelırsınız vb gibidir. Kerkük Tellâfer Ağzları/KTA'nda yatāsız>yatarsınız, gelırsız>gelırsınız vb gibidir. Türkiye Türkçesi/TT'ne göre farklılıklar gösteren iyelik kaynaklı şahıs ekleri bölge ağzında şu şekilde bulunmaktadır: Tekil 2. şahıs eki görülen geçmiş zaman ve şart kipleri açısından Urfa</p>

	Tellâfer Ağızları/UTA'nda -y biçimindedir: aldıy>aldın, vërsey>versen vb gibidir. Kerkük Ağzı/KA'nda v biçimindedir: aldıv>aldın, vërsev>versen vb gibidir. Çoğul 1. şahıs eki -h biçimindedir: aldıh>aldık, çalışkandih>çalışkandık vb gibidir. Çoğul 2. şahıs eki görülen geçmiş zaman ve şart kipleri açısından Urfa Tellâfer Ağızları/UTA'nda - yız, -yız, -z biçimindedir: aldıyız>aldınız, gêtseyız>gitseniz vb gibidir. Kerkük Ağzı/KA'nda -vız, - ıvız biçimindedir: aldıvız>aldınız, gêtsevız>gitseniz vb gibidir. Bazı ağızlarda ise aldız>aldınız vb gibidir
Durum Ekleri	Durum eklerinden ünlü ile biten kelimeye getirilen yükleme eki Kerkük Ağzı/KA'nda nı, ni, nu, nü biçimindedir: almānı>elmayı, silgini>silgiyi, kıtunu>kutuyu, tülkünü>tilkiyi vb gibidir.
Zaman Ekleri	Türkiye Türkçesi/TT'ne göre farklılıklar gösteren zaman ekleri bölge ağızında şu şekilde bulunmaktadır: Öğrenilen geçmiş zaman: Tekil ve çoğul 2. ve 3. şahıs eki -ıp, -ip biçimindedir. Teklik 2. şahıs eki: kalıpsan>kalmışsın, gelipsen>gelmişsin vb gibidir. Tekil 3. şahıs eki: kalıp>kalmış, gelip>gelmiş vb gibidir. Çoğul 2. şahıs eki kalıpsız>kalmışsınız, gelipsiz>gelmişsiniz vb gibidir. Çokluk 3. şahıs eki kalıplar>kalmışlar, gelipler>gelmişler vb gibidir. Geniş zaman: Tekil ve çoğul 1. Şahıs eklerinde özellikle konuşma dilinde r, l, n ünsüzlü fiillerde düşme ve benzeşme görülmektedir: gelerem>gellem>gelirim, geleriḥ>gelliḥ>geliriz vb gibidir.
Diğer Ölçütler	
Diğer Öğeler	Diğer İçerikler
Ekler	-çı, -çi isimden isim yapma ekleri tonlu ünsüz ve düz ünlü ile görülmektedir: yolcu>yolçı, torcu>torçı vb gibidir. Osmanlı sahası dışındaki şivelerde de bu ek sürekli ç ünlüsü olarak görülmektedir. -lı, -li, -lu, -lü ve -sız, -siz, -suz, -süz yapım ekleri geniş-yuvarlak ünlülü kelimelerde düz ünlü olarak, dar yuvarlak ünlülü kelimelerde ise yarı dar-yuvarlak ünlü olarak görülmektedir: kōllı>kōlsız, üzlü>üzsüz vb gibidir. -lıḥ, -lik, -lık ekleri yuvarlak ünlülü kelimelere eklenmektedir: yōhlıḥ vb gibidir. Dar yuvarlak ünlülü köklerde ekin ünlüsü yarı dar-yuvarlak olarak görülmektedir: düzlüḥ>düzlük, günnüḥ>günlük vb gibidir. İsim çekimi belirtme durum eki sürekli düz görülmektedir: oḡu>oḡı vb gibidir. Şahıs ve gösterme zamirleri belirtme durum eki sürekli düz görülmektedir: onı, bını, şunı vb gibidir. İstek şekilleri birinci tekil şahısta alım>alım>alayım, gētīrīm>getīrım>getireyim vb gibidir. Görülen geçmiş zaman eki ünlüsü Eski Anadolu Türkçesi/EAT'ndeki gibi düz görülmektedir: gördī>gördü, uştı>uçtu, seledī>söyledi vb gibidir. Ayrılma ve ilgi durumu hali eklerindeki d ünsüzü tonsuz olarak -ta, -tan biçimindedir: şadlıḡta, ah etmaḡtan vb gibidir Son çekim edatlarından gibi yerine daha çok kimin biçimi görülmektedir. Bu bir Azeri Türkçesi/AT özelliğidir. Zaman zarfı olan şimdi kelimesinin imdi biçimi görülmektedir. ile son çekim edatının vasıta durumu eki almış biçimi ile kullanıldığı

	<p>görülmektedir: yaz ilen>yaz ile, kaz>kaz ile vb gibidir. Ancak dış ünsüzü l sesinin t, n ünsüzleri ile benzeşmesi sonucu aldığı - dan, -den, -tan, -ten veya -nan, -nen biçimleri daha çok görülmektedir: yârdan>yârla>yâr ile, dilden>dille, sağlıktan>sağlıkla vb gibidir. Tekil ve çoğul 2. şahıs iyelik ekleri ile bazı fiil kiplerinde 2. şahıs eki olarak n ünsüzü yerine Kerkük Ağzı/KA'nda v ünsüzü, Urfa Tellâfer Ağızları/UTA'nda ise y ünsüzü görülmektedir. Bu Kıpçak dili özelliğidir. Kerkük Ağzı/KA'nda babav>baban, bahçav>bahçen, elleruv>ellerin, gözleruv>gözlerin vb gibidir. Urfa Tellâfer Ağızları/UTA'nda babay>baban, elleriy>ellerin vb gibidir. Tekil 3. şahıs iyelik eklerinin üst üste geldiği görülmektedir: göz yaşısı>gözyaşı>gözünün yaşı, ağabegîsi>ağabeyi, şehbîsi>sahibi, hekkîsi>hakkı vb gibidir.</p> <p>Geniş zamanın olumsuz biçiminde tekil 1. şahıs eki için çeşitli biçimler görülmektedir. Türkmen Ağzı/TA'nda kocalmaram>kocalmam, vèrmerem>vermem vb gibidir. Urfa Ağzı/UA'nda çürümenem>çürümem, kocalmanam>kocalmam, vèrmenem>vermem vb gibidir.</p> <p>dıh, dıg partisip ekleri yalnız düz ve kalın ünlü ile görülmektedir: ölmedihça>ölmedikçe, vèrdıgına>verdiğine vb gibidir.</p> <p>mağ, mağ fiilden isim yapma ekleri yalnız kalın şekli ile görülmektedir: ètmağ>etmek, gülmağ>gülmek vb gibidir.</p> <p>Bir Azeri zarf fiili olan -dıgı zaman, -diği zaman anlamları taşıyan - anda, -ende ekleri yaygın biçimde görülmektedir: verende, alanda, gelende vb gibidir.</p> <p>Bildirme eki ünlüsünün Eski Anadolu Türkçesi/EAT'nde olduğu gibi uyum dışı kaldığı görülmektedir. Bildirme ekinin düz ünlülü biçimi güney Azerbaycan özelliğidir.</p> <p>Azeri sahasında olduğu gibi Urfa Türkmen Ağızları/UTA'nda da geniş zaman kipinin olumsuz fiiline zaman eki getirildiği görülmektedir: unıtmanlı>unut-ma-r-ıh>unutmayız vb gibidir..</p>
Değişmeler	<p>Osmanlı sahasında kalın söylenen kısa ünlülü Arapça ve Farsça alınma kelimeler Azeri Türkçesi/AT'nde olduğu gibi bölge ağızlarında da ince biçimleri ile seslendirilmektedir: agyâr>egyâr>ağyar, hayrân>heyran>hayran vb gibidir.</p> <p>Arapça ve Farsça alınma kelimelerdeki kısa a ünlüsünün ünlü-ünsüz uyumu dışına çıksa bile Azeri Türkçesi/AT'nde sürekli olarak e ünlüsüne dönüştüğü görülmektedir. Kalın ünsüz ile ince ünlü yanyana gelebilmektedir: kelem>kalem, rekkem>rakam, keder>kader vb gibidir. Bu durum Türkmen Ağızları/TA'nda Türkçe kelimelerde de görülmektedir: keye>kaya, kere>kara vb gibidir.</p> <p>Kelime başında ´ (ayın) ünsüzü görülmektedir: ´araba>araba, ´eci>acı vb gibidir.</p> <p>Vurgusuz orta hece ünlüsünün düştüğü görülmektedir: burada>bırda, boyunumda>boynumda, gönülüm>gönlüm, topuğu>topğı, kabire>qabre, kapsın>kapısını, yuhsına>uykusuna vb gibidir.</p> <p>Kelime sonunda k ünsüzü, tek heceli köklerde h ünsüzü çok heceli kelimelerde g ünsüzü olarak geçmektedir: çoğ, yoğ, torpağ, konağ vb gibidir.</p>

	<p>İki ünsüz ile biten tek heceli kelimelerde ünsüz düşmesi görülmektedir: çift>çüt, kalk->kağ- vb gibidir.</p> <p>Alınma kelimelerin çoğu kez ünlü uyumuna girdiği görülmektedir: çare>çara, hane>hana; harābe>haraba, binā>bine, karanfil>kenefil vb gibidir.</p> <p>c, ç, ş vb gibi dış ünsüzleri ile y ünsüzü yanlarında bulunan ünsüzleri inceltmektedir. Bu durum bölge ağızlarında da olmakla birlikte Oğuz-Türkmen lehçelerinde daha belirgin görülmektedir.</p> <p>Yuvarlaklaşma eğilimi henüz sona ermemiştir: koku>koğu, kuyu>kuyu vb gibidir.</p>
Motifler	Azerbaycan ve Urfa yöresi türküleri aynı/benzer motifsel özellikleri ve anlatımsal unsurları bünyelerinde barındırabilmektedir.
<p>Not 1. Türk halk müziği edebi/müzikal metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren sesbilgisi/şekilbilgisi ölçütleri ortak özellikleri (fonoloji/morfoloji: sesbilgisi öğeleri: ünlüler: ünlü uyumu, ünlü değişimleri, orta hece ünlüsünün değişmesi, orta hece ünlüsünün düşmesi-ünsüzler: ünsüz değişimleri, ünsüz benzeşmeleri, ünsüz türemesi, ünsüz düşmesi, ünsüz ikizleşmesi, ünsüzlerin yer değiştirmesi, hece kaynaşması & şekilbilgisi öğeleri: yapım ekleri, iyelik ekleri, şahıs ekleri, durum ekleri, zaman ekleri & diğer öğeler: ekler, değişimler, motifler) ayrıntılarıyla irdelenmiştir (Özbek, 2010: 83-96) & (Ergin, 1971: 90-92, 94-95, 97, 103, 105, 114, 122, 138, 155, 165) & (Tuncer, 1988: 126) & (Buluç, 2007: 91, 273-275, 277, 285-286, 289-290) & (Özkan, 2000: 108) & (Hürmüzlü, 2003: 32) & (Hacıbeyli & Magomayef, 1927: 48, 50).</p>	

Bulgular

Yerel/evrensel fonolojik/sesbilimsel ve müzikolojik/müzikbilimsel yasalar ekseninde yapılan sesbilgisi/şekilbilgisi ortak özelliklerinin halkbilim analiz modellerinden biri olan performans teori (halkbilimsel ekseninde her türlü folklorik terim/kavram/öge-halkdilsel varyant/değişke/çeşitlenme: Çobanoğlu, 1999) ve etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar (etnomüzikbilimsel ekseninde her türlü etnomüzikolojik terim/kavram/öge-etnomüzikodilsel varyant/değişke/çeşitlenme: Stone, 2008) ekseninde sözel/sanatsal bir performans türü olarak tanımlanan Türk halk müziği edebi/müzikal metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında yerel/evrensel ilintilerle birlikte sesbilgisi/şekilbilgisi ortak ölçütleri düzeyinde varlığını sürdürdüğü vurgulanmıştır.

Yerel/evrensel fonolojik/sesbilimsel ve müzikolojik/müzikbilimsel yasalar ekseninde sesbilgisi/şekilbilgisi ortak ölçütleri düzeyinde yapılan Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V (Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Alfabe Veritabanı/THMFNS AV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Ses Veritabanı/THMFNS SV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Olasılık Hesaplayıcı Veritabanı/THMFNS FOHV), Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU (Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi İşitsel Ayırt Etme Testi/THMFNS İAT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Artikülasyon Testi/THMFNS AT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesçil Çözümleme Testi/THMFNS SÇT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisel/Şekilbilgisel/Sözvarlıksal Ölçütleri Belirleme Testi/THMFNS SSSÖBT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Öğretim Oturumları/THMFNS FFYÖO, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Değerlendirme Grubu/THMFNS FFYDG) oluşum/gelişim ve eğitsel/öğretisel uygulamalara aktarım/adaptasyon süreçlerinin Urfa/Kerkük/Talâffer Ağızları/UKTA örneklemini üzerinden gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Bicil, Y., & Demir, G., (2012). IPA Turca: Kural Tabanlı Türkçe Fonetik Dönüştürücü Programı/KTTDFP. TUBİTAK Ulusal Elektronik Ve Kriptoloji Araştırma Enstitüsü/UEKAE'nde Çoklu-Ortam Teknolojileri Araştırma Ve Geliştirme Laboratuvarı, Gebze & İstanbul.
- Buluç, S., (2007). Irak'ta Hanekin Türk Ağzı Üzerine. Makaleler/Sadettin Buluç, Haz. Zeynep Korkmaz, TDK Yay. 884, Ankara.
- Buluç, S., (2007). Kerkük Hoyrat ve Manilerinde Başlıca Ağız Özellikleri. Makaleler/Sadettin Buluç, Haz. Zeynep Korkmaz, TDK Yay. 884, Ankara.
- Buluç, S., (2007). Mendeli (Irak) Ağzının Özellikleri. Makaleler/Sadettin Buluç, Haz. Zeynep Korkmaz, TDK Yay. 884, Ankara.
- Buluç, S., (2007). Telafer Türkçesi Üzerine. Makaleler/Sadettin Buluç, Haz. Zeynep Korkmaz, TDK Yay. 884, Ankara.
- Caferoğlu, A., (1995). Güneydoğu İlleri Ağzlarından Toplamalar. TDK Yay., Ankara.
- Çobanoğlu, Ö., (1999). Halkbilimi Kuramları Ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Demir, G., (2011). Dil-Müzik İlişkisi Ekseninde Yapılanan Türk Halk Müziği Yöresel Ağız Özelliklerinin Fonetik Notasyonu. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Programı (Tez Danışmanı: Prof. Erol Parlak), İstanbul/Türkiye.
- Demir, N., (2002/4). Ağız Terimi Üzerine. Türkbilig Yayınları.
- Demir, N., (2009). Ağız Dokümantasyonu Niçin Gereklidir. Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı (25-30 Mart 2008 Şanlıurfa), TDK Yayınları, Ankara.
- Demir, N., (2010). Türkçede Varyasyon Üzerine. Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, Sayı 17 (2).
- Demir, N., (2012). Türkçe Ağız Araştırmalarında Bazı Yöntem Sorunları. Diyalektolog Dergisi (Ağız Araştırmaları Dergisi) Sayı (4), Yaz 2012.
- Edip, K., (1945). Urfa Ağzı. TDK Yay. D. 25, İstanbul.
- Ercilasun, A. B., (1999). Ağız Araştırmalarında Kullanılacak Transkripsiyon İşaretleri. Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları: vol. 697, Ankara, s. 43-48.
- Erem, T., & Sevin N., (1947). Milletlerarası Fonetik İşaretlerle Konuşma Dilimiz. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Ergenç, İ., (2002). Konuşma Dili Ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü. Multilingual Yabancı Dil Yayınları, Baskı Matbaa, İstanbul.
- Ergin M., (1971). Azeri Türkçesi. İ. Ü. Ed. Fak. Yay. 1633, İstanbul.
- Ergin, M., (1985). Türk Dil Bilgisi. İstanbul.
- Fubuni, E., (2006). Müzikte Estetik. Dost Kitapevi Yayınları, Ankara
- Gorman, K., (2013). Generative Phonotactics. The University Of Pennsylvania Linguistic Department, (Published Doctor Of Philosophy Thesis), Pennsylvania.

- Hürmüzlü, H., (2003). Kerkük Türkçesi Sözlüğü. Kerkük Vakfı Yay. 4, İstanbul.
- IPA., (1999). Handbook Of The International Phonetic Association: A Guide To The Use Of The International Phonetic Alphabet. Cambridge University Press, Cambridge.
- İnan, A. M., (1934). Urfa Kelimeleri. HBH IV/44, s. 174.
- İnan, A. M., (1939). Urfada Kullanılan Bazı Kelimeler. HBH VII/89-90, s. 99-100.
- İnan, A. M., (1964). Urfa Ağzı. Ankara Üniversitesi DTCF Lisans Tezi, Ankara.
- Ong, W. J., (2007). Sözlü ve Yazılı Kültür (Sözün Teknolojileşmesi). Metiz Yayınları, İstanbul.
- Önen, S., (1955). Urfa Ağzı. Ankara Üniversitesi DTCF Lisans Tezi, Ankara.
- Özbek, M. A., (1972). Urfa Ağzı ve Grameri. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Lisans Tezi, İstanbul.
- Özbek, M., (2010). Urfa Türkülerinin Dil Ve Anlatım Özellikleri. İstanbul Üniversitesi SBE Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Dili Bilim Dalı, (Yayımlanmış Doktora Tezi), İstanbul/Türkiye.
- Özçelik, S., (1997). Urfa Merkez Ağzı. TDK Yay. 666, Ankara.
- Özkan, M., (2000). İnsan İletişim ve Dil. Kilim Matbaacılık, İstanbul.
- Pekacar, Ç., & Güner-Dilek, F., (2009). Uluslararası Fonetik Alfabe Ve Türkiye’de Ağız Araştırmaları. Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı (25-30 Mart 2008 Şanlıurfa), Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları: 989, Ankara.
- Radhakrishnan, M., (2011). Musicolinguistic Artistry Of Niraval In Carnatic Vocal Music. Australian National University/ANU Research Repository Proceedings Of The 42nd Australian Linguistic Society Conference, Australia.
- Roach, P., (1992). Intorducing Phonetics. Penguin English Press, England.
- Sağır, M., (1999). Ağız Çalışmalarında Çeviriyazı, Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları: vol. 697, Ankara, s. 126-138.
- Sherer, T. D., (1994). Prosodic Phonotactics. Doctor Of Philosophy Thesis, The Graduate School Of the University of Massachusetts Amherst Department of Linguistics, Amherst.
- Stone, R. M., (2008). Theory For Ethnomusicology. Pearson Press, New Jersey.
- TDK., (1945). Türk Dialektleri Çeviriyazı Sistemi. Cumhuriyet Matbaası, İstanbul.
- Url<<http://www.tdk.gov.tr>> (Erişim Tarihi: 03.05.2014).
- Url<http://www.trnnotaarsivi.com/thm_detay.php?repno=701&ad=GELE%20GELE%20GELD%DDK%20B%DDR%20KARA%20TA%DEA> (Erişim Tarihi: 03.05.2014).
- Url<<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>> Tez No: 263098 (Erişim Tarihi: 03.05.2014).

KÜRESELLEŞMEYLE SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YENİ BOYUTLAR; YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN ÖNEMİ

Seyfi ÖZGÜZEL⁸⁰,

Giriş/Amaç

Bir bireyin kimliğinin aile, çevre ve eğitim kurumu üçgeninde oluştuğu bilinmektedir. Hatta literatürde buna 'Altın Üçgen' adı verilmiştir; çocuğun eğitimi ailede başlar, yakın çevrede genişler ve eğitim kurumunda zenginleştirilip derinleştirilir.

21. yüzyılda teknolojik gelişmelerle birlikte sınırların kalkması, ömür boyu süren komşulukların yerini - Türkiye'nin iki ucunun 24 saatten 1.5 saate inmesi gibi - hızlı yerdeğişimleri almıştır. Bunun yanında teknolojinin sunduğu sanal iletişim olanakları bize, dünyayı izleyebileceğimiz bir pencere sunmuştur. Küreselleşme, büyük sorunların yaşandığı ülkelerdeki kitlelerin, refah düzeyinin daha iyi olduğu ülke sınırlarını zorlamasına da olanak sağlamaktadır. Son yıllarda bütün dünyanın içinde bulunduğu ve ülkemizin de fazlasıyla etkilendiği sorun mülteci sorunudur. Bu sürüklenme sonucu çocuklarımız, alışkın oldukları "güvenli çevre"den farklı olan dinamik bir çevreyle tanışmaktadırlar. Yeni toplumun kendilerinden beklentileri de farklıdır. Değişen bu toplumda çocukların başarılı olabilmeleri için onları eğitecek ebeveynlerin ve eğitimcilerin de bu değişime hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Kendini yeterince geliştirememiş ve özgüveni az olan ebeveyn veya eğitimcilerin daha kuralcı oldukları ve çocuklarla tartışmaya açık olmadıkları bilinmektedir. Dinamik toplumda yaşamamıza rağmen çocuklarımıza 40 yıl öncesinin formasyonu veya baskı ve korkunun hakim olduğu bir eğitim anlayışıyla eğitim verilirse, tartışmayan, kapalı ve ezberci bir kuşak ortaya çıkar. Sonuç olarak bir birey, sahip olduğu özgüven duygusunun gücü oranında farklılıklarla sorunsuz yaşayabilecek veya yeni fırsatları görebilecektir. Bu yüzden yeni kuşağı değişime donanımlı olarak hazırlamak için, özellikle aile içi eğitimi yeterli hale getirmenin yanında, Sosyal Bilgiler derslerinin ve Yaşam Boyu öğrenmenin önemini hayati düzeyde olduğunu kavramamız gerekmektedir. Gençlerimize, tartışan ve konuşan örnekler olmalıyız ki, onlara iletişim sanatını ve farklılıkları anlamayı öğretebilelim. Ancak o zaman farklılıklarla yaşayabilen, çoklu zekalarını kullanabilen ve bundan sinerji çıkarıp dünyanın hemen her yerinde başarılı olabilen, iletişim sanatçısı yeni kuşaklarımızı hazırlayabiliriz. Toplumdaki dinamiğin anlamını kavrayamazsak ve aynı zamanda da Yaşam Boyu Öğrenme felsefesini yaşantımızda ihtiyaçlar piramidinin ilk basamağı gibi zorunlu görmezsek, yeni kuşaklarımızın "çok kültürlü" toplumlarda beceriksiz "lefthanded" olma tehlikesi çok büyük olacaktır.

Kısacası, yeni kuşakların dinamik toplum yapısının hızına ayak uydurabilmesi için ebeveynlere ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Bu makalenin amacı küreselleşmenin toplumumuzu nasıl etkileyeceğini ve olumlu etkileşim için gereken önlemleri ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Dinamik Toplum, Sosyal Çevre, Yaşam Boyu Öğrenme.

Yöntem

Konuyla ilgili alanda önce ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılacaktır. Bunun yanında küreselleşme ve yer değiştirme (iç- ve dış göç) konularında güncel olarak medyada ve sanal düzlemde yer alan veriler irdelenecektir. Bu bildiride ifade edilen sorun konusunda yarım asırdan fazla deneyimi olan ülkelerdeki durum üzerinde odaklanılacaktır. Söz konusu ülkelerde "çok kültürlü" toplum yapısındaki sorunlar araştırılacak ve o ülkelerdeki gettolaşma ve uyum sorunları mercek altına alınacaktır. Bu ülkelerde toplumsal barışın sağlandığı ve eğitim seviyesinin de yüksek olduğu örnekler

⁸⁰ Doç.Dr., Ç.Ü. İletişim. Fak. Toplum ve İletişim. An.Blm.Dl., sozguzel@cu.edu.tr

incelenirken, ülkemize için muhtemel tehlike oluşturabilecek durumlar da kayda alınacaktır. Elde edilen bulgulardan toplumumuza uyarlanabilecek olan veriler makalede kullanılacaktır. Sonuç olarak çözüm önerileri sunulacaktır.

I Giriş

İbn-i Haldun, insanoğlunun yeryüzündeki diğer bütün yaratıklardan farkını ortaya koymak için insanın, ruh ve cisimden (beden) oluştuğunu ifade ettikten sonra, insanı bir akla (mantığa) ve ellere sahip olan bir varlık olarak tanımlamıştır. İbn-i Haldun insan için, eğitimi yaşam boyunca psikolojik, sosyolojik ve ontolojik açıdan doğal ve zorunlu bir durum olarak görür. İbn-i Haldun'a göre eğitim, insanın sosyal hayatın devamını ve geçimini sağlamak, bir meslek sahibi olmak ve kültürü aktarmak için zorunlu bir olgudur. Ayrıca insan, düşünen bir varlık olmasından dolayı da ilim ve sanatlara yönelir. İnsanın doğuştan sahip olduğu düşünme özelliği onda sürekli bir öğrenme ve anlamlandırma isteği oluşturur; bilmediği şeyleri bir kaynaktan öğrenmeye çalışır. "Nefs idrakten hoşlanır" diyerek öğrenmenin sadece bir ihtiyaç olmadığını, aynı zamanda doğal bir mutluluk kaynağı olduğunu belirtir (Demirtaş, İpek, 2012). Kısacası sosyal bir yaratık olan insan için öğrenme süreci beşikten mezara kadar sürer. Sosyal Bilgiler dersi ise insan olan varlığın yaşantısı boyunca ait olduğu insanlık toplumunun uyumlu bir bireyi olarak yaşaması için kendisine gerekli olan bilginin aktarıldığı bir derstir.

Eğitimin genel hedefi: Farklı bakış açılarına saygı duyma, farklı kültürleri anlama, bir arada yaşayabilme, eleştirel düşünebilme, hem yerel hem küresel bakış açısıyla olayları irdeleyebilme ve empati kurabilme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan küresel eğitim anlayışı, sadece baskın kültür değil diğer kültürlerin de göz önüne alınarak bireylere demokratik ve ortak bir yaşam biçimi sunmayı hedeflemektedir (Öztürk, Günel, 2016).

Gelişim Teorileri

Bir insanın doğuştan itibaren gelişimi üzerine Freud tarafından ortaya atılan teori bilim dünyası tarafından hala destek görmektedir. Buna göre insanın kimliğinin oluşumunda üç faktörün çok önemli rol oynadığı ve bunların, çocuğun yanında büyüdüğü ailesi, eğitimi ve sosyal çevresi olduğu kabul edilir. Bu paradigma genelde değişmediğine göre sıralamada ilk olarak çocuğun ailesi ön plana çıkmaktadır (Freud, Erişim: 10.10.2017). Bu yüzden çocuğun ebeveynlerinin eğitim düzeyi, aile içi iletişim yöntemi, düşünme yöntemi ve yaşam vizyonu ile yaşam tarzının çocuğun kimliğinin oluşmasına büyük bir etki yapacağı düşünülmektedir. Nitekim insan sosyal bir varlıktır ve doğası gereği en yakın çevresi olan ailesiyle yoğun bir etkileşimde bulunacaktır. Konuşulan dil ise, çocuğa aktarılan kültürün ürünü, aracı ve buna karşın kültürü etkileyen faktördür.

Jean Piaget'e göre çocuk, henüz bebek iken aile içi kondisyonlardan etkilenmeye başlayacaktır. Çünkü Piaget'in öğrenme teorilerine göre bir insanda çocukluktan itibaren başlayan dört farklı gelişim dönemi vardır. Her gelişim sürecinde çocuk ayrı bir düşünme ve uygulama yöntemi izlemektedir. Aslında çocuğun sahip olduğu zeka farklı yöntemlerle kullanılmaktadır. Zekayı kullanma yöntemleri, çocuğun zeka kapasitesinin ve sınırlarının nerede olacağını; nasıl düşündüğünü ve kendisine gerekli olan bilgiyi nasıl toplayacağını etkilemektedir. Kısacası çocuklar farklı zihinsel gelişim evrelerinde kendiliğinden dünyayı tasarlarlar (Yerguz, 2005/ Piaget, 1947 çevirisi). Çocuğun yaşadığı gelişim sürecindeki dört farklı aşama sırasıyla:

- 1. Duyusal aşama (Sensomotor phase);** 0 ile ± 1,5 yaş arası: bu aşamada bir bebek ilk aylarda düşünmez, iç güdüyle ihtiyaç hissettiği gibi davranır. Duyularını kullanarak içinde yaşadığı 'dünya'yı algılar. Bebek için yalnızca görebildiği şeyler vardır. Bu aşamanın sonuna doğru göremediği ama sesini işittiği varlıkların da var olduğunu öğrenir.
- 2. Uygulama öncesi aşama (Pre-operational phase);** ±1,5 tot ±7 yaş arası: dil, bu zaman diliminde çocuklar için çok önemlidir. Çünkü aile içinde çocukla ne kadar fazla iletişim sağlanmışsa, çocuk o düzeyde bir dağarcığa sahip olacak ve teorik kavramların arkasındaki fizik varlıkları göz önüne getirebilecektir.

3. **Somut işlem aşaması (Concrete operational phase);** ± 7 - ± 12 yaş arası: çocuklar bu aşamada kuralları ve dürüstlüğü öğrenebildikleri gibi, sebep-sonuç ilişkilerini de anlarlar.
4. **Soyut uygulama aşaması (Formal-operational phase);** 12 yaş yukarısı: bu aşamada çocuklar fikir yürütme ve sebep-sonuç ilişkileri üzerinde düşünmeye başlar. Kendilerine en uygun kuralları içselleştirirler; ahlak yargısı (<http://www.home.zonnet.nl/davidkooy/piaget.htm>).
5. İlk 4 maddedeki veriler ışığında çocuğun kimliğinin oluşumunda rol model olarak ebeveynlerin fonksiyonunun oldukça fazla olduğu ortaya çıkmaktadır.

Aile, ebeveynlerin yaşayarak çocuklarına örnek verip öğittikleri ilk ve en *güvenli limandır*. Aile, temel davranış özelliklerinin öğrenildiği/öğretildiği ve insan ilişkilerinin ilk yaşandığı yerdir; kısacası insan sermayesinin ilk yatırım alanıdır. Çocuğun ailede geçirdiği süreç, toplumsal değerlerin, hayata bakışın, anlamların çocuk tarafından öğrenilmeye başlandığı, genel ifadeyle kişiliğinin oluşmaya başladığı ve “bakir tarlaya” ilk tohumların atıldığı zaman sürecini kapsamakta olup, sürülen izlerin etkisi bireyde ömür boyu hissedilecektir. Sağlıklı bir iletişim ve araştırma kültürüne sahip ailelerde yetişen bireylerde, hayatlarının ilerleyen yıllarında gerçekleştirecekleri bütün davranışlarda ve özellikle çalışma hayatında, bu olumlu kazanımın izleri görülecektir. Eğitim sisteminin en temel amaçlarından birisi topluma düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş olan bireyler yetiştirmektir. Eğitim, sağladığı iletişim köprüsüyle, bireylere bir toplumun kültürünü taşıyarak; bir yandan kültürün daha fazla gelişmesini sağlar ve aynı zamanda da bireylerin topluma daha başarılı bir şekilde katılımı ve katkısını güvenceye almayı hedefler. Nitekim her insan sahip olduğu kapasite oranında topluma katkı sağlayabilecektir. Eğitimin hedefine ulaşabilmesi için, *Altın Üçgen* olarak nitelenen; Aile-Okul ve Sosyal Çevre üçlüsü arasındaki sağlıklı iletişimin eğitim süresince gerçekleşmesi gerekmektedir. Ailenin sahip olduğu özellikleri, çocuğun okul başarısındaki en önemli yakın çevre faktörünü oluşturmaktadır.



Kişiliğin büyük oranda aile eğitimiyle şekillendiği düşünüldüğünde aile içi iletişim, bireyin sağlıklı bir kimlik kazanmasına, etkili ve pozitif iletişim kurmayı öğrenmesine ve dünyadaki toplam “insanî değer”in olumlu yönde değişimine katkı sağlayacaktır (Özgüzel, Taş, Demirel, 2016). Eğitimle bunu başarabilmek için, eğitim süresince öğrenciye ‘rol model’ oluşturması gereken eğitimcinin de dünyanın hızlı ilerlemesine uygun bir hızla kendini geliştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir. Eğitimci 30-40 yıl öncesinde öğrendiği bilgi ve becerilerle eğitim vermeyi sürdürüyorsa, hatta akademik kurumlarda sosyal /beşeri bilimlerde bile öğrencilerine ezberciliği teşvik eden etkileşimsiz ders veriyorsa, geleceğin ebeveyn ve eğitimcileri olacak olan yeni kuşak da araştırmacı ruhtan yoksun olacaktır.

Etkileşimli iletişimin bulunduğu bir ailede çocuk, soran, sorgulayan ve araştırma yapmaya teşvik edilen, sebep-sonuç ilişkilerini yarumladığı gibi, bilgisini ebeveynlerinde sınavan bir kişiliğe sahip olacaktır. İyi bir rol model olan ebeveynler de çocuğun yaşının büyümesiyle orantılı olarak onun

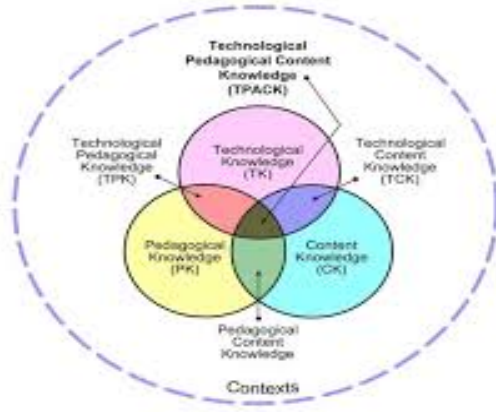
serbestlik ve sorumluluk alanını da genişleteceklerdir. Bu deneyimlerle birey sebep-sonuç arasında daha objektif muhakeme yapmayı öğrenecektir (Van der Wal, Mooij, De Wile, 2014)

II Sosyal bilgiler dersinin kapsamı ve önemi?

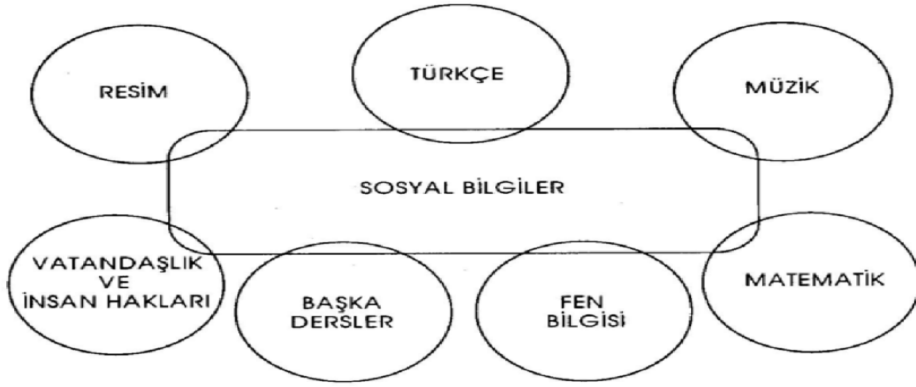
Sosyal bilgiler dersi öğrencileri toplumsal hayata hazırlayıp onların sosyal yanını ve vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğreten ve geliştiren bir derstir.

Sosyal bilgilerin temel amacı, küreselleşmeyle ‘küçülme’ olan dünyada, sosyal, kültürel, inanç, etnik, ekonomik, coğrafive benzeri bütün farklılıkları objektif algılayabilen, hemen herkesle iletişime, demokratik olan, toplumun ortak paydasında durabilen, kamu yararına rasyonel değerler üzerinden kararlar verebilme yeteneğini geliştirmiş yurttaşlar yetiştirmektir. Bu ders çocuklara ve genç insanlara ‘sosyalleşme’ süreci içerisinde gerekli bilgilerin verilmesi ve becerilerin öğretilmesi olarak da tanımlanabilir. Kısaca bu dersin en önemli amacı bireyin ait olduğu toplumda kendisine ”toplumsal kişilik” kazandırmak ve bireyin insanlara, yasalara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu öğretirken yapıcı ve yaratıcı düşünmeyi ve yetenekleri geliştirmektir.

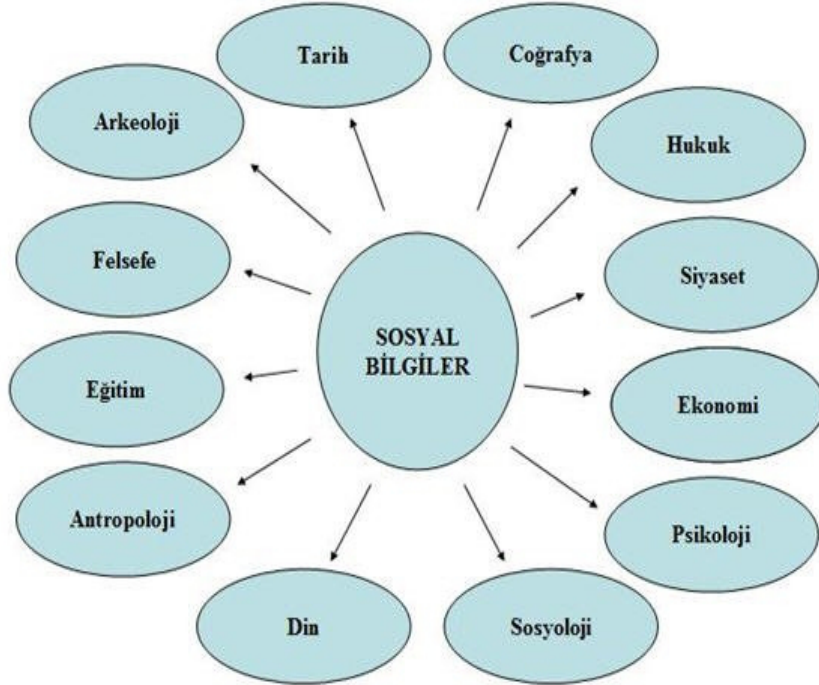
Sosyal bilgiler eğitiminin önemli uzmanlarından olan Barr, Barth ve Shermis ise sosyal bilgileri ‘vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesi’ olarak tanımlar. Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, beşeri bilimlerin hepsini kapsar, yani psikoloji, din, sosyoloji, sanat, edebiyat, matematik antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasi bilimler, ve doğa bilimlerinden insan için gerekli olan içeriklerden süzülen sistematik ve eş güdümlü bir çalışma alanı sağlar (Barr, Barth ve Shermis: Erişim 11.10.2017).



Sosyal bilgilerin ilgi alanına giren belli başlı disiplinler;



Şekil 2.1: Sosyal Bilgiler Dersinin Öteki Derslerle İlişkisi



(Şekil 1. Öztürk-Dilek, s. 21)

ileitgili.org

Sosyal Bilgiler dersinin öneminin gerekçeleri <http://www.derszamani.net/neden-sosyal-bilgiler-ogreniyoruz.html> kaynağında şöyle sıralanmıştır.

- “Bu ders iyi bir vatandaş yetiştirmek için önemli amaçlar taşıyan bir derstir. Çünkü sosyal bilgiler dersi ile Türk milletine faydalı, Atatürk ilke ve inkılaplarını bilen ve bunları hayatında uygulayan birer vatandaş yetiştirmek için gereklidir”. *Sosyal Bilgiler Öğrenmenin faydaları şu şekilde sıralanabilir:*
- İyi bir vatandaş yetiştirmek,
- Toplumda çalışan ve üreten bireyler hazırlamak,
- Tarihi ve kültürel değerlerimizi ve bu değerleri nasıl koruyacağımızı öğretmek, ülkemizin geçmişini iyi öğretmek, geleceğine sahip çıkmayı,
- Toplum içinde daha sosyal ve uyumlu birer birey olmayı,
- Vatana, bayrağımıza, askerimize, ordumuza ve tüm insanlara karşı sevgi ve saygılı olmayı,
- Demokratik bir ortamın nasıl olması gerektiğini ve demokrasinin kurallarını,
- Sosyal bir yaratık olmanın anlamını; diğer insanlarla yaşarken uymamız gereken kuralları,

- Genel anlamda insanlar olarak birbirimize karşı görev ve sorumluluklarımızı,
- Doğanın değerini anlamayı, farklılıklara saygılı olmayı öğretir.

Kısacası hem ülkemiz hem de dünyamız hakkında birçok bilgiler öğretmeyi hedefler. ‘Çevremizde’ meydana gelen olaylara karşı duyarlılık kazandırır ve bu olayları farklı perspektiften görme ve incelemeyi öğretir (<http://www.derszamani.net/neden-sosyal-bilgiler-ogreniyoruz.html>).

“Sosyal Bilgiler Dersi Önemseniyor mu?” makalesinde Damar’a göre bu derse de, en az Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve İngilizce dersine verilen önem ve ders süresi kadar zaman ve önemin verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Damar, 2013).

Bu ders hakkında yapılan, “Ders Saatleri: Ne Kadar Az Ne Kadar Fazla?” başlıklı bir araştırmada Türkiye’nin üyesi olduğu kuruluşlar olan OECD ve AB ülkelerinde, ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersine ayrılan öğretim süresinin Türkiye’de bu derse ayrılan öğretim süresinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. AB ülkelerinde, Sosyal Bilgiler dersine yıllık ders programında 452 saatlik süre ayrılırken, ülkemizde 264 saatlik öğretim süresi ayrılmaktadır. Türkiye’de öğrencilere, AB ülkeleri ortalamasından 188 saat daha az Sosyal Bilgiler dersi verilmektedir. Bu sonuç Sosyal Bilgiler dersinin önemsenmediği olarak algılanabilir (TEDMEM, 2016). Sosyal Bilgiler dersi 1981 yılına kadar haftalık 14 saat iken, geçen zaman içerisinde yapılan düzenlemelerle bu sayı birkaç defa düşürülmüş ve 2010 yılında da 8 saate indirilmiştir (Damar, 2013).

Hollanda’da bir Sosyal Bilgiler öğretmeni Van der Linden, öğrencilerinin medya ile hangi düzeyde ilgilendiklerini araştırmıştır. Yaptığı araştırmaya göre öğrencilerinin %85’in evine her gün gazete girmektedir. Evde yaklaşık 3.8 saat TV seyredilmekte, %55’i düzenli bir şekilde radyo dinlemekte, hepsinin internete erişimi mümkündür. Kısacası öğrencilerin tamamının medyaya ulaşma olanağı vardır. Aşağıdaki grafikte öğrencilerin medyanın çeşitlerini hangi oranda kullandıkları gösterilmektedir (Van der Linden, 2011).

Medyadan aktüel konuları izleme olanakları

Öğrenciler kendilerini yeterince bilgilendirmekte midir?	
96%	Televizyon
15%	Gazete
33%	Radyo
26%	Haber siteleri
56%	Sosyal Medya (Twitter/Hyves/Facebook)
74%	Yakın çevre (Ebeveynler, arkadaşlar, tanıdıklar)
7%	Diğer

Van der Linden’in araştırmasında Sosyal Bilgiler dersini veren diğer bir öğretmen Hugo van Casteren’in ifadesine göre; “Müfredat gereği bu derste aktüaliteden önce öğrencilere zorunlu olarak öğretilmesi gereken konular vardır. Aktüalite ön planda olmasa da, öğrenciye mutlaka sevdirmelidir. Bu dersle güncel yaşam içinden öğrencilere verilebilecek çok yararlı bilgiler vardır. Öğrenciler bu bağlamda evde ve yakın çevrelerinde ilişkilendirebilecekleri güzel örnekler bulabileceklerdir. Yapılan araştırmada öğrenciler aktüaliteye karşı pek fazla ilgili görünmedikleri halde, aktüel bir konu tartışmaya açıldığında, hemen hepsinin konuya ana hatlarıyla hakim oldukları görülmüştür. Hatta belirli bir konu hakkında öğrencilere farklı açılardan sorular sorulduğunda oldukça yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Van Casteren’e göre bu derste aktüaliteyle ilgili amaç, öğrencinin araştırmacı bir ruhla çevresine ve dünyasına bakmasını sağlamak ve aktüaliteyi tekbaşına sorgulamayı (medyayı okumayı) öğrenmektir (Van der Linden, 2011). Buradan anlaşılacağı gibi, özellikle eğitim düzeyi düşük olan ve aile içinde araştırma ve tartışma kültürünün bulunmadığı ortamlarda büyüyen çocuklara, ebeveynlerin verecekleri desteğin azlığından dolayı, Sosyal Bilgiler derslerinin önemi daha da artmaktadır.

III. Küresel Köy'ün değişim hızı Yaşam Boyu Öğrenme zorunluluğu

İletişim teknolojisinin çok hızlı gelişmesiyle iletişim yöntemleri de hızla gelişmiştir. Son yarım asırlık zamanda yaşanan gelişmelerin dünyada paylaşımı son üç asırdan daha fazla olmuştur. Milyarlarca insan iletişimini sanal alanda yaptığı gibi, sanal kaynaklardan bilgi araştırması da yapılmaktadır. Bütün taradığımız web siteleri, iletilerimizin toplamı, sanal alanda okunan belgeler, ansiklopediler, dosyalanan ve arşivlerden alınan bilgi akışını düşündüğümüzde, hayal edilemeyecek büyüklükte bir sanal dünyanın varlığı yadsınamaz (Atabek, 2001). Yeni kuşak içinde milyonlarca insan iletişim araçlarını kullanarak yaşantılarını organize etmekte, medyayı da çoğunlukta sanal alanda izlemektedir. Yaşamlarını sanal alandaki iletişim sayesinde idame ettirmekte olan insanların oranı her geçen gün artmakta ve günlük alışverişini sanal alanda organize etmektedir. Wikipedia'daki kitap/belge sayısı 4.4. milyon kadardır. Şu anda 1.3 milyar kişinin Facebook ağına girdikleri görülmektedir (Schmid E. & Cohen J., 2013). Bunların hepsi bir arada düşünüldüğünde sanal iletişimin hacminin oldukça büyük boyutlara ulaştığını kabullenmek durumundayız. Günümüzde özellikle gençler, akıllı telefonsuz hayatın olamayacağını kabul etmiş durumdadırlar. Çünkü iletişim gücüne sahip olmak vatandaşın özgüvenini arttırmakta, ayrıca iletişim teknolojisi de, zengin-fakir ayrımı olmaksızın, insanlara eşitlik duygusunu kazandırmaktadır. Doğal olarak bu sanal güç, hızlı değişen ve sürekli olarak küçülen dünya çocukların kimlik oluşumunu etkilemektedir. Ama güven duygusunun hâkim olmadığı, önyargının bulunduğu toplumlarda bireyler düşüncelerini başkalarına söylemekten kaçınmaktadırlar (Nunez, Carlos, 2007). İletişim teknolojisinin çok hızlı gelişmesinin sonucu olarak iletişim, yeni kuşakta davranış yöntemini etkilemektedir. Kısa sürede veya aynı anda birden çok kişiyle iletişim sağlama (acelecilik) veya multitask olarak adlandırılan birden fazla etkinliği (iş) aynı anda yapmaya yönelen gençlerde konsantre sorununun olabileceği saptanmıştır. İletişim dilinde de kullanılan hazır kodlamalar (app'ler) yüzünden iletişimde kirlilik söz konusu olmaktadır (Moreas, M.A., 2007). Sanal dünyanın çocuklarda bağımlılık oluşturduğu ve çocukların evde ve okulda başarısız oldukları gibi yanlış arkadaş gruplarına yönelenlerin ebeveynlerini çaresiz durumda bıraktıkları geniş bir kitle tarafından yüksek sesle söylenmektedir.

Globalleşen dünyada, iyi bir eğitim alıp belirli bir gelişmişlik düzeyinin üstünde olduktan sonra, kendi kültürünün yanında diğer kültürleri tanımak, kültür taşıyıcısı diğer insanlara önyargısız yaklaşmak, başarılı dünya bireyi olmanın şartıdır ama, araştırmacı ve ilgili olmak da bir zorunluluktur (Dökmen, 2012). Küresel köyde ancak bu seviyeyi aşan bireyler farklı kültürlerle sahip toplumlarda kendilerini toplumun eşit bir bireyi olarak görecektir, pozitif enerjiyle, girişimciliğiyle ve dünya bireyine gerekli olan becerilerle donanmış bir şekilde başarı merdiveninin basamaklarını çıkacaktır. Buna karşın özgüveni az olan insanların çoğu, yabancı ortamlara girmekten kaçınıp, yalnızca kendini rahat hissettiği ve kendine benzeyen ortamlarda bulunmak isteyecektir. Toplumumuzda çok karşılaştığımız bir örnekle bunu açıklamak çok kolay olacaktır: 'Hemşerim Nerelisin?' sorusunu diğerine iletişimin en başında sorma ihtiyacını duyanlar ve karşısındakinin hemşehrisi olduğunu anlayınca da içten bir rahatlık duyan insanların 'dünya vatandaşlığı' bilgi ve becerilerini tartışma konusu yapmak gereksiz değildir. Çünkü başkalarına veya başka kültürlerle saygı, bireyin ait olduğu milli kültüründeki ortak değerlerin yanında farklılıkları da tanınması ve farklılıklara saygılı olmasıyla başlar (Özgüzel, 2016a). Zaten günümüzde sanal dünya açısından bütün ulus ülkelerin birbirleriyle yoğun bir etkileşim içinde olduğu bir "Global Köy" halini almıştır. Yeni teknolojiler aracılığıyla yeni gerçeklerle yüzleşmekte ve bu küreselleşme sonucunda bir ülkedeki gelişmelerin komşu ülkeleri hatta bazı durumlarda tüm dünya ülkelerini etkiler hale geldiğini görmekteyiz. Örneğin çevre kirliliği, küresel ısınma, açlık, terör savaş gibi sorunlar artık neredeyse tüm dünyayı etkiler hale gelen küresel sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Küresel eğitim yaklaşımı da bu küresel sorunlardan yola çıkarak dünya kültürlerini "Sosyal Bilgiler" ve/ya Yaşam Boyu Öğrenme mantığıyla öğrencilere tanıtmaya benimsenmektedir. Ancak, özellikle son yıllarda bu küresel sorunlar ışığında yoğun olarak tartışılan küresel eğitimin tanımlanması ile ilgili farklı yaklaşımlar vardır (Merryfield, 1997). Bu durumdan

anlaşılacağı gibi 50-60 yıl önce hatta 30-40 yıl önce okul sıralarında eğitimini tamamlamış olan insanların toplumdan tamamen kopmamaları için Yaşam Boyu Öğrenme mantığıyla hareket etmeleri zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı ruha sahip olmak insanın doğal kapasitesinde bulunmasına rağmen, ‘bakir toprak’ ancak beşikten itibaren işlendiğinde bu alışkanlığı mezara kadar götürmek söz konusu olabilecektir. Ayrıca dünyadaki gelişmelerin ve değişimin çok hızlı olmasının yanında eğitim aynı hızla değişse de okullaşmış eğitim sürecini tamamlayan herkes kişisel gelişimi için Yaşam Boyu Öğrenmeye devam etmediği sürece bilgi ve beceri açısından geride kalacaktır. Milyonlarla ifade edilecek sayıda insanların güncel yaşamda teknolojiye ayak uydurabilmeleri için yetişkinler eğitimi her zaman yetersiz kalacağından, insanlara “balık vermek yerine balık tutmasını öğretmek” gerekmektedir. Yani insanların araştırmacı bir ruh yapısıyla toplumdaki gelişmelere mezara kadar ayak uydurabilmeleri ve topluma yük olmak yerine topluma katkıda bulunabilmeleri için, hatta bundan daha önemlisi; İbni-Haldun’un ifade ettiği gibi kendi mutlulukları için, Yaşam Boyu Öğrenme herkes için bir zorunluluktur.

Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitimciler küresel eğitim anlayışını daha çok diğer kültürleri ve ülkeleri tanıma ve kendileriyle karşılaştırma şeklinde algılamaktadırlar (Pike, 2000). Buna karşın İngiltere ve Kanada gibi ülkelerde küresel eğitimin destekçileri kendilerini diğer kültürlerle karşılaştırmaktan çok uluslararası etkileşimin ve global sistemin daha sağlıklı işlemesi konusunda yoğunlaşmaktadır. Bu durum eğitim programlarında da kendini göstermektedir.

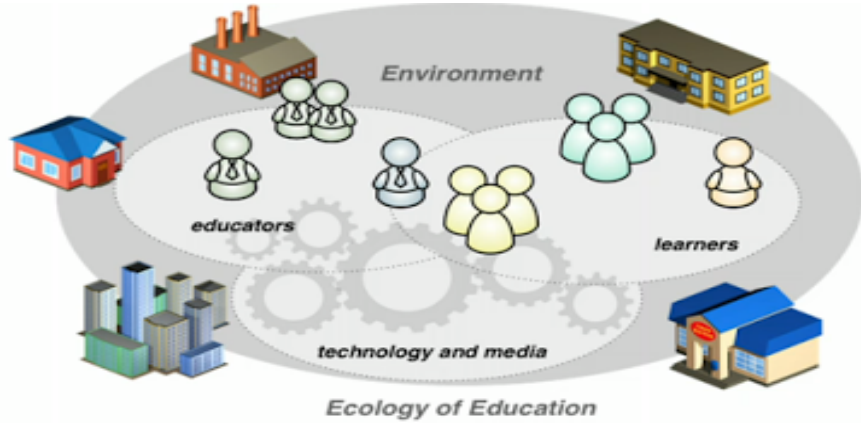
Buna karşın 1960’lı yıllarda batı Avrupa ülkelerine göçmen işçi olarak çıkmış insanların torunlarının çoğu avrupanın bir çok şehrinde hala bir arada yaşamakta, ne kendi dillerini ne de yerleşik olduğu toplumun dilini üst düzeyde öğrenmekte ve ancak alt düzeyde eğitim alabilmekte, ki bu yüzden resmi kurumlarda kariyer olanağına düşük oranda sahip olamamaktadır. Söz konusu olanların çalışacağı mekan ya aynı kültürden olan birinin açtığı süpermarket, kasap veya fırın olacaktır, ya da işsizdir. Kısacası bu kategorideki insanlar ulus sınırlarını fiilen aşmış olmalarına rağmen, kendilerini sınırlı ve dar bir yaşam felsefesine ve çerçeveye hapsedilmiş durumdadırlar. Buna karşın yalnızca akıllı telefonumuzun fonksiyonlarına bakacak olursak bütün dünyanın yakın çevremize girdiğini görebilmekteyiz. Yani ulus sınırlarını aşmış ve Avrupanın göbeğinde yaşamasına rağmen vizyonu hala gelmiş olduğu köyün boyutları kadar olan insanlar çoktur (Özgüzel, 2013). Hofstede’nin IBM de 4 farklı kıtada 45 ülkede yaptığı araştırma da bunu teyit etmektedir. IBM firmasında Japonyada çalışan Türk ile Amerikada çalışan Türk vatandaşının bir çok konuda verdikleri yanıtlar birbirinin hemen hemen aynıdır. Bu insanların dünyanın farklı toplumlarında yaşamalarına rağmen aynı düşünceleri ve davranışları ortaya koyması, dar kalıplarda veya araştırmacı ruhtan yoksun olarak eğitim almış olmalarından kaynaklanabilecektir (Hofstede, 2015). Arslan, 2009 yılında gerçekleştirdiği bir çalışmaya dayanarak Türk eğitim sisteminin kültürel farklılıkları göz önünde bulundurmadığını ve öğretim programları ile ders kitaplarının çokkültürlü eğitim anlayışını yansıtmadığını savunmaktadır. Aynı çalışmasına katılan öğretmen ve idarecilerin ise çokkültürlü eğitime karşı olumlu bir hassasiyet içerisinde olduklarını belirtmektedir (Arslan, 2009). Dolayısıyla günümüz sosyal bilgiler programının henüz çokkültürlü ve küresel eğitim anlayışları bakımından istenilen seviyeye getirilip, dünya bireylerini yetiştirmek için yeterli olması için daha çok çalışmamız gerektiğini söylemek yerinde bir saptama olacaktır. Türkiye’deki eğitim sistemine genel olarak baktığımızda da etkileşimli eğitimin çok az oranda gerçekleştiği ve ezberciliğin hala ön planda olduğu gerçeği ortadadır. Bu durumun akademik eğitim veren kurumlarda da söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Eğitimcilerin rehberliğiyle üniversitelerde var olan öğrenci insan kaynağından yeterince yararlandığımızı söylemek zor olacaktır. Nitekim araştırmaya teşvik edilmeyen, sahip olduğu insan kaynağını kreatif olarak yeterince kullanamayan ve kendi sınırlarını aşamayan öğrenci yığınıyla üniversitemizin uluslararası akreditasyon / ranking sıralamalarında çok gerilerde kaldığını üzülerek görmekteyiz.

Yukarıda ortaya konulmuş olan bulgular ışığında, hızlı küreselleşme sürecinde Sosyal Bilgiler ders içeriğinin ve rol model durumundaki eğitmenin çok önemli olduğu ortadadır. Çünkü bu ders

öğrenci için dünyaya açılan önemli bir penceredir ve bu pencerenin açık, berrak ve objektif olması gerekmektedir. Çünkü uluslararası ilişkilerin çok hızlı gerçekleştiği ve yoğun olduğu bu elektronik iletişim sürecinde kültürlerarası etkileşim bir zorunluluk olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin dünyayı daha iyi anlayabilmeleri için dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan akranlarının yaşantıları, yemek kültürleri, dilleri, inançları, gelenek ve göreneklere hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği de açıktır. Bu nedenle bütün dünya ülkelerinde artık bu kültürlerarası eğitim akımlarının etkileri görülmeye başlanmış ve kültürlerarası etkileşimi geliştirecek eğitim programları düzenlenmiş ve Türkiye’de olduğu gibi eğitim programlarında yerini almıştır. Sosyal Bilgiler derslerinde bu alana da yeterli zamanın ayrılması bir zorunluluktur.

IV. 21. Yüzyılın bireye zorunlu kıldığı beceriler

Bu çağda eğitim, geçmişe göre daha kompleks-karmaşık bir bütün haline gelmiştir. Öğrenmenin önemli bir kısmı ders dışında, bazen okul çevresinde ama çoğu zaman da okul dışında gerçekleşmektedir. Öğrenciler eğitimcilerden çok şey öğrenebilecekleri gibi, medya ve yaşitlarından da çok şeyi öğrenebilmektedirler. Bu. yüzden önemli olarak öne çıkan soru **neyi** öğrenmeleri gerektiğidir.



Eğitim sürecinde öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşim çok büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü öğretme ve öğrenme stratejisi bu etkileşimin içindedir.

SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling = Ulusal Ders Planı Geliştirme Vakfı) ‘Yeni kuşak gençlerimizin hızlı değişen dünya toplumuna uyum sağlayıp başarılı dünya bireyleri olmalarını istiyorsak, onlara eğitimin desteğiyle, günümüzün koşullarına uyan becerilere sahip olmalarını sağlamamız gerekmektedir. Gelecekte toplumun beklentileri ne olacaktır ve onları en iyi şekilde nasıl hazırlayabiliriz? İlk öğretimden yüksek öğretime kadar eğitimcilerin üstlenecekleri görev nasıl olmalıdır? Bu sorulara yanıt bulmak için farklı ülkelerin eğitimcilerinin (plan-program /müfredat sorumluları) ortak çalışma sonucu en önemli bilgi, beceri ve sosyal kaliteleri şu şekilde sıralamış bulunmaktadır; kreatif olma (çözüm bulma), çok yönlü düşünmeyi öğrenme, iletişim sanatını kavrama, işbirliyi yapmayı öğrenme, sosyal ve kültürel beceriler sahibi olma, bilgi ICT (bilgi toplama ve iletişim teknolojisi) - ve medya becerileri ve esneklik.

Kritisch denken/(Öz)eleştiri yaparak düşünebilme: Çok yönlü düşünmeyi öğrenme, empati (duygudaşlık) yapma, araştırma ve değerlendirme yapmayı öğrenmek, düşüncelerini bir mantık üzerine inşa edebilmek, kısacası: kavrayabilme, analiz edebilme, karşılaştırma yapmak, sonuca gidebilme, değerlendirme yapmak, sentezlemek ve sonuca gidebilme; bilinçli hareket etmeyi ve bağımsız düşünmeyi öğrenmek.

Creatif denken/Kreatif düşünme: Yeni ve farklı düşünce tarzlarını ve yaklaşımları, çözüm önerilerini –out of the box- mantığıyla araştırıp sınavabilme, göz önüne getirebilme, sebep sonuç ilişkilerini görmeyi öğrenmek.

Probleemoplossen/Sorun çözebilme: Karşılaşılan sorunları tek başına çözebilme yeteneklerini geliştirmek.

Computational thinking/Hesaplı düşünme: Sebep - sonuç ilişkilerini öğrenme.

Informatie vaardigheden/Bilgi toplama becerileri: Gerekli bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmayı öğrenme.

Bilgi ict (bilgi toplama ve iletişim teknolojisi) - ve medya becerileri: Bu alandaki gelişmeler yaşantımızı tamamen etkisi altına aldığından, ezbercilikle çok şey (application) öğrenileceğine bunların nasıl çalıştığını ve fonksiyonunu öğrenmek daha önemli olacaktır.

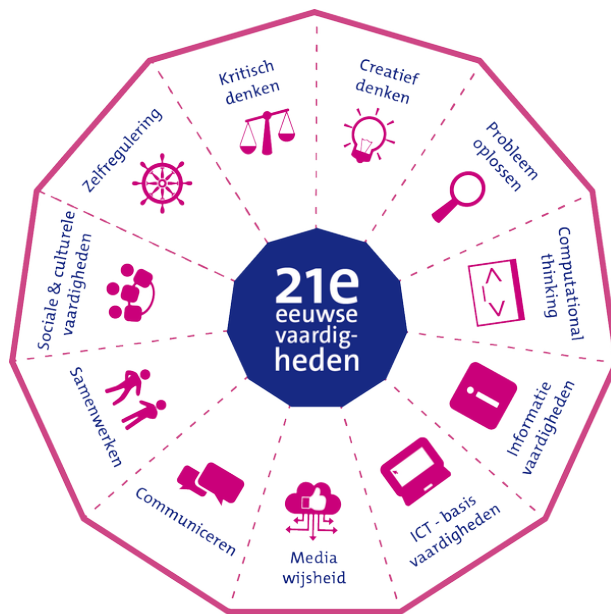
Media wijsheid/Medya okuma becerileri: Medyada anlatılanı kritik bir şekilde irdeleyip doğru değerlendirmeyi öğrenmek.

Communiceren/İletişim becerileri (sanatı): Etkileşimde verilen veya alınan mesajın verimli bir şekilde/efektif algılanmasını ve iletilmesini öğrenmek. Hedefe verilmek istenen mesajı –ana konuyu – anlayabilmek.

Samenwerken/İşbirliği yapmayı öğrenme: Günümüz koşullarında hemen her alanda işbirliği yapma zorunluluğu doğmaktadır. İşbirliğini öğrenmekle kişi, etkileşimde kendini daha iyi tanıyacağı gibi diğerlerinden de yeni şeyler öğrenecektir.

Sociale & Culturele vaardigheden/Sosyal ve kültürel beceriler: Farklı etnik, sosyal-kültürel, disiplinler ve farklı politik geçmişi veya pozisyonu olan kişilerle birlikte öğrenmeyi, birlikte çalışmayı ve birlikte yaşamayı öğrenmek, anlayabilmek-empati yapmak, saygılı olmak ve farklı düşüncelerden yararlanmak, başarı için çok önemlidir. Son olarak:

Flexibiliteit & aanpassingsmogelijkheid/Esneklik ve uyum sağlama: Çok hızlı değişen ortamda geçmişe göre daha sık bir şekilde yeni uygulamalar, yeni buluşlar ve yeni ortamlarda çalışma zorunluluğu doğacağından bu beceriler gelecekte çok daha fazla önem kazanacaktır. Bu gereksinimler eğiticinin pedagojik açıdan pozisyonunu değiştirmektedir. Yeni pozisyonda eğitici, bilgi kaynağı olmaktan çok, öğrencilerin sorularını efektief olarak ortaya koymalarını öğreten, araştırmalarını nasıl yapacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşılacağını ve elde ettikleri sonuçları nasıl sunacakları konusunda öğrenciye rehber konumuna girmektedir. Bu bağlamda son olarak, eğitmenin öğrenciye açık soru sorarak düşüncelerini organize etmesine, düşünme yönünü, düşünme yöntemini ve düşünme stilini geliştirmelerine destek verilmiş olur (SLO, 2017).



V. Lifelong learning, nedir ve neden?

Yaşam boyu öğrenme İkinci Dünya savaşından sonra bir hak olarak ortaya çıkmıştır. Dünyadaki hızlı değişimden dolayı toplum içindeki gelişmelere ayak uyduramayan insanların oranının artmasıyla, yaşam boyu öğrenmenin, günümüz toplumunda büyük bir gereksinim olduğu görülmektedir. Böylelikle 90'lı yıllarda vatandaşların topluma katılımı ve istihdamla katkı sağlamaları gerektiğinden hareket edilerek yaşam boyu öğrenme bir zorunluluk olmuştur. Van der Veen, bu süreci tetikleyen iki neden olarak, toplumlardaki orta tabakanın küreselleşme üzerindeki hâkimiyetini kaybetmesi, diğer yandan ise uluslararası kurumların daha da güçlenmesiyle yerel ve ulusal yönetimlerde parlamenter demokrasi süreçlerindeki ilgi ve güvenin zayıflamasını ortaya koymuştur. Aynı nedenlerden dolayı vatandaşın sosyal değerlere daha çok sahip olması için yaşam boyu öğrenme halk tarafından, vatandaşlık görevini eksiksiz olarak yerine getirmesi için de yönetimler tarafından organize edilmelidir. En üstteki amaç vatandaşın davranışında hedef doğrultusunda değişiklik yaratmaktır (Veen, van der, 2012).

Batı Avrupa ülkeleri 2011 yılında bilgi toplumundan, iletişim toplumuna geçmiştir, hatta bunun yanında iletişim ağıyla donanmış, farklı etnik-kültürel yapıya sahip insanlardan oluşan ve aynı zamanda da öğrenmeye açık/öğrenen bir toplum olmuştur (Van Damme, 2000). Bu gerçeklik içinde yalnızca gelecekteki toplum senaryolarına bile bakıldığında yaşam boyu öğrenmenin gerekli, zorunlu ve hassas bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. **Avrupa Komisyonu tarafından 2000 yılında lifelong learning için yapılan tanımlama şöyledir: bir kişinin kişisel, vatandaşlık görevi olarak ve/ya istihdam perspektifini iyileştirmek için, yaşamı boyunca bilgi ve becerilerini ve beklentilerini geliştirdiği/izlediği bütün etkinliklerdir.**

Şu anda dünyanın birçok üniversitesinde 60 yaş üstü insanlara akademik düzeyde eğitimi cazip duruma getirmek için ulusal anlamda bir çok önlem alınmaktadır. Örneğin sınırsız ders yılı eğitim ücreti € 60,- gibi çok düşük bir ücrettir. Çünkü eğitimin topluma geri kazandıracağı (sağlık alanında dahil olmak üzere) bundan çok daha fazla olacaktır.

Bu tanımlamadan anlaşılacağı gibi Yaşam Boyu Öğrenmenin amaçlarından biri bir yandan iyi bir vatandaşlığın güvencesini sağlamak, diğeri ise değişen dünyaya bireyin daha iyi ayak uydurmasını, mutlu olmasını sağlamaktır. Ayrıca yaşlıların dünyada olup bitenleri takip edebilmeleri, çocuklarına rolmodel olabilmeleri ve onlarla etkileşimleri için bir zorunluluktur. Dünyadaki değişim o kadar hızlı ki, yeni kuşakların öğrencilik yıllarında topluma, dünyaya yeterli ilgi göstermeleri sağlanamazsa ve gerekli merak oluşturulamazsa, yıllar sonra Life Long Learning ile öğren(e)medikleri alanları öğrenmelerini sağlamak, boş bıraktıkları bilgi alanlarını doldurmak mümkün değildir.

Gelişmiş ülkelerde farklı yöntemlerle Yaşam Boyu Öğrenme'nin toplumda kalıcı olması ve sağlam kök salması için üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Birincisi; işverenler tarafından 'young and novice' olarak adlandırılan yeni mezun olmuş, istikbal vadeden profesyonellerin, çalıştıkları kurum tarafından kendilerini sürekli olarak yenilemeleri konusunda teşvik edilmeleri, onlara yeterli öğrenme zamanının ve serbestliğin verilmesi ve bunun sonucunda bir yandan işinden memnun diğer yandan da sürekli olarak kendini yenileyen personele sahip olmaları amaçlanmaktadır. Bu kategorideki insanların herhangi bir eğitim kurumunun kursuna gitmelerine gerek olmamaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme konusunda diğer bir kategori ise; genç olmasına rağmen doğru dürüst eğitim alamamış ve kısa bir süre içinde de herhangi bir uzmanlık alanına sahip olamayacakları için istihdam oldukları kurumda kısa veya orta vadede işsiz olma tehlikesiyle karşı karşıya kalan insanlardır. Bu insanlar geçmişte edindikleri iş deneyiminin, eğitim kurumu tarafından ölçülmesi ve bireyin sahip olduğu kısmi becerilerin 'geçerli akçeye' çevrilmesinden sonra, deneyimlerinin bulunduğu alanda bir sertifika veya diploma alabilmek için bilgi ve becerideki boşlukların doldurulması için gerekli olan modüllerin öğrenilmesi sonucunda işsiz kalmaları önlenmektedir. Bu kategori için işverenlerle yetişkinler eğitimi veren 'Bölgesel Eğitim Kurumlarının' ve işçi sendikaları ve meslek odalarının sıkı bir işbirliği yapmaları bir zorunluluktur.

Diğer bir örnek ise ülkeye yeni yerleşen göçmenler için organize edilen uyum kurslarıdır. Bu kursların amacı topluma ayak uydurmaktır. Bu kategorideki kurslar daha önce belirtilenlerden farklı bir amaca sahiptir. Bu kurslar resmi kurumlar tarafından desteklenmektedir.

Son olarak, Yaşam boyu öğrenme konusunda organize edilen kurslar ise yetişkinler için okuma yazma kurslarıdır. Bu kursları sivil toplum örgütleri organize etmektedirler. Buna benzer kurslarla Hindistan, Endonezya, Vietnam ve Filipinlerde sık sık raslamak mümkündür (UNESCO,1996). Yaşam boyu eğitimi söz konusu insanların birçok alanda (kimlik/özgüven, sosyal refah, istihdam) güçlendirilmesi (empowerment) olarak görmektedir. İşverenlerle sendikaların işbirliğiyle gün geçtikçe daha da güçlenen bir yaşam boyu öğrenme arzı vardır; ortak amaç insan kaynağının (*Human Resource Development*) en üst düzeye çıkarılması ve bunun sonucu olarak da kurumun performansının yükseltilmesidir. Kısacası bir insanın kendini yaşam boyu geliştirebilmesi (*lifetime employability*) için de, yaşam boyu öğrenme (*lifelong learning*) bir zorunluluktur (Dellen, van, 2011).

SONUÇ

Eğitim sisteminin en temel amaçlarından birisi düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş olan bireyler yetiştirmektir. Eğitimin önemli bir amacı sağlanan iletişim köprüsüyle bireylere bir toplumun kültürünü taşıyarak; bir yandan kültürün daha fazla gelişmesinin sağlanması ve aynı zamanda da bireylerin topluma daha başarılı bir şekilde katılımı ve katkı sağlamaları ve refah düzeylerini yükseltmeleridir. Eğitimin hedefine ulaşabilmesi için, *Altın Üçgen* olarak nitelenen; Aile-Okul ve Sosyal Çevre üçlüsü arasındaki sağlıklı iletişimin eğitim süresince gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunu başarabilmek için ayrıca eğitim süresince öğrenciye ‘rol model’ olması gereken eğitiminin de mezuniyetinden sonra dünyanın hızlı ilerlemesine uygun bir hızla yenilikleri izlemesi kendini geliştirmesi gerekmektedir. 30-40 yıl önce mezun olan eğitmeni daha önce öğrendiği bilgi ve becerilerle eğitim vermeyi sürdürüyorsa, hatta akademik kurumlarda sosyal /beşeri bilimlerde bile öğrencilerine ezberciliği teşvik eden etkileşimsiz ders veriyorsa, geleceğin ebeveyn ve eğitimcileri olacak olan yeni kuşak de araştırmacı ruhtan yoksun olarak yaşamlarını sürdüreceklendir.

Sosyal bilgiler dersi öğrencileri toplumsal hayata hazırlayıp onların sosyal yanını ve vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğreten ve geliştiren bir derstir. Sosyal bilgilerin temel amacı, küreselleşmeyle ‘küçülme’ olan dünyada, sosyal, kültürel, inanç, etnik, ekonomik, coğrafive benzeri bütün farklılıkları objektif algılayabilen, hemen herkesle iletişime geçen, demokratik, toplumun ortak paydasında durabilen, kamu yararına rasyonel değerler üzerinden kararlar verebilme yeteneğini geliştirmiş yurttaşlar yetiştirmek için çocuklara ve genç insanlara ‘sosyalleşme’ süreci içerisinde gerekli bilgilerin verilmesi ve becerilerin öğretilmesi olarak, tanımlanabilir. Kısaca bu dersin en önemli amacı bireyin ait olduğu toplumda kendisine ”toplumsal kişilik” kazandırmak ve bireyin insanlara, yasalara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu öğretirken yapıcı ve yaratıcı düşünmeyi ve yetenekleri geliştirip kendi mutluluğu ve refah düzeyi için etkin duruma gelmesine hazırlamaktır.

AB ülkelerinde, Sosyal Bilgiler dersine yıllık ders programında 452 saat öğretim süresi ayrılırken, ülkemizde 264 saat öğretim süresi ayrılmaktadır. Türkiye’de AB ülkeleri ortalamasından 188 saat daha az Sosyal Bilgiler dersi verilmektedir. Bu sonuç Sosyal Bilgiler dersinin önemsenmediği olarak algılanabilir. Örneğin, günümüzde çevre kirliliği, küresel ısınma, açlık, terör savaş gibi sorunlar artık neredeyse tüm dünyayı etkiler hale gelen küresel sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Küresel eğitim yaklaşımı da bu küresel sorunlardan yola çıkarak dünya kültürlerini “Sosyal Bilgiler” ve/ya Yaşam Boyu Öğrenme mantığıyla öğrencilere tanıtmaya anlayışını benimsemiz gerekmektedir. Dolayısıyla günümüzde sosyal bilgiler programının henüz çokkültürlü ve küresel eğitim anlayışları bakımından istenilen seviyeye getirip, dünya bireylerini yetiştirmek için yeterli olması için daha çok çalışmamız gerektiğini söylemek yerinde bir saptama olacaktır. Çünkü bu ders öğrenci için dünyaya açılan önemli bir penceredir ve bu pencerenin açık, berrak ve objektif olması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Arslan, H. (2009). Educational policy vs. culturally sensitive programs in Turkish educational system. *International Journal of Progressive Education*, 5(2), 44-57.
- Atabek, Ümit; İletişim ve teknoloji: Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2001.
- Barr, Barth ve Shermis: Erişim 11.10.2017: <https://sosyalbilgiler153.wordpress.com/hakkinda/>
- Damme, D. van (2000). Leren overleven. Strategie'en, risico's en basiscompetenties in de transformatie naar een levenslang lerende samenleving. In: F. Glastra & F. Meijers (red.), *Een leven lang leren* (pp. 171-188). Den Haag: Elsevier.
- Dellen (2011) Handboek Effectief Opleiden 55 /165 september 2011.
- DEMİRTAŞ,Z., İPEK, F. (2012), Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama Journal of Education and Humanities: Theory and Practice Cilt (Vol): 3 Sayı (No): 6 Güz (Fall), 19-30.
- Hofstede, G.; Andersdenkenden ; Omgaan met Cultuurverschillen:Business Contact, Amsterdam, 2015.
- Linden, van der, S. (2011). Maatschappijleer met actualiteit;
- Damar, A. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Önemseniıyor mu? http://www.gazeteekspres.com/yazar-sosyal_bilgiler_dersi_onemseniıyor_mu-1430.html , Erişim Tarihi: 02.08.2017
- Özgüzel, S. (2013) Batı Avrupa'da Çok Kültürlü Toplum Olgusu ve Kültürlerarası İletişimin Önemi; 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ, Ankara.
- Öztürk, F. Günel, E.(2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Sistemler, Küresel Eğitim ve Çeşitlilik Kavramlarına İlişkin Algısı; *Elementary Education Online*,; 15(1): 172-185, *İlköğretim Online*, 15(1), 172-185; <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Moreas, M.A.; Digitale kloof in Vlaanderen (Belçika-Vlaanderen toplumunda sanal uçurum), Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2007.
- Nunez, Carlos, Raya Nunez Mahdi, Laura Popma; Interculturele communicatie; van ontkenning tot wederzijdse integratie (Kültürlerarası iletişim): Kon. Van Gorcum, Assen, 2007.
- Özgüzel, S. (2016a), Kültürün Kimliğe Etkisi;Evrensel Değerler ve Dünya Bireyi,*Kimlik oluşumu ve Kültür; Dil, Kültür ile Kimlik arasında çift yönlü bir köprüdür*
- Xəzər Universiteti Nəşriyyatı,Khazar University Press,Bakı.
- ÖZGÜZEL,S., TAŞ, S., DEMİREL, O.N. (2016). İletişimde Kültür ve Kimliğin Etkisi, 2.Uluslararası Medya Çalışmaları, Akdeniz. Üni. Antalya.
- Piaget Jean (2005), Çocuğun Gözüyle Dünya, çeviren: İsmail Yerguz, Dost Kitabevi, Ankara, 336 s. [La représentation du monde chez l'enfant, Fransızca baskısı: 1947].
- Schmid E. & Cohen J. ; DE DIGITALE LENTE: De nieuwe wereld van het netwerkperk, Amsterdam /Antwerpen:Business Contact, 2013.
- SLO (2017); <http://curriculumvandetoeekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden>
- TEDMEM. (2016). DERS SAATLERİ:Ne Kadar Az Ne Kadar Fazla?
- UNESCO (1996). *Learning the Treasure Within*. Paris: Unesco.

Veen, R. van der (2007). A Model for the Support of Active Citizens: Based on Habermas' Theory of Communicative Rationality. In: R. van der Veen, et al. (Eds.): *Democratic Practices as Learning Opportunities* pp. 33-44. Rotterdam/Tapei: Sense Publishers.

Wal, van der, J., Mooij, I., Wilde, de, J. (2014), *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*, Harari, Y.N. Sapiens, Penguin Random House, Vintage 20, Vauxhall Bridge Road, London.

<http://www.home.zonnet.nl/davidkooy/piaget.htm>

<https://www.nieuwsindeclas.nl/nieuws/maatschappijleer-met-actualiteit-beste-actieonderzoek-lio>

Freud (gelişim psikolojisi) <http://onderwijsjongekind.nl/artikelen/verbreding-en-verdieping/theorieen-en-modellen/sigmund-freud-1856-%E2%80%93-1939.html>

<http://www.derszamani.net/neden-sosyal-bilgiler-ogreniyoruz.html>

<http://www.home.zonnet.nl/davidkooy/piaget.htm>

DOKUZUNCU VE ONUNCU KALKINMA PLANLARINDA EĞİTİMLE İLGİLİ HEDEFLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Zeki DAĞLI⁸¹, Emine KILIÇ⁸²,

Özet

Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), 30.10.1984 tarihli ve 3067 sayılı Kanun gereğince, Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulunun 01.07.2013 tarihli 127'nci Birleşiminde onaylanmıştır.

Onuncu Kalkınma Planı giriş kısmında kısaca şu ifadeler dikkat çekidir:

“Gelişmiş ekonomiler Ar-Ge ve yenilikçiliğin merkezi olarak yüksek katma değerli pek çok sektörde liderliğini korurken, işgücü maliyetlerine duyarlı sektörlerde göreceli olarak rekabet üstünlüğünü kaybetmektedir. Özellikle Çin, Hindistan ve Brezilya başta olmak üzere gelişmekte olan ülkeler de bilgiye dayalı üretim konusunda atılım içerisindedir.”

“Dünyada bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler, diğer gelişmekte olan ülkeler için olduğu gibi ülkemiz için de hem bir fırsat hem de risk unsurudur. Türkiye, 2000’li yıllarda sağladığı kazanımlara ilave olarak; genç nüfusunu ve artan eğitim ve araştırma imkânlarını kullanarak işgücünün niteliğini ve yenilik kapasitesini artırması, bilgiye dayalı üretime yönelik dönüşümü ve ekonomide verimlilik artışını sağlaması halinde, rekabet gücünü ve büyüme hızını artıracaktır. Bu dönüşümün sağlanması halinde ülkemiz, “orta gelir tuzağına” yakalanmadan yüksek gelirli ülkeler arasına girebilecektir.”

Türkiye dünyanın onuncu büyük ekonomisi arasına girebilmeyi hedeflerken eğitimle ilgili hedeflerini; geçmişteki hatalarını, yanlışlıklarını veya talihsiz tecrübelerini tekrar yaşamamak için özenle düzenlemek ve planlamak zorundadır. Bu zorunluluk, zira eğitim pahalı ve sonuçları uzun sürede alınabilen bir sektör olduğu için oldukça da önem arz etmektedir. Öyleyse ülkenin geleceğinin geleceğe güvenle ilerlemesi için kalkınmada eğitime özel önem verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Kalkınma Planı, Eğitim

2. Amaç

Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma planlarında eğitim ile ilgili hedeflerin neler olduğunun tek tek ele alınarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Dokuzuncu Kalkınma Plânı’nda hangi hedefler vardır ve bu bunlar ne anlama gelmektedir?
2. Onuncu Kalkınma Plânı’nda hangi hedefler vardır ve bu bunlar ne anlama gelmektedir?
3. Dokuzuncu Kalkınma Plânı’nda ve Onuncu Kalkınma Planı’nda hangi hedeflere ulaşılmış, hangilerine ulaşılamamıştır?

3. Yöntem

Araştırma, var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimleyici bir araştırma yöntemidir. Araştırma yapılırken kalkınma planları ile ilgili yapılan çeşitli araştırma yazıları, makaleler, kanunlar, yönetmelikler, yönergeler ve tezler incelenmiştir. Araştırmada hazırlanmış olan dokuzuncu ve onuncu kalkınma planları içerisinde eğitim ile ilgili tüm maddeler tek tek ele alınmış ve analiz edilmiştir.

⁸¹ Uzman, Fatma Yaşar Önen Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi, zekidagli@gmail.com

⁸² Öğretmen, Bahçelievler 100. Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi, emine.kilic08@gmail.com

4. Bulgular Ve Yorum

“Eğitimde feda edilecek fert yoktur.” Mustafa Kemal ATATÜRK

Kalkınma planlarının nasıl yapılacağı, Bakanlar Kurulu kararlarıyla kararlaştırılıp resmi gazetede genelgelerle duyurulup uygulamaya konulmaktadır. Planlar, DPT Müsteşarlığı ile yürütüleceği, özel ihtisas komisyonları oluşturulacağı, istikrarlı ve sürdürülebilir bir gelişme ve AB ile bütünleşme amaçlanmıştır.

Planlarda, Çünkü eğitim sistemine çeşitli yönleriyle bakış söz konusudur.

Plânların Vizyonu: “İstikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, **bilgi toplumuna** dönüşen, AB’ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye.” Burada eğitimle ilişkilendirilecek olan ifade, “bilgi toplumu”dur.

“Plânların Genel Öngörüsü: Beklenen başarının elde edilmesi için kamu kuruluşlarının, **Plân’ın vizyon ve ilkeleri, gelişme eksenleri ve politikaları çerçevesinde kendi görev alanlarına ilişkin alt politikaların ve tedbirlerin geliştirilmesinden sorumlu tutulacağı** vurgulanmaktadır. Plânın uygulama, izleme, değerlendirme ve koordinasyonun nasıl olacağını ayrıntılarına yer verilmektedir.

Düşünen; Atatürk İlkelerine bağlı, sorun çözme yeteneği gelişmiş, çağdaş, milli ve manevi değerleri özümsemiş, bilim ve teknoloji kullanımına önem veren, Bilgi çağının bir gereği olarak Türk Milli eğitimi de Atatürk’ün, “**Hayatta En hakiki mürşit ilimdir.**” düsturunu gerçekleştirmek için kendine bir rota belirlemiştir.

Talim Terbiye Kurulu’nun 02.09.2005 tarihli Genelgesi doğrultusunda, yeni ilköğretim programları hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

2016- 2017 yıllarında kapsamlı program değişiklikleri çalışmaları yapılmıştır. 18 Temmuz 2017 tarihinde, gerçekleştirilen bu kapsamlı değişiklikler; **‘2017 – 2018 Eğitim Öğretim Yılında 1., 5. ve 9. sınıflarda, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılından itibaren ise tüm sınıflarda uygulanmak üzere’** Talim ve Terbiye Kurulu tarafından basın açıklaması ile kamuoyuna duyurulmuştur.

Yapılan basın açıklamasında: «2016-2017 eğitim öğretim yılının başından bugüne ise farklı bir boyut kazanarak **51 müfredat** ekseninde kapsamlı bir şekilde bir yenileme (güncelleme, gözden geçirme, ikmal ve değişiklik) çalışması yapılmıştır.» denilmiştir.

Ezberci olmayan düşünen, araştıran, yorumlayan, proje üreten, demokratik özgürlükçü düşünmeye açık bireyler yetiştirmek için müfredatlar değiştirilerek bir adım atılmıştır. Ders kitaplarına henüz tam olarak yeni müfredat yansıtılamamıştır.

Eğer, bilgiye ulaşabilme, yani öğrenmeyi öğrenme yolları öğretilir, donanım ve eğitim materyalleri de bu amaca yönelik işlev gördürülebilirse hedefe ulaşılır.

Kalkınma planlarında; «Eğitim sistemi, insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemek üzere, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınacak; sistemin etkinliği, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısı güçlendirilecektir.» denilmektedir.

Yaşam boyu eğitim ve sistemin etkinliği: Günümüzde, “beşikten mezara kadar eğitim”in önem ve gerekliliğine inananlar tarafından, yaşam boyu eğitim dernekleri kurulmaktadır. Çeşitli üniversiteler tarafında yaşam boyu eğitim merkezleri (Boğaziçi Üniversitesi Yaşam Boyu Eğitim Merkezi) açılmaktadır. Dünya çapında Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi (ICAE) bulunmaktadır.

“Yaygın eğitimin amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademedен çıkmış yurttaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında; modern eğitim teknolojilerinden de yararlanarak;

- Okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim olanağı hazırlamak,

- Bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim olanağı sağlamak,
- Milli kültür değerlerini koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
- Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
- Ekonominin gelişimi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayıcı olanaklar hazırlamak,
- Beslenme ve sağlıklı yaşam tarzını benimsetmek,
- Çeşitli mesleklerde çalışanlara, gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak
- Boş zamanlarını yararlı bir biçimde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmaktır.”

Bu amacın gerçekleştirilmesi için;

- Bütçeden eğitime ayrılacak payın artırılması,
- Toplumda yaşam boyu eğitim bilincinin önem ve gerekliliğine olan inancın güçlendirilmesi,
- Sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılması,
- Uluslararası kuruluşlarla bilgi alışverişinin yapılması yararlı olacaktır.
- Buna göre eğitimin her yönüyle desteklenmesi gerekir.

Kalkınma planlarında; «Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacı karşılanacak, eğitim hizmetleri çeşitlendirilecek, toplumsal farkındalık düzeyi yükseltilecek, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimleri artırılacaktır.» denilmektedir.

29 Eylül 2006 tarihinde TÜSİAD ile MEB Okul Öncesi Genel Müdürlüğü'nün iş birliği ile gerçekleştirilen Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırması Pilot Projesi sayesinde 178 anasının beslenme, 17 anasının donatımı hayırsever kurum ve kişiler tarafından sağlanmıştır. 1997–1998 yılından itibaren “Ana-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi” uygulanmaya başlanmıştır. MEB’in bu projesi ile iki milyonun üzerinde bireye ulaşılarak eğitim verilmiştir. (02.06.2006 tarihli Talim Terbiye Kurulu kararı) Bu proje hâlen sürdürülmektedir. Sivil toplum örgütleri de bu çalışmalarını desteklemektedir(AÇEV).

Ayrıca AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı), 14 yıla yayılan yoğun birikimi sonucunda okulöncesi ve yetişkin eğitimi alanlarında uzmanlaştıktan sonra, şimdi de 0-6 yaş dönemi eğitimin **yaşamsal önemi** konusunda kamuoyunu bilinçlendirmek ve daha fazla çocuğa okulöncesi eğitim hizmeti sağlanabilmesi amacıyla “7 Çok Geç ” adlı bir kampanya düzenlemektedir. Örneğin çeşitli kuruluşların desteği ile **Kastamonu - Cide - Celal Ece Anaokulunda**, 2006/2007 öğretim yılında SRAP (Sosyal Riski Azaltma Projesi) kapsamında bir alt Proje hazırlanmıştır. Bu proje ile 23.000,00YTL kaynak sağlanmış ve bu para ile okulun her türlü ihtiyacı karşılanmıştır. Yine taşıma ücretleri bu kapsamda ödenerek 13 köyden 3 servis ile 40 öğrenci okula kazandırılmıştır. Bu sayede 85 olan öğrenci sayısı 130'a yükselmiştir.

Kalkınma planlarında; «İlköğretimde okul terklerinin azaltılması için başta kırsal kesime ve kız çocuklarına yönelik olmak üzere gerekli tedbirler alınacak ve ortaöğretime geçiş oranları yükseltilecektir.» denilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliğinde yürütülen MEB’in “HAYDİ KIZLAR OKULA” kampanyası da ilgi görmüş, kamuoyu ve özel şirketlerin de katkısı ile kısa zamanda olumlu sonuçlar vermiştir:

2003 (10 ilde)	2004 (33 ilde)	2005 (53 ilde)	2006 (Tüm Türkiye Geneli)	Genel Toplam	Tespit edilen ancak okulluştırılmayan kız öğrenci çocuk sayısı
40.000	73.200	62.251	47.349	222.800	50.647

Kalkınma planlarında; «Öğretmen açığı bulunan alanlarda ihtiyacın karşılanması için üniversite kontenjanları artırılabilecek, öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımı sağlanacak, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri ve hizmet şartları itibarıyla farklılaşmaya gidilebilmesine imkan sağlanacaktır.» denilmektedir.

Öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için yeni üniversiteler kurulmakta ve üniversitelerin kontenjanları da her yıl artırılabilmektedir. 10.08.1999 tarihinde uygulanmaya başlanan norm kadro uygulaması ile Öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımının sağlanması amaçlanmıştır. Ancak bu uygulamadan yeterince olumlu sonuç alınmadığı görülmektedir. Özlük haklarında göre yapılan iyileştirmelerin hizmet alanlarına göre yeniden düzenlenmesi ve eş durumu tayinlerinde daha rasyonel standartların oluşturulması uygun olacaktır.

Kalkınma planlarında; «Eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısı artırılabilecektir.» denilmektedir.

Eğitime katkıda bulunan yardımseverlere tanınan %5 lik vergi indirimi oranı %100'e çıkarılmıştır (24 NİSAN 2003 TARİH 25088 Resmî Gazete). Böylece devlet ve özel sektör ile üçüncü sektör olan sivil toplum kuruluşları el ele vererek eğitimin kalitesinin artırılmasına çalışılmaktadır.

Kalkınma planlarında; Ortaöğretim; program türünü esas alan, yatay ve dikey geçişlere imkan veren, etkin bir rehberlik ve yönlendirme hizmetini içeren esnek bir yapıya kavuşturulacaktır. Programlar geniş tabanlı ve modüler esasa göre düzenlenecektir.

İlköğretimde okullaşma oranı ve kalitesinde yaşanan gelişmeler ortaöğretim sisteminin yeniden yapılanmasını sağlamak için gereken alt yapının oluşturulmasının önemi ortaya çıkarmıştır. Oluşturulacak bu alt yapı üzerine hazırlıkları başlatılan Ortaöğretim Projesinin amacı şudur: Yatay-dikey geçişlere imkân vermek, etkin bir rehberlik ve yönlendirme hizmeti sunmaktır. Yapılan araştırmalar raporlaştırılarak 18 Nisan 2001 tarihinde MEB'e sunulmuş, Proje, 23 Mayıs 2001 tarihinde başlatılmıştır.

Kalkınma planlarında; « Kalabalık sınıf mevcutları düşürülecek, ikili eğitim uygulaması azaltılacaktır. Her kademede eğitim tesislerinin etkin kullanılabilmesi için standartlar ve ortak kullanım imkanları geliştirilecektir. Okulların bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısı, eğitim yazılımları öncelikli olmak üzere güçlendirilecek, yenilenen müfredatın gerektirdiği ortamlar ve donanım sağlanacaktır.» denilmektedir.

Şu anki sistemde kalabalık sınıf mevcutlarının düşürülmesi için ikili öğretimin uygulanması mümkün olmakla beraber eğitimde kalitenin sağlanması zor görünmektedir. MEB, EFİKAP-2 Projesi kapsamında derslik, pansiyon okul gibi yatırımlar yapmakta ve okulların fiziki donanımlarının artırılması için çalışmalar yapmaktadır.

Kalkınma planlarında; «Yeni kurulan üniversiteler başta olmak üzere, öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla yurtiçi ve yurtdışında öğretim üyesi yetiştirme programlarına devam edilecektir.» denilmektedir.

Yeni kurulan üniversiteler başta olmak üzere yurt içindeki üniversitelere öğretim elemanları yetiştirilmesi amacıyla Ankara ve ODTÜ üniversiteleri tarafında BİYEP ve ÖYEP projeleri yürütülmektedir:

Kalkınma planlarında; «Toplumda yaşam boyu eğitim anlayışının benimsenmesi amacıyla e-öğrenme dahil, yaygın eğitim imkanları geliştirilecek, eğitim çağı dışına çıkmış kişilerin açık öğretim fırsatlarından yararlanmaları teşvik edilecek, beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılabilecektir.» denilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığımızın toplumda yaşam boyu eğitim anlayışını desteklemesi amacıyla e-öğrenme dâhil yaygın eğitim imkânlarının geliştirilmesi için EĞİTEK'in hazırlamış olduğu yürütülmekte olan projeleri bulunmaktadır. Bunların başlıcaları şunlardır: e-sınav, görme ve işitme engelliler için bilişim projesi, sanal okul projesi, uzaktan eğitim hizmetleri otomasyonu projesi, Intel gelecek için eğitim projesi, eğitim programı ve ortaöğretim projesi bu çalışmalarını destekleyen

projelerdendir. Bu projelerin hâlen yürütülmekte olduğu düşünülürse bu maddenin gerçekleştirilme imkânı oldukça yüksektir.

Kalkınma planlarında; « Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma yöntemine öncelik verilecek ve mevcut okulların fiziki koşulları uygun hale getirilecektir.» denilmiştir.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Danışma Müdürlüğünün 3-18 yaş grubundaki dikkat eksikliği ve hiperaktivite- aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitimi projesi, kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim modelleri geliştirme projesi, otistik çocuklar eğitimi projesi uygulamaya başlanmış olup yeni açılmakta ve mevcut olan okulların fiziki koşulları da bu projeler doğrultusunda uygun hâle getirilmeye çalışılmaktadır:

Kalkınma planlarında; «Yükseköğretim kurumlarında finansman kaynakları geliştirilecek ve çeşitlendirilecek; öğrenci katkı paylarının, mali gücü olmayan başarılı öğrencilere burs ve kredi sağlanması şartıyla yükseköğretimin finansmanındaki payının artırılmasına yönelik düzenlemeler yapılacaktır. » denilmiştir.

Her yıl burs ve katkı kredilerinin hem miktarı hem de alacak öğrenci artırılmaktadır.

Kalkınma planlarında; «Eğitime ayrılan özel kaynaklar eğitimde fırsat eşitliğine imkan sağlayacak şekilde yönlendirilecektir. Bütün eğitim kademelerinde özel sektörün payı artırılacak, kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç duyan kesimlere yönlendirilmesi sağlanacaktır. Etkin bir kalite değerlendirme ve denetim sistemi kurulması koşuluyla özel yükseköğretim kurumlarının açılabilmesine imkan sağlanacaktır.» denilmiştir.

Eğitime ayrılan özel kaynaklar eğitimde fırsat eşitliğine fırsat sağlayacak şekilde yönlendirilmesi amacıyla eğitime yüzde yüz destek kampanyaları başlatılmış ve bu kampanya ile kamu kaynaklarından en fazla ihtiyaç duyan kesimlere yönlendirme sağlanmıştır. Ve özel yüksek öğretim kurumları açılabilmesi için de Devlet Plânlama Teşkilâtınca her türlü destek sağlanmaktadır.

DPT'nin 2007–2009 Dönemi yatırım programı hazırlama rehberi içerisinde de genel esaslarda 9. Kalkınma Plânında yer alan bu konular değerlendirilmiş ve bir malî içerisinde uygulanmaya konulmuştur.

Kalkınma planlarında; «Eğitim sisteminin etkinliğinin artırılması, eğitime ayrılan kaynakların daha verimli kullanılması, öğrenciler ve aileleri üzerindeki mali, sosyal ve psikolojik yüklerin hafifletilmesi amacıyla eğitim sistemi, sınav odaklı yapıdan kurtarılacaktır. Yükseköğretime giriş sistemi; öğrencileri programlar hakkında yeterli düzeyde bilgilendiren, ilgi ve yeteneklerini ortaöğretim boyunca çok yönlü bir süreçle değerlendiren, okul başarısına dayalı ve müfredat programlarıyla daha uyumlu bir yapıya kavuşturulacaktır.» denilmiştir.

Eğitime ayrılan kaynakların artırılarak eğitim sisteminin sınav odaklı yapıdan çıkarılıp ilgi ve yeteneklerine ve okul başarılarına göre yüksek öğrenime geçiş çalışmaları:

Eğitim istemimizin sınav odaklı yapıdan kurtarılabilmesi amacıyla Talim Terbiye Kurulumuzun 17. Milli Eğitim Şurası'nda görüşülmeleri yapılmış, uygulama aşamasında çalışmalara devam edilmektedir.

Kalkınma planlarında; «Eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması ve hizmet sunumunun iyileştirilmesi kapsamında ücretsiz ders kitabı temini, şartlı eğitim yardımları, taşınmalı eğitim gibi uygulamalar gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin istihdamında ve hizmet içi eğitimlerinde artış sağlanmış, eğitime ayrılan kamu kaynağı artırılmış, FATİH Projesi başlatılmış, 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemi tesis edilmiş ve müfredat bu doğrultuda yenilenmiştir. Eğitimde beşeri ve fiziki altyapı iyileştirilmiş, başta kız çocuklarının okullaşması olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlanmıştır » denilmiştir.

2017 yılı bütçe görüşmelerinde; Ulusal ve küresel ekonomide çocuklarımızın ve gençlerimizin rekabet gücünü artırmak, 21. yüzyıl dinamiklerini yakalamak ve bunun gerektirdiği yetenekleri geliştirebilmek amacıyla FATİH Projesi başlatılmıştır. Bu kapsamda okullarımıza

etkileşimli tahta, tablet bilgisayar, çok fonksiyonlu yazıcı dağıtılmaya devam edildiği; Türkiye'nin 21. yüzyılda önüne koyduğu hedeflere ancak eğitimle ulaşabileceğinin farkında olarak bu yıl da, bütçeden en fazla pay yine eğitime ayrılmıştır. 2002 yılında 10 milyar TL olarak gerçekleşen bütçe payı, 2017 yılında 122 milyar 414 milyon TL olduğu belirlenmiştir.

Kalkınma planlarında; «2006-2007 eğitim öğretim yılında brüt okullaşma oranı okul öncesi eğitimde 4-5 yaş için yüzde 24, ilköğretimde yüzde 96,3 ve ortaöğretimde yüzde 86,6 iken, 2012-2013 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimde yüzde 44, ilköğretimde yüzde 107,6 ve ortaöğretimde yüzde 96,8 olarak gerçekleşmiştir. Eğitimin çıktılarını ve dolayısıyla sistemin performansını değerlendiren uluslararası araştırmalarda elde edilen ortalama puanlarda kısmi iyileşme sağlanmıştır.» denilmiştir.

Okul öncesi eğitimi kademeli olarak zorunlu hale getirilmesi MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 2017-2019 yıllarını kapsayan Orta Vadeli Programında yer almaktadır. Bugün itibarıyla resmi ve özel olmak üzere toplam 4.987 anaokulu, 22.635 anasınıfı, 25.211 ilkokul, 14.413 ortaokul ve 325 yatılı bölge okulu ile temel eğitim alanında, 3.277 AL, 607 fen ve sosyal bilimler lisesi, 65 SL, 79 GSL, 1.040 özel temel lise ve 1.400 AİHL ile genel ortaöğretim alanında, 2.750 MTAL, 92 MTEM ve 785 ÇPAL ile eğitim ve öğretim faaliyeti devam edilmektedir.

Kalkınma planlarında; «Yükseköğretime olan yoğun talebin karşılanması amacıyla, Dokuzuncu Kalkınma Planı dönemi başında 93 olan üniversite sayısı 2013 yılı Mayıs ayı itibarıyla 170'e ulaşarak yükseköğretim ülke geneline yaygınlaştırılmış ve kontenjanlar önemli ölçüde artırılmıştır. Bu gelişmelerin sonucunda brüt okullaşma oranı örgün eğitimde yüzde 42,9'a, toplamda ise yüzde 81,6'ya ulaşmış ve Dokuzuncu Kalkınma Planı hedefleri aşılmıştır.» denilmiştir.

Yüksek Öğrenim Kurumu bugün itibarıyla 111'i devlet, 63'ü vakıf yükseköğretim kurumu ve 7'si vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 181 yükseköğretim kurumü mevcut olup öğrenci sayısı 7 milyon 313 bin 403'e ulaştığını açıklamıştır. Bu öğrenci sayısı ile Avrupa Yükseköğretim alanındaki ikinci en büyük öğrenci sayısına sahip ülke konumuna gelinmiştir.

15 Temmuz 2016 tarihinde gerçekleşen başarısız darbe girişimi sonucunda 15 vakıf yükseköğretim kurumu kapatılmış.

	2006	2012	2013	2018
Yükseköğretimde Brüt Okullaşma Oranı (%)¹				
Örgün	29,1	42,9	47,2	55,0
Toplam	46,0	81,6	87,0	94,0
Öğretim Üyesi Başına Öğrenci Sayısı¹	41,6	43,1	43,0	36,0
Yükseköğretimde Dünyadaki Uluslararası Öğrenci Havuzundan Alınan Pay (%)	0,54	0,64 ²	0,76	1,50

Kalkınma planlarında; «Ancak, yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısı, hizmet sunumunda çeşitliliğin yeterince sağlanamaması ile eğitim ve araştırma kalitesine ilişkin sorunlar yükseköğretim sisteminin rekabet edebilirliğini, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini ve üretkenliğini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir.» denilmiştir.

Bu kapsamda gerçekleştirilen ve yapısal değişim niteliğinde olan en önemli girişim, Kalite Kurulu'nun oluşturulması ve "Miyon Farklılaşması Odaklı İhtisaslaşma"dır.

18 Ekim 2016 tarihinde, 2016-2017 Yükseköğretim Akademik Yılı Açılış Töreninde;

- Bingöl Üniversitesi; tarım ve havza bazlı kalkınma alanında,
- Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi; hayvancılık alanında,
- Düzce Üniversitesi; sağlık ve çevre alanında,
- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi; tarım ve jeotermal alanında,
- Uşak Üniversitesi; tekstil, dericilik ve seramik alanında pilot yükseköğretim kurumları olduğu açıklanmıştır.

Kalkınma planlarında; «Nüfusun eğitim düzeyi yükselmekle birlikte OECD ve AB ortalamalarına göre düşük kalmaya devam etmiştir. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve yükseköğretime erişimde sağlanan gelişmeler sonucunda nüfusun eğitim düzeyinin artması

öngörülmektedir. Diğer yandan, eğitim sistemi, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmış ve eğitilmiş genç bireylerin işsizlik oranlarında sağlanan düşüş sınırlı düzeyde gerçekleşmiştir.» denilmiştir.

TÜİK İşgücü İstatistikleri, Nisan 2017 İşsizlik oranı %10,5 seviyesinde gerçekleşmiştir.

Türkiye genelinde 15 ve daha yukarı yaştakilerde işsiz sayısı 2017 yılı Nisan döneminde geçen yılın aynı dönemine göre 463 bin kişi artarak 3 milyon 287 bin kişi oldu. İşsizlik oranı ise 1,2 puanlık artış ile %10,5 seviyesinde gerçekleşmiştir. Aynı dönemde; tarım dışı işsizlik oranı 1,4 puanlık artış ile %12,4 olarak tahmin edildi. Genç nüfusta (15-24 yaş) işsizlik oranı 3,8 puanlık artış ile %19,8 olurken, 15-64 yaş grubunda bu oran 1,2 puanlık artış ile %10,7 olarak gerçekleşti.

İstihdam oranı %47,2 olmuştur.

Kalkınma planlarında; «Eğitime erişim başta olmak üzere kaydedilen iyileşmelere rağmen, eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması ihtiyacı önemini korumaktadır. Bu kapsamda öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde artırılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması, kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde etkinlik sağlanması, akademik personelin nicelik ve niteliğinin artırılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin müfredata entegrasyonunun sağlanması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması ihtiyacı devam etmektedir.» denilmiştir.

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2016 yılında 176 mesleki ve teknik ortaöğretim okul/kurumunda öz değerlendirme çalışmalarına devam edilmiştir. 2016 Kasım ayında Mesleki ve Teknik Eğitime bağlı tüm okulların öz değerlendirme web portalına veri girişleri yapılarak tanımlamaları yapılmış ve 2017 Haziran ayında tüm ülkeye yaygınlaştırılmıştır.

2017-2018 Eğitim ve öğretim yılında uygulanmak üzere «Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okul ve Kurumları Performans Değerlendirme Formu» uygulama konulmuştur.

Kalkınma planlarında; «Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireylerin yetişmesi eğitim sisteminin temel amacıdır.» denilmiştir.

MEB bünyesinde eğitim öğretim alanlarında özgün uygulamaların, projelerin ödüllendirilmesi amaçlanmaktadır. **Eğitim Öğretimde Yenilikçilik Ödülleri** yenilikçi uygulamaların eğitim sistemine kazandırılması için teşvik niteliğindedir. **Eğitim Öğretimde Yenilikçilik Ödülleri başvurusu** ile öğretmenler, yöneticiler, çalışanlar kendilerine özgü eğitime katkı sağlayacak konularda yaptıkları çalışmalarla başvuruda bulunabilmektedir. kategoriler;

- Öğretim Yöntem ve Teknikleri
- Bilimsel ve Teknolojik Faaliyetler
- Kurumsal Kapasitenin Geliştirilmesi
- Eğitim Öğretime Erişim ve Yönlendirme
- Olumlu Tutum ve Davranışların Geliştirilmesi, konuları yer almaktadır.

MEB «Değerler Eğitimi Yönergesi» çıkarılmıştır.

Kalkınma planlarında; «Toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına duyarlı, paydaşlarıyla etkileşim içerisinde olan, ürettiği bilgiyi ürüne, teknolojiye ve hizmete dönüştüren, akademik, idari ve mali açıdan özerk üniversite modeli çerçevesinde küresel ölçekte rekabetçi bir yükseköğretim sistemine ulaşılması hedeflenmektedir.» denilmiştir.

Londra merkezli yükseköğretim derecelendirme kuruluşu Times Higher Education (THE), bu yıl dördüncüsünü hazırladığı ‘BRICS ve Yükselen Ekonomilerde En İyi Üniversiteler Sıralaması 2017’yi açıklamıştır. 77 ülkeden en iyi 1000 üniversiteyi endüstri bağlantıları, öğretim

kalitesi, araştırma etkisi ve uluslararası görünüm gibi kriterlere göre sıraladı. Türk üniversitelerinde 2015'ten beri devam eden sıra kaybı bu yılki listeye de yansdı. Koç Üniversitesi gerilese de 301-350 ile Türkiye'de ilk sırayı alırken, Sabancı 351-400 ve Bilkent 401-500 sıra bandına geriledi. THE uzmanlarına göre, düşüşün devam etmesinin nedeni, 'Türkiye'de son yıllarda ortaya çıkan akademik özgürlük endişeleri'. Bu gelişmelerin akademik performansı etkilediği ve dünya çapında etkili bilim insanlarını Türkiye'ye çekmenin zorlaştığı da vurgulandı.

Kalkınma planlarında; «Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir.» denilmiştir.

2014-2018 yıllarını kapsayan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi doğrultusunda, 986 halk eğitimi merkezi, 17 olgunlaşma enstitüsü, 10 turizm eğitim merkezi ve 340 mesleki eğitim merkezde 60 milyon vatandaş toplam 3.054 programla hayata ve mesleğe hazırlamaya devam edilmektedir. Kurslar e-Yaygın sistemi ile takip edilerek sertifikalandırılmaktadır.

Bu çerçevede 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında toplam 6 milyon 550 bin vatandaş çeşitli meslek dallarında eğitim verilmiş ve Hayat Boyu Öğrenme sürecine dahil edilmiştir.

Ayrıca daha önce eğitim imkânı bulamayan toplamda 4 milyon 525 bin öğrenciye; açıköğretim orta okulu, açıköğretim lisesi, mesleki açıköğretim lisesi ve mesleki açıköğretim imam hatip lisesi ile eğitim imkanı sağlanmıştır.

Öte yandan ülkemizde geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitim ve diğer alanlarda desteklenmesi amacıyla Avrupa Birliği tarafından geliştirilen bir mali yönetim mekanizması olan "Türkiye'deki Sığınmacılar (Suriyeliler) için Mali İmkân" (Facility for Refugees in Turkey-FRiT) kapsamında "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi" projesi ile Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin acil eğitim ihtiyaçlarına yönelik 300 milyon € mali destek sağlanmıştır.

Kalkınma planlarında; «Okul türlerinin azaltıldığı, programlar arası esnek geçişlerin olduğu, öğrencilerin ruhsal ve fiziksel gelişimleri ile becerilerini artırmaya yönelik sportif, sanatsal ve kültürel aktivitelerin daha fazla yer aldığı, bilgi ve iletişim teknolojilerine entegre olmuş bir müfredatın bulunduğu, sınav odaklı olmayan, bireysel farklılıkları gözetilen bir dönüşüm programı uygulanacaktır.» denilmiştir.

Öğretim programlarını güncelleme çalışmaları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının koordinasyonunda (18 Temmuz 2017); Millî Eğitim Kalite Çerçevesi'nde temel yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi yanında, öğretim programlarının bilgi teknolojileri destekli öğretime uygun hale getirilmesi, eğitsel e-İçeriklerin genişletilmesi ve daha da geliştirilmesi çalışmaları devam etmektedir.

Yeni müfredat öncelikle, öğrencilerimiz yaşayacağı çağın gerektirdiği bilginin yanında ve daha da önemlisi beceri, yeterlilik ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda **176 dersin programını** yenilenmiştir. değerlendirme çalışmaları devam etmektedir. Yenilenen müfredatlar ilk olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1, 5 ve 9.sınıflarda uygulamaya konulacaktır. Tüm sınıflarda ve tüm derslerde yeni müfredat ile eğitim öğretim süreci devam edilecektir.

- Sınıfları esas aldığımızda Müfredat yenileme çalışmalarında 15 Temmuz sürecine de yer verilmiştir.

Kalkınma planlarında; «Öğrencilerin sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayan okul öncesi eğitim, imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır.» denilmiştir.

MEB, 2017-2018 Eğitim ve öğretim yılından itibaren 4-5 yaş grubunda yüzde 70 okullaşma hedefini yakalamak için harekete geçmiştir. İl ve ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri sosyo-ekonomik duruma göre belirli okullarda ücretsiz anaokulları ve anasınıfları belirlenmiştir. Tüm çocukların en az 1 yıl, okul öncesi eğitim almış olarak ilkokula başlamaları sağlanacaktır. Öncelikle

bir sonraki yıl zorunlu eğitime başlayacak 54-65 aylık çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına kaydedilmektedir.

Bu kapsamda okul tarafından beslenme ve benzeri hizmet verilmemesi durumunda veliden ücret talep edilmemekte, talep edilmesi durumunda ise ücret, velilerin çocuklarını okula göndermelerine engel teşkil edecek düzeyde olmayacaktır. Ücret alınmayan dezavantajlı yerleşim yeri ve okullara yardımcı personel istihdamı konusunda ayrıcalık gösterilecektir. Bu okulların kırtasiye, temizlik, eğitim araç gereci zamanında karşılanacaktır.

Kalkınma planlarında; «İlk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişimi sağlanacak, sınıf tekrarı ve okul terk azaltılacaktır.» denilmiştir.

“Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ile Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocukların Eğitim ve Çalışma Durumları ile İhtiyaçlarının Belirlenmesi” konulu araştırma MEB tarafından UNICEF’in teknik ve finansman desteği ile 2012 yılında başlatılmıştır.

2016 Yılı verilerine göre: İlkokul, ortaokul ve liselerde özürü ve özürsüz okula gelmeme (devamsızlık) oranları azımsanmayacak boyutlardadır. Özellikle her kademenin son yılı ilkököl 4, ortaokul 8 ve liselerin 12.Sınıflarında okula gelmeme daha yaygındır. Bakanlık raporlarında 21 gün ve üzeri ile 41 gün ve üzeri olarak izlenen devamsızlık rakamları toplam öğrenci oranının %15,70’ine ulaşmış durumdadır.

- Devamsızlık İlkokul ve ortaokullarda yoğunluğu Güneydoğu, Ortadoğu ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşanmaktadır. Liselerde devamsızlık yoğunluğu ise Batı Marmara, Ege ve Batı Anadolu Bölgelerinde yaşanmaktadır. Sayısal durumla ilgili veriler için ilgili mevzuattan, e-okul, Eurostat, OECD ve Dünya Bankası veri tabanlarından yararlanılmıştır

Kalkınma planlarında; «Özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapı güçlendirilecektir.» denilmiştir.

2017 eğitim-öğretim yılında BİLSEM ve bu merkezlere öğrenci seçim süreci hakkında Tüm Türkiye’de 104 bin 1,2 ve 3.sınıf öğretmenlerine bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. Acces Point alt yapısı oluşturulmuştur. FATİH Projesi kapsamında okullarımızda sürece dâhil edilmiştir.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin toplumsal uyum becerilerini geliştirmek ve mesleki yeterlilikler kazandırmak amacıyla; özel eğitim okullarının ders çizelgelerinde güncelleme çalışmaları yapılmış, hafif düzey zihinsel engelliler için özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde uygulanması düşünülen 3 meslek alanına yönelik modüler mesleki eğitim programlarının geliştirilmesi çalışmaları bitirilmiş olup 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibariyle 3 alan (büro yönetimi- giyim- bilişim) uygulamaya konulmuştur. Görme engelli öğrencilerimiz için özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde uygulanması düşünülen 2 meslek alanına (el sanatları, yiyecek içecek hizmetleri) yönelik modüler mesleki eğitim programlarının geliştirilmesi çalışmaları tamamlanmış olup 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur.

11-14 Ekim 2016 tarihlerinde Antalya da "Özel Eğitim Uygulamaları Çalıştayı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile gerçekleştirilen iş birliği sonucu özel yetenekli bireylere “İnovasyon ve Yazılım kampı” gerçekleştirilmiştir.

Kalkınma planlarında; «Yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanacak, bireylerin en az bir yabancı dili iyi derecede öğrenmesini sağlayacak düzenlemeler yapılacaktır.» denilmiştir.

Öğrencilerimizin İngilizce öğrenmelerinde dil bilgisi ağırlıklı öğretim değil, etkin dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirilmesini sağlamak amacıyla 2007-2008 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilköğretim 4-8’inci sınıflarda uygulanan DynEd İngilizce Dil Eğitimi Sistemi, sadece ilköğretim kurumlarında değil, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılından itibaren ortaöğretim 9-12’inci sınıf öğrencileri tarafından da kullanılmaya başlanmıştır.

Türkiye genelinde 621 okul ve yaklaşık 110 bin 5. sınıf öğrencisi bu yıl ilk kez hazırlık okuyacak. Ortaokul ve imam hatip ortaokullarının 5. sınıflarında eğitim gören öğrenciler, hazırlanan

yeni müfredatla karşılaştı. Müfredatta ünite sayısı artırılan İngilizce öğretimi kapsamında, Türkçe eğitim de verilecek.

Yabancı dil (İngilizce) dersinin içeriği öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirecek nitelikte hazırlandı ve dilbilgisi öğretimi üzerine kurgulandı. Programın sonunda öğrencilerin yabancı dil düzeylerinin 'A1' seviyesinden 'B1' seviyesine ulaştırılması hedefleniyor.

Kalkınma planlarında; «Ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sistemi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alan etkin rehberlik ve yönlendirme hizmetleri desteğiyle, süreç odaklı bir değerlendirme yapısına kavuşturulacaktır.» denilmiştir.

MEB ve Yükseköğretim Kurulu YÖK, üniversiteye geçiş için yeni sınav modeli üzerinde çalışıyor. İki kurumun üzerinde çalıştığı sistemde lise diploma notuyla önlisans programlarına geçiş var. Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS) puanları ise yüksek puanlı üniversiteler ile bölümlere giriş için kullanılması düşünülüyor.

MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, TEOG sistemi kapsamında 8. sınıf öğrencilerine yönelik düzenlenecek birinci ve ikinci dönem ortak sınavlarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında açık uçlu soru sormak için çalışmalara başladı. Uygulamayla öğrencilerin yeni müfredat süreci ile uyumlu bir biçimde analitik düşünebilmeleri, olay ve konular arasında ilişki kurabilmeleri ve ifade yeteneklerini güçlendirmeleri hedefleniyor

Kalkınma planlarında; «Kalabalık ve birleştirilmiş sınıf ile ikili eğitim uygulamaları azaltılacak, öğrenci pansiyonları yaygınlaştırılacaktır.» denilmiştir.

Bir önceki yıla göre %15,2 artışla, 7 milyar 237 milyon TL olarak öngörülmüş olan Bakanlığımızın 2017 yılı yatırım ödeneği de aynı hedefler doğrultusunda, özellikle ikili eğitimin yapıldığı, yoğun göç alan şehirlerimize öncelik verilmek suretiyle derslik yapımında kullanılacağını Bakan İsmet YILMAZ; Beşeri sermayemizin geliştirilmesi yanında, fiziki sermayemizin de geliştirilmesi çok büyük önem arz etmektedir. Bütün okullarımızda tam gün eğitim öğretime geçebilmek ve dolayısıyla ikili öğretime son verme hedefi doğrultusunda, yoğun bir şekilde devam edegelen derslik yapımı çalışmaları kararlılıkla sürdürüyor.

Kalkınma planlarında; «Eğitimde alternatif finansman modelleri geliştirilecek, özel sektörün eğitim kurumu açması, özel kesim ve meslek örgütlerinin mesleki eğitim sürecine idari ve mali yönden aktif katılımı özendirilecektir.» denilmiştir.

Özel sektörün, dinamik yatırım ve işletme kabiliyetinin eğitim sistemine katkısını artırmak için teşvik düzenlemeleri yapılmıştır. Bunlardan en önemlisi, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında başlayan “Öğrenci Eğitim Öğretim Desteği” uygulamasıdır. Uygulama farklı okul türlerini de kapsayacak şekilde her eğitim öğretim yılında geliştirilerek ve çeşitlendirilerek devam etmektedir.

Söz konusu uygulama devlet okullarındaki ikili eğitim yükünün ve derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılmasına önemli derecede katkı sağlamaktadır.

2016-2017 eğitim ve öğretim yılında, yeni katılan 75 bin öğrenci ile birlikte toplam 316 bin 199 öğrencinin eğitim öğretim desteğinden faydalanması planlanmıştır.

Kalkınma planlarında; «Ulusal Yeterlilik Çerçevesi oluşturularak eğitim ve öğretim programları ulusal meslek standartlarına göre güncellenecek, önceki öğrenmelerin tanınmasını içeren, öğrenci hareketliliğini destekleyen ulusal ve uluslararası geçerliliğe sahip diploma ve sertifikasyon sistemi geliştirilecektir.» denilmiştir.

Avrupa Birliği düzeyinde bir eğitim programına girmek isteyen veya iş arayan Avrupa Birliği ülkeleri vatandaşlarının, sahip oldukları niteliklerini ve yeterliliklerini daha iyi göstermelerine yardımcı olmak amacıyla genel ya da mesleki ve teknik eğitim sonunda alınan belgelerin yetkinlik ve yeterliliklerinde şeffaflığını artırmak, söz konusu belgelerin farklı ülkelerde daha açık ve kolay şekilde anlaşılır olmasını sağlamak ve böylece kişilerin istihdam edilebilirliklerini artırmak amacıyla AB ülkelerinde Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından beş EUROPASS dokümanı kabul edilmiştir.

EUROPASS sertifika eki resmi bir belge yerine geçmeyip diplomaya açıklık getiren ve diplomayla geçerli olan bir belgedir. Bakanlığımıza bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında

uygulanan 60 alan 223 dalda Europass Sertifika ekleri hazırlanmış ve öğrenimini başarı ile tamamlayan her öğrencimize diploması ile birlikte EUROPASS sertifika eki düzenlenmeye başlanmıştır.

Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım Oranı EUROSTAT tarafından yıllık olarak yayımlanmakta olup 2016 yılında katılım oranı % 5.8 olarak açıklanmıştır.

Kalkınma planlarında; «Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, planlama ve koordinasyondan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır.» denilmiştir.

Yükseköğretim sistemimdeki son 10 yılda yaşanan bu büyüme sürecinin bundan sonraki aşaması keyfiyet itibarıyla, nitelik ve kalite bakımından da büyümedir. Bu kapsamda 2016 yılı içerisinde gerçekleştirilen yeni ve yenilikçi girişimlerimizin bir kısmı şu şekildedir:

- Rasyonel kontenjan planlaması
- Temel bilimlere olan ilginin artırılmasına yönelik özel planlamalar ve destekler (bu planlamalar başarılı sonuç vermiştir)
- Yüksek lisans ve doktora kriterlerinin yenilenmesi
- Doçentlik Yönetmeliği ve kriterlerinin güncellenmesi
- Tıp, hukuk, mühendislik ve mimarlık taban puan uygulaması
- Üniversiteye geçiş için gerekli taban puanının yükseltilmesi, yabancı dille eğitim-öğretim yönetmeliğinin güncellenmesi
- Denklik sürecimizde iyileştirmeler, diploma denklik sürecimiz ile birlikte diploma tanınma süreçlerinin tanımlanması
- Mevlana değişim programımızın yeniden yapılandırılması
- Proje tabanlı uluslararası değişim programı
- Yönlendirilmiş Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP)'nin hayata geçirilmesi
- Şeffaflaşma (YÖK Akademik, YÖK Atlas, rektör beyanları, askıya çıkarma)
- Üniversitelere yetki devri (bütünleme sınavları vd. konularda)
- Ülkemiz için stratejik önem taşıdığını düşündüğümüz ziraat, orman ve su ürünleri alanlarına olan ilginin artırılması ve özendirilmesine yönelik burs programı

Kalkınma planlarında; «Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi oluşturulacaktır.» denilmiştir.

Kalite Kurulu ile ilgili olarak; yükseköğretim kurumlarımızda eğitim-öğretim, araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini ve bu kapsamda tanımlanan görev, yetki ve sorumluluklara ilişkin esasların düzenlendiği Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği'miz 23 Temmuz 2015 tarihli Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Bu Yönetmelik kapsamında, çıktı süreçlerinin kontrolü ve bu süreçlerin yönetimi esas alınmış, YÖK'ün bir birimi, dairesi olarak değil YÖK ile ilişkili, ama ona bağımlı olmayan; ilgili paydaşların üye olarak yer aldığı Yükseköğretim Kalite Kurulu oluşturulmuş ve kısa bir süre içinde yapılanma sürecini tamamlayarak faaliyetlerine başlamıştır. Bu Kurul'un biri "Kurumsal Değerlendirme" diğeri "Program Akreditasyonu" olmak üzere dış değerlendirme odaklı iki ana misyonu koordine etmesi beklenmektedir.

Kalkınma planlarında; «Yükseköğretim kurumlarının sanayi ile işbirliği içerisinde teknoloji üretimine önem veren, çıktı odaklı bir yapıya dönüştürülmesi teşvik edilecek ve girişimci faaliyetler ile gelir kaynakları çeşitlendirilecektir.» denilmiştir.

21. yüzyılda yükseköğretim kurumları salt fikir piyasası olmaktan çıkmış, aynı zamanda öğrenciler, öğreticiler, kaynak ve saygınlık alanlarında rekabet eden ekonomik bir piyasa görünümüne bürünmüştür. Söz konusu piyasa, çoğu kez geleneksel ve akademik kültürle çatışan bir yönetim ve girişim kültürü oluşturarak, yükseköğretim kurumlarını daha rekabetçi ve sanayi kesimi ile daha bütünleşik kılmaktadır (Günay, 2007).

Cheng (2001), küreselleşmenin yanı sıra yerelleşme ve bireyselleşmenin de gerekli olduğunu ileri sürerek, yükseköğretim reformlarının değerlendirilmesinde “Üçlü Süreç” (“Triplization Process”) geliştirmiştir. Küreselleşmenin yükseköğretime yönelik çıkarımları, eğitim-öğretim ve araştırma konusunda dünyanın farklı bölgelerinden en iyi entelektüel kaynakların, destek ve girişimlerin bir araya getirilmesi ve küresel kalkınmaya uygun eğitimin gerçekleştirilmesidir. Yerelleşmenin yükseköğretime yönelik çıkarımları ise eğitim-öğretim ve araştırma konusunda yerel ortaklıklar ve işbirliğinin tesisi ile eğitimin yerel kalkınmanın gereklerine uygun şekilde maksimize edilmesidir.

Kalkınma planlarında; « Ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşvikler sağlanacaktır. » denilmiştir.

Ortaöğretim ve yüksek okula hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülebilmesi ancak sınav sisteminin kalkmasıyla gerçekleştirilebilecektir. Ancak bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesinin zor olacağı düşünülmektedir.

Kalkınma planlarında; «Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya gidilecek, kurumsal kapasite güçlendirilecek, taşra teşkilatlarına ve eğitim kurumlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi sağlanacaktır. » denilmiştir.

MEB Merkez teşkilâtı, e-devlet uygulamaları projesiyle hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya gitmiş kurumsal kapasite güçlendirilmiştir. Taşra teşkilatlarına ve eğitim kurumlarına devredilen yetki ve sorumluluklar ile bu birimlerden gelen bilgiler e- Devlet uygulamaları ile merkez teşkilâtına yönlendirilmiştir.

Kalkınma planlarında; «Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır. Yükseköğretim kurumlarının, şeffaflık, hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda idari ve mali özerkliğe sahip olmaları ve yerel özelliklere uygun şekilde uzmanlaşmaları sağlanarak, sistemin rekabetçi bir yapıya kavuşması desteklenecektir. » denilmiştir.

Anayasamızın 131. maddesi gereğince üniversiteler üstü bir kurum olarak kurulan ve çok geniş yetkileri olan YÖK’ün , yönetim anlayışının baştan aşağı yenilenmesi gerektiği hükümet tarafından ortaya konulmuş, yine bu konuda rapor hazırlayan TÜSİAD tarafından dile getirilmiştir:“... yeni kurulacak üst kurullarda (YÖK ve ÜAK) güvenilirlik ve verimlilik ön plânda düşünülmeli; iki kurulun görev ve yetki alanları kesin hatlarla ayrılmalıdır (YÖK, idari ve mali konular; ÜAK, akademik konular). Üniversitelerin üst kurullar nezdindeki bağımsızlığı artırılmalı ve böylece, yasal sınırlar ve ortak ölçütler çerçevesinde farklı ve özgün üniversite modellerinin birbirlerini tamamladığı ve birbiriyle rekabet ettiği yeni bir yükseköğretim sisteminin oluşmasına olanak sağlanmalıdır(TÜSİAD Raporu, TY/348/2003 Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması : Temel İlkeler)”

Kalkınma planlarında; «Kaliteli eğitim imkanlarının yaygınlaştırılması amacıyla eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulacak, kalite standartları belirlenerek yaygınlaştırılacak, eğitim kurumlarının yetkileri ve kurumsal kapasiteleri artırılacak, performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilecektir.» denilmiştir.

MEB Personel Genel Müdürlüğü, Yönetimi Değerlendirme Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığınca çalışmaları başlatılmış olan TKY uygulamaları eğitim kurumlarında kalite güvence sisteminin oluşturmasına yön vermiştir. Kalite standartları belirlenerek yaygınlaştırılması amacıyla ödül sistemi kurulmuş olup okullar arası yarışmalarla özendirilmiş olup yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Bu sistem ile kurumların yetkileri ve kapasiteleri kısmen arttırılmıştır. Uygulanabilirliği mümkündür. Ancak fazla kırtasiyecilik içermektedir.

Sonuçlar

1. 9. Kalkınma Planı’nda ise 738 madde başlığı vardır, 20 madde başlığı eğitim öğretimle ilgilidir. 10. Kalkınma Planı’nda ise 1025 madde başlığı vardır, 29 madde başlığı eğitim

öğretimle ilgilidir. Her iki planda toplam olarak 49 madde başlığı eğitim öğretimle ilgilidir.

2. Kalkınma planlarında; ARGE, çalışmalarının hızlandırılması,
 3. Bilim ve teknolojinin etkin kullanılması,
 4. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi,
 5. Okuma yazma oranını artırmak,
 6. Okul öncesi eğitimi geliştirmek,
 7. Ana baba eğitimini geliştirmek,
 8. Okul terklerinin azaltılması,
 9. Mahalli idare ve gönüllü kuruluşların eğitime katkısını artırmak,
 10. Ortaöğretimde yatay ve dikey geçişleri esnetmek,
 11. Sınıf mevcutlarını azaltmak,
 12. Öğretim üyesi yetiştirmek,
 13. Burs ve kredi finansmanının sağlanması,
 14. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için maddi durumu iyi olmayan öğrencilerinin desteklenmesi,
 15. Eğitimin sınav odaklı yapıdan kurtularak yeteneklerine göre öğrencilerin üst öğrenime yönlendirilmesi,
 16. Üniversiteli öğrenci sayısı çoğaltılması,
 17. Eğitimde yenilikçiliğe ve rekabetçiliğe önem verilmesi,
 18. Okul türlerinin azaltılması,
 19. Yabancı dil eğitimine erken yaşta başlatılması,
 20. İkili eğitim uygulamalarının azaltılması,
 21. Ulusal yeterlilik standartlarının güncellenmesi ve Avrupa Birliği normlarına uyum sağlanması,
 22. Yükseköğretim ile Sanayi iş birliğinin sağlanması,
 23. Dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesi,
 24. Taşra teşkilatlarına yetki ve sorumlulukların devredilmesi,
- HEDEFLENMİŞTİR.

Öneriler

1. Öğretmenlere 3600 Ek Gösterge Verilmelidir.
2. Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalıdır.
3. Öğrenciler yeteneklerine göre bir üst öğrenime yönlendirilmelidir. Meslek liselerine bu anlamda yetenekli ve istekli öğrenciler yerleştirilmelidir.
4. Lise Son Sınıflarda Devamsızlık Kaldırılmalıdır.
5. Eğitimde projelere daha fazla kaynak ayrılmalıdır.
6. Eğitimde personele daha fazla kaynak ayrılmalıdır.
7. Liselerde kredili sisteme geçilmelidir.
8. Okul Yöneticilerinin İş Yüğü Yeterli Memur, Sayman, Güvenlik, Sağlık Ve Destek Personeli Verilerek Azaltılmalıdır.
9. Ders saatleri 30 dakika Olmalıdır.
10. Her okulda spor salonu olmalıdır.
11. Her okula kitap sayısına bakılmaksızın kütüphane memuru verilmelidir.
12. Öğretmen ve öğrenci kılık ve kıyafetinde belli bir standart olmalıdır.
13. Mahalli idareler eğitime katkıları artırılmalıdır.
14. Sosyal, sportif ve kültürel etkinlikler için okullara bütçe ayrılmalıdır.
15. Okullarda öğretmen, öğrenci ve tüm çalışanlara düşük ücretli yemek verilmelidir.
16. Okulda tüm zümrelere oda verilmelidir. Bunun için okullarda yeterli bina olmalıdır.

Kaynakça

- Altbach, P.G., Reisberg, L. & Rumbley, L.E. (2009). Trends in Global Higher Education: Traking an Academic Revolution. UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, France.
- Ankara Üniversitesi Bilim İnsanı Yetiştirme Projesi Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı Uygulama Yönergesi,
- Cheng, Y.C. (2001). Paradigm Shift in Higher Education: Globalization, Localization, and Individualization. Ford Foundation Conference on Innovations in African Higher Education, Nairobi, Kenya.
- Clark, B. (2001). The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement, Higher Education Management, Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education, 13(2), 9 - 24.
- Genelge - 2005/18, Dokuzuncu Kalkınma Plânı konulu T.C. Başbakanlık, 5.07. 2005 Tarih ve 25866 Sayılı Resmi Gazete.**
- Gültan, Seçkin, Toplumsal Açından Bilgi ve İletişim Çağı,**
(<http://66.102.9.104/search?q=cache:5ZxA24fWB0QJ:inet-tr.org.tr/inetconf9/bildiri/61.doc+bilgi+%C3%A7a%C4%9F%C4%B1&hl=tr&ct=clnk&cd=2&gl=tr>)
- Günay, D. (2007). Yirmibirinci Yüzyılda Üniversite, Değişim Çağında Yüksek Öğretim Global Trendler-Paradigmatik Yönelimler, (Ed: Coşkun Can Aktan), Yaşar Üniversitesi, İzmir: Birleşik Matbaacılık.
http://digm.meb.gov.tr/belge/BM_SofyaKonfrns.htm
<http://orgm.meb.gov.tr/>
<http://www.acev.org/7cokgec/index.asp>
http://www.ankara.edu.tr/gorsel/dosya/biyep_yonerge.doc
<http://www.ankara.edu.tr/gorsel/dosya/BP/Yontem.htm>
<http://www.ankara.edu.tr/gorsel/dosya/BP/Yontem.htm>
http://www.kabataslilar.org/dergi/sayi6_recep_memis.htm
<http://www.metoddergisidersanesi.com/cgi-bin/index.pl>
<http://www.tusiad.org/turkish/rapor/yuksek/yok.pdf>
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
(01.10.2017)
- MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü,**
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı 2015 Yılı Bütçe Sunuş Konuşması TBMM Genel Kurulu**
- Rinne, R. (2009). The Changing Faces of Higher Education and Inclusion and Exclusion: Nordic Tunes. SANORD 2nd International Conference Inclusion and Exclusion in Higher Education, Rhodes University, Grahamstown, South Africa. Retrieved from <http://www.sanord.uwc.ac.za>.
- TBMM Karar, Dokuzuncu Kalkınma Plânı (2007–2013), 01.07.2006 Tarih ve 2621 Mükerrer Sayılı Resmi Gazete.
- Türk Millî Eğitiminin Amaçları,
(<http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/>)

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDA STRATEJİK PLANLAMA UYGULAMALARI İLE ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING ORGANIZATION FEATURES WITH STRATEGIC PLANNING PRACTICES IN THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

Macit YEŞİLYURT⁸³, Neşe SONGÜR⁸⁴,

Özet

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında uygulanan stratejik planlama sürecinin başarı düzeyi ile Bakanlığın öğrenen örgüt özelliklerini gösterme düzeyini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görev yapan 72 daire başkanı, 240 eğitim uzmanı ve 864 memur olmak üzere toplam 1.176 çalışan oluşturmaktadır. Evrenden alınan örneklem büyüklüğü; %95 güvenirlilik aralığında, %5 örneklem hatasında 383 kişi olarak hesaplanmıştır. Hedef evrenini temsil etmek üzere, evrendeki alt grupların evrende temsil edilmelerini garanti altına almak için 'tabakalı örnekleme' yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada; Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan personelin bakanlıklarının stratejik planlama sürecinin başarı düzeyi ile öğrenen örgüt olma özelliklerini gösterme düzeyine ilişkin değerlendirmelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından beşli Likert biçiminde hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen en önemli bulgular, katılımcıların Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında uygulanan stratejik planlama sürecini 'orta düzeyde' başarılı olarak değerlendirmeleri ve Bakanlığın öğrenen örgüt özelliklerini 'orta düzeyde' gösterdiğini belirtmiş olmalarıdır. MEB'de görev yapan personele göre, stratejik planlama süreci ile örgütün öğrenen örgüt olma özellikleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Stratejik Planlama, Öğrenen Örgüt, Milli Eğitim Bakanlığı.

Abstract

The aim of the research is to determine the level of success of the strategic planning process applied in the central organization of the Ministry of National Education and the level of showing the characteristics of the organization learning the Ministry and to show the relation between them. Research is a descriptive study using the screening model. The research universe constitutes a total of 1,176 employees, including 72 heads of department, 240 education experts and 864 civil servants working in the central organization of the Ministry of National Education. The size of the sample taken from the phase; 95% confidence interval, and 5% sample error at 383 persons. To represent the target population, in order to guarantee their representation in the population of sub-groups in the universe 'stratified sampling' method adopted. In the study; Ministry of Education in the ministry of personnel working in the form of Likert questionnaire prepared by the researcher was used to determine the level of success of the strategic planning process with the assessment of the levels that show the characteristics of the learning organization. The most significant findings obtained in this study, the strategic planning process applied to the Ministry of Education central organization of participants 'moderately' successful evaluation, and learning organization features the Ministry 'moderate' shows that are not mentioned. According to the staff working in the Ministry of Education, there is a positive and significant moderate correlation between strategic planning process with the characteristics of the organization is a learning organization.

Keywords: strategic planning, learning organization, Ministry of National Education,

⁸³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Etimesgut Halk Eğitim Merkezi, yesilyurt008@gmail.com

⁸⁴ Prof. Dr., TODAİE, nsongur@todaie.edu.tr

7Problem Durumu

Yönetim, örgütün sahip olduğu insan, donanım gibi tüm kaynakları bir araya getirerek, örgütün belirlediği amaçlara ulaşma sürecidir. Başka bir ifadeyle yönetim; örgüte ait sermaye, teknik donanım, insan kaynağı vb. kaynakların örgütsel amaçlara ulaşabilmek için aynı doğrultuda harekete geçirilmesidir. Bu bağlamda yönetim, örgütün sahip olduğu kaynakları, yine örgütün amaçlarına ulaşabilmek için kullanmasıdır biçiminde açıklanabilir (Güçlü, 2003, s.61-85). Günümüzde kamu veya özel tüm örgütler değişen çevre koşullarına uyum sağlamak ve bunu da ellerindeki kıt kaynaklarla gerçekleştirmek zorundadırlar. İşte bu noktada stratejik planlama, kıt kaynaklarla çalışmak zorunda olan örgütlerin uzun dönemde nereye gideceklerini belirleyerek daha rasyonel kararlar almalarında yardımcı olacak bir araç olarak değerlendirilmektedir. Stratejik planlama örgütün uzun dönemli performansını belirleyen yönetsel kararlar ve faaliyetler setidir. Stratejik yönetim örgütün dış çevresi ile ilgili inceleme ve analizleri kapsar, uzun vadede örgütün ne olacağıyla ilgili soruları cevaplandırır. Başka bir deyişle; stratejik planlama, örgütün bulunduğu nokta ile ulaşmayı arzu ettiği durum arasındaki yolu tarif eder. Bu nedenle, örgütün amaçlarını, hedeflerini ve bunlara ulaşmayı mümkün kılacak yöntemlerin belirlenmesini gerektirir (Songür, 2007, s.5-6).

Günümüzde değişime uyum sağlamak, bugünün örgütleri için hayatta kalmanın vazgeçilmez bir şartı haline gelmiştir. Bu uyum sürecinin en önemli dayanağı da örgütün öğrenme kapasitesidir. Değişimi başarıyla yönetmek isteyen bir örgüt, çevrenin koşullarının farkında olup buna bağlı olarak stratejiler geliştirmelidir. Zira bünyesinde etkin bir öğrenme iklimi oluşturabilmiş örgütler, çevre içerisinde lider örgütler haline gelir ve bu durum onların pozisyonunu olumlu biçimde etkiler (Eğmir, 2012, s.4). Özellikle her alanda değişimin çok hızlı yaşandığı bir ortamda, örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri için, yaşanan gelişmeleri ve dolayısıyla ortaya çıkabilecek sonuçları tahmin etmeleri, yaşanan gelişmeler sonucunda da meydana gelen fırsatların ve tehditlerin farkına varıp örgüt adına değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, örgütlerin sahip olduğu kaynaklar ve hedefler doğrultusunda güçlü bir vizyon belirlenmesini sağlayan stratejik planlamadır. Uzun vadeli amaçların ve vizyonun açıklaması olan stratejik planlama, yönetim süreçleri içerisinde yer alan ve planlama ile başlayıp, sonrasında uygulama ve kontrol süreçleri ile devam eden bir zaman dilimidir (Demir ve Yılmaz, 2010, s. 84). Bu noktada stratejik planlama devamlılığı olan ve sonucunda da örgütlere öğrenme ortamı sağlayan bir süreçtir.

Örgütler, öğrenmeyi sağlamak, çevreye ve örgüte uygun stratejiler geliştirmek için değişim ve istikrarı dengelemelidir. Stratejik planlama, geleceğin analiz ve tahminini yaparak, kaynakların etkili ve verimli bir şekilde ihtiyaç doğrultusunda kullanımını amaçlamaktadır. Stratejik planlama süreci, öğrenmeyle yakından ilişkilidir. Öğrenmenin seviyesi, stratejik planların başarısını etkilemekte; dinamik ve karmaşık çevrelerde örgütü etkili yönetmeye yardımcı olmaktadır. Stratejik planlama ile örgütler, vizyon, misyon, hedefler ve kaynaklar üzerinde düşünmekte, kararlarına yön veren varsayımları sorgulamaktadırlar. Böylesine bir çalışmanın örgüt üyelerinin bilgi birikimine ve deneyimine yapacağı katkı göz önüne alındığında, stratejik planlamanın öğrenen örgütler oluşturmada ne derece önemli bir rolü bulunduğunu anlamak zor olmayacaktır. Kısaca, planlama süreci eğitimsel bir araç ve örgütün her düzeyindeki kişisel ve birimsel etkileşimler için bir fırsat olarak da algılanmalıdır. Stratejik planların istenen nitelikte hazırlanıp uygulanmasıyla örgütlerin öğrenen örgüte dönüşebileceği söylenebilir. Stratejik planlama sürecinin her aşamasında dikkate alınması gereken sahiplenme, katılımcılık, ekip çalışması, birlikte öğrenme ve karar verme gibi özelliklerin öğrenen örgüt yaratmadaki önemi yadsınamaz. Aslında bu özellikler öğrenen örgütlerin de özellikleridir. Bu noktadan hareketle stratejik planlama ile öğrenen örgütlerin örtüşen özelliklere sahip oldukları ve birbirlerini destekleyici, sonuca ulaştırıcı ve sinerjik etki yaratıcı bir ilişki içinde oldukları söylenebilir.

Stratejik planlama sürecinde örgüt tüm çalışanların katılımıyla, ortak bir vizyon kapsamında, kendisini sürekli olarak yenileyerek aslında bir öğrenme süreci içerisine girmektedir. Stratejik planlama ile öğrenen örgütlerin benzer özelliklere ve amaçlara sahip olmalarından hareketle, 5018

sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (KMYKK) ile stratejik plan hazırlama yükümlülüğü bulunan kamu idarelerinden biri olan Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında uygulanan stratejik planlama çalışmaları sonucunda kurumun öğrenen örgüt özelliklerini de göstermesi beklenmektedir. Bu nokta aynı zamanda çalışmanın konusunu ve temel problemini oluşturmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ‘Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında uygulanan stratejik planlama sürecinin başarı düzeyi ile Bakanlığın öğrenen örgüt özelliklerini gösterme düzeyini belirlemek ve aralarındaki ilişkinin düzeyini ortaya koymaktır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. MEB merkez teşkilatında görev yapan personel kurumun stratejik planlama sürecinin başarı düzeyini nasıl değerlendirmektedir?
2. MEB merkez teşkilatında görev yapan personel kurumun öğrenen örgüt olma özelliklerini gösterme düzeyini nasıl değerlendirmektedir?
3. Millî Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan personele göre stratejik planlama süreci ile örgütün öğrenen örgüt olma özellikleri arasındaki ilişki düzeyi nasıldır?

Çalışmanın Yöntemi

Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2004, s. 77). Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görev yapan personele yönelik ilgili araştırma problemi kapsamında, mevcut olan durumu belirlemek amacıyla gerekli izinler alınarak anket uygulanmıştır. Üç bölümden oluşan anketin ilk bölümü katılımcılara ilişkin kişisel bilgilerden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde, beşli Likert tarzında hazırlanmış Bakanlığın stratejik planlama uygulama sürecinin başarı düzeyini belirlemeye yönelik 30, üçüncü bölümünde ise, kurumun öğrenen örgüt olma özelliklerini gösterme düzeyini belirlemeye yönelik 34 ifade yer almaktadır. Anketin güvenilirlik katsayısını gösteren Cronbach değeri ikinci bölüm için 0,70; üçüncü bölüm için 0,73 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görev yapan 72 daire başkanı, 240 eğitim uzmanı ve 864 memur olmak üzere toplam 1.176 çalışan oluşturmaktadır. Evrenden alınan örneklem büyüklüğü; %95 güvenilirlik aralığında, %5 örneklem hatasında 383 kişi olarak hesaplanmıştır (Balcı, 2009,102; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, 50). Hedef evreni temsil etmek üzere, evrendeki alt grupların evrende temsil edilmelerini garanti altına almak için ‘tabakalı örneklem’ yöntemi benimsenmiştir (Balcı, 2009, s. 93). Bu bağlamda araştırmanın örneklemine; 23 daire başkanı, 77 eğitim uzmanı, 283 memur olmak üzere toplam 383 personel oluşturmaktadır. Anketler uygulanıp toplandıktan sonra kontrol aşamasında 22 anket baştan sonra aynı maddelere cevap verilmesi, eksik doldurulması gibi nedenlerle değerlendirilmeye alınmamıştır. Bu kapsamda toplam 361 anket analize tabi tutulmuştur. Kısaca hedeflenen örnekleme ulaşma oranı %94,5 olarak gerçekleşmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın ana ve alt problemleriyle ilişkili olmak üzere; ‘stratejik planlama ve stratejik yönetim’, ‘öğrenen örgüt’ ile ‘stratejik planlama ve öğrenen örgüt ilişkisi’ üzerinde durulmuştur.

Stratejik Planlama ve Stratejik Yönetim

Blair (2004, s. 102-103) stratejik planlamayı, “rekabetçi ve değişen çevrede örgütü avantajlı duruma getirmeye yardımcı olan bir dizi analitik yöntemden ibarettir” biçiminde tanımlamaktadır. O’Regan ve Ghobadian’a (2002, s. 418) göre stratejik planlama *içerik* ve *süreç* bakış açılarıyla açıklanabilir. İçerik bakış açısı stratejik planın farklı unsurlarının örgütten örgüte değişme özelliğine,

süreç bakış açısı ise, stratejik planın hazırlanma süreci ve sonrasında örgütteki yayılma durumuna vurgu yapmaktadır. Stratejik planlamada başarı için yalnızca analitik yöntemlerin kullanılması yeterli değildir, davranışsal boyutlar da sürece mutlaka katılmalıdır.

Poister da (2010, s. 248) stratejik planlamayı; yöneticilerin faaliyet gösterdikleri çevre ve örgütün geleceğiyle ilgili sistematik olarak düşündükleri, önemli olan nedir, öncelikler ne olmalıdır, ne yapacağız ve ne yapmayacağız soruları hakkında birlikte tartışma ve öğrenmenin gerçekleştiği; stratejik öncelikler için bağlılık ve fikir birliği oluşturulan; örgüt içi ve dışı paydaşlarla strateji, öncelikler ve planlar hakkında doğrudan iletişim kurulan bir yapı olarak tanımlamaktadır.

Stratejik planlamaya ilişkin yukarıda verilen bakış açıları birlikte değerlendirildiğinde; stratejik planlama sürekli değişen çevre koşullarında yaratıcı düşünceyle analitik düşünceyi birlikte kullanarak örgütün uzun dönemdeki yönünü belirleme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç dış ve iç çevreyi analiz etme, paydaşları belirleme ve görüşlerini alma, misyonunu ifade etme, vizyon, amaç, hedef ve stratejilerini belirleme faaliyetlerinden oluşur.

Stratejik yönetim; bir örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlayacak karşılıklı işlevsel kararları alma, uygulama ve değerlendirme sanatı ve bilimi olarak kabul edilmekte ve tanımlanmaktadır (David, 1997, s. 4). Bakoğlu (2010)' na göre; stratejik yönetimi açıklamanın en bilinen yolu, stratejinin rasyonel planlama süreçleri ile yönetilebileceği veya yönetilmesi gerektiği anlayışıdır. Daha geniş ve aşamalı bir bakış açısıyla stratejik yönetim üç aşamadan oluşmaktadır (Steiss, 2003, s.19). 1) *Ayrıntılı amaç ve hedeflerin belirlenmesi*; kaynakların sağlanması ve dağıtımı için uygun politikaların belirlenmesi; politika ve kararları spesifik uygulamalara dönüştürecek dayanakların sağlanması (stratejik planlama). 2) *Belirlenen amaç ve hedeflere ulaştıracak gerekliliklerin sağlanması*; mevcut kaynakların (mali, personel, malzeme, donanım ve zaman) saptanması, stratejik planı uygulamak için gerekli süreç, yöntem, işlem ve faaliyetlerin tespit edilmesi ve önceliklere göre kaynakların adaletli olarak dağıtılması (kaynak yönetimi). 3) *Programların başlangıcından bitimine kadar iş takviminin oluşturulması*; gerçekleşen performansla planlanan arasındaki farkın kontrol edilmesi; plan ve programların verimli olarak gerçekleşme durumunun izlenmesi ve sapmaların nedenlerinin araştırılması (kontrol ve değerlendirme).

Stratejik yönetim yalnızca 'rasyonel düşünce ve analitik yaklaşım'dan ibaret değildir. Yaratıcı beyin, sezgiler-altıncı his-, vizyon sahibi olabilmek, farklı düşünme vb. gibi unsurlar yaratıcı strateji geliştirmek için önemli özellikler olarak stratejik yönetimin konuları arasına girmiştir (Ülgen ve Mirze, 2004: 40; Wit ve Meyer, 2004: 53). Bu bağlamda güçlü, kararlı bir dönüşümcü liderlik, örgütsel yaratıcılık, katılımcılık ve uzlaşmayı teşvik eden kurumsal kültür, yönetim biçimi, örgütsel yapı ve iletişim, öğrenen örgütler, kurumsal yaratıcılık ve çatışma yönetiminin stratejik yönetimin kapsamı içinde ele alınması gerektiği söylenebilir. Örgütlerin stratejik yönetim yaklaşımıyla istedikleri başarıyı sağlayabilmeleri için kısaca *yapı, sistem, kültür* olarak özetlenen stratejik yönetim sürecinin davranışsal boyutlarını dikkate almaları ve güçlendirmeleri oldukça önemlidir (Songür, 2011, s.13).

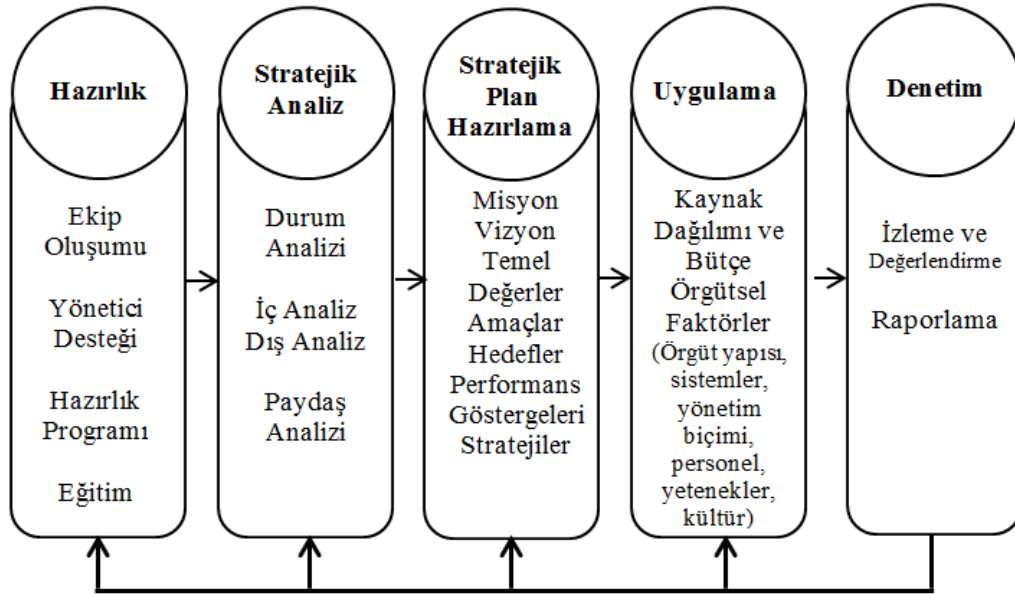
Yukarıda ayrı ayrı açıklanan stratejik planlama ile stratejik yönetimin farkına değinilecek olursa, öncelikle stratejik planlamanın stratejik yönetimin omurgasını oluşturan temel bir süreç olduğu söylenebilir. Bu bağlamda stratejik planlama ile stratejik yönetim aynı şey değildir. Stratejik planlama en iyi stratejik kararları almaya odaklanırken stratejik yönetim, stratejik sonuçların elde edilmesine odaklanır. Başka bir ifadeyle, stratejik planlama iyi bir planın hazırlanması, stratejik yönetim ise stratejik planın uygulanması ve performansın değerlendirilmesiyle ilişkilidir. Dünyada kamu yönetimi uygulamalarında stratejik yönetim yerine stratejik planlama kavramının kullanıldığı ancak kapsamının stratejik yönetim olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Stratejik yönetimin amacı ve önemine ilişkin kısaca şunlar söylenebilir. Stratejik yönetimin uygulandığı örgütlerde, örgütün sahip olduğu sınırlı fiziki, beşeri ve iktisadi kaynakların, sınırsız ihtiyaçlar karşısında etkin ve verimli kullanılmasına yönelik kararlar alınır. Örgütler stratejik yönetim ile uzun vadeli bir bakış açısıyla kararlar alındığından değişen çevre koşullarından en az düzeyde etkilenirler. Stratejik yönetim ile uygulanacak faaliyetler uzun vadede takvime bağlandığından,

günübirlik, düşünülmeden, analizleri yapılmadan alınabilecek kararların da önüne geçilmiş olunur. Stratejik yönetim ile örgüt faaliyetlerinin sonuçları bakımından nesnel ve ölçülebilir değerlendirmeler sayesinde örgüt faaliyetlerinin ne derece başarıya ulaşıldığının tespiti yapılabilir. Dolayısıyla stratejik yönetim ile örgütlerin içinde bulunduğu durumun analizi yapılır, geleceğe yönelik belirsizliğin giderilmesi sağlanır, zaman içerisinde planlı – programlı hareket edilerek kaynakların etkili ve verimli kullanılması sağlanır.

Stratejik yönetim süreçlerine ilişkin son otuz yılda ortaya atılan modeller incelendiğinde, birbirinden çok farklı olmadıkları, hepsinin temelinde ‘stratejik analiz’, ‘strateji geliştirme’ ya da ‘stratejik plan hazırlama’, ‘uygulama’ ve ‘kontrol’ olmak üzere dört temel aşamanın bulunduğu görülmektedir. Ancak tüm bu aşamalardan önce özellikle kamu kurumlarında hazırlık çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Hazırlık aşaması da eklendiğinde, stratejik yönetim sürecinin beş temelden oluştuğu söylenebilir. Bunlar; Şekil’1 de görüleceği üzere; ön planlama ya da planlamanın planı da denilebilecek *hazırlık aşaması*, dış ve iç çevrenin analizinden oluşan *stratejik analiz*, strateji oluşturma olarak da ifade edilen *stratejik planın hazırlanması*, *planın uygulanması* ve kısaca *denetim* denilebilecek planın izlenerek değerlendirilmesi aşamasıdır.

Şekil 1. Stratejik Yönetim Süreci



Kaynak: (Songür, 2011, s. 31)

Hazırlık aşaması, stratejik planlama sürecinin sonraki aşamalarına temel teşkil eder. Stratejik planlama sürecinin başarısı önemli ölçüde hazırlıkların yeterli düzeyde yapılmasına bağlıdır. Bu aşamanın en önemli adımı stratejik planlama ekibinin oluşturulmasıdır. Ekibin oluşumu planların kalitesini doğrudan etkileyecek kritik öneme sahip bir aşamadır. Doğru stratejilerin yaratılması ancak doğru ekiplerin oluşturulmasıyla mümkündür. Ekip seçiminde örgütteki tüm birimlerin ve hiyerarşik kademelerin temsil edilmesine olanak sağlayacak ve mümkünse gönüllülüğe öncelik verecek bir yapı oluşturulmalıdır. Ekip kurulduktan sonra öncelikle hazırlık çalışması yapılmalı, planın aşamaları, bu aşamalarda yapılacak faaliyetler ve süreleri belirlenerek hazırlık programı oluşturulmalıdır. Bu süreçte yatırım olarak algılanması gereken önemli bir konu eğitim ihtiyacıdır. Hem ekip üyelerinin hem de planlama sürecine katkı sağlayacak tüm çalışanların stratejik planlamaya ilişkin eğitim ihtiyaçları belirlenmeli ve giderilmelidir. Stratejik planlamada başarının anahtarlarından biri de, yöneticinin stratejik yönetimi benimsemesi ve desteklemesidir. Üst düzey yönetici stratejik yönetimin bu ilk aşamasından itibaren süreci benimsediğini kurum çalışanları ile her fırsatta paylaşmalı, bunun için stratejik planlama çalışmalarının bazı aşamalarına katılmalıdır.

Durum analizi olarak da adlandırılan *stratejik analiz aşaması* stratejik planlama öncesi temel adımdır ve örgütün içinde bulunduğu durumu iç ve dış çevre açısından daha iyi değerlendirmesine olanak sağlar (Flores ve Fadden, 2000, s. 32). Bir başka ifadeyle, stratejik analizin iki boyutu vardır. Birincisi, yapı, teknoloji, kültür, çalışanların ve yöneticilerin yetenekleri, liderlik kalitesi gibi örgütün iç özelliklerini gösteren boyuttur. Diğeri ise kaynakların ulaşılabilirliği, değişim baskıları, rekabet durumu gibi örgütün dış çevresine ilişkin boyuttur (Hendrick, 2003, s. 495). Stratejik plan hazırlama aşamasında doğru kararların verilebilmesinde objektif olarak yapılmış kapsamlı ve uygun bir analiz sürecinin etkisi büyüktür (Rusjan, 2010, s. 39). Örgütlerin uygun amaç, hedef ve stratejiler belirleyebilmeleri için çevredeki fırsat ve tehditler ile güçlü ve zayıf yanlarını incelemeleri ve analiz etmeleri gerekmektedir. Dış ve iç çevre koşullarının analizini gerektiren bu süreçte kolaylığı nedeniyle en sık kullanılan yöntem SWOT analizidir. Durum analizi kapsamında yapılması gereken en önemli değerlendirmelerden birisi de, iç ve dış paydaşların belirlenmesi ve görüşlerinin alınmasıdır. Kısaca, durum analizi aşaması örgütün ve çevresinin farklı açılardan fotoğrafının çekilmesi olarak da değerlendirilebilir. Fotoğraf ne kadar iyi çekilirse stratejik yönetim sürecinin bundan sonraki aşamalarında o kadar sağlıklı kararlar alınabilir. Çünkü durum analizi ya da stratejik analiz, plan hazırlama aşamasının temelini oluşturmaktadır.

Stratejik plan hazırlama ya da *geleceğe bakış aşaması*; paydaş analizi, SWOT analizi ve yapılan diğer değerlendirmeler sonucunda ortaya konan durum analizi sonuçlarına dayanarak, misyon ve vizyon geliştirme, temel değerleri ortaya koyma, uzun dönemli amaçlar ile daha kısa dönemli hedefleri belirleme, bu amaçlar ve hedeflere ulaştıracak alternatif stratejiler geliştirme ve izlenecek stratejileri seçme faaliyetlerini kapsar.

Bir sonraki aşama olan *stratejilerin uygulanması* aşamasında, uygulamanın kaynak dağılımı ve bütçe boyutu oldukça önemlidir. Etkili bir kaynak dağılımı ve bütçe stratejik planın uygulanması için gerekliliktir. Ancak bunlar stratejik planın başarıyla uygulanmasını garanti etmez. Çünkü planlar; strateji, örgüt yapısı, örgüt içi sistemler, yönetim biçimi, örgütün yetenekleri, personeli ve örgüt kültürü gibi pek çok faktörün etkisindedir. Bu örgütsel faktörlerin stratejik planla uyumlu olması ve planı destekler yapıda olması oldukça önemlidir.

Stratejik yönetim sürecinin son aşaması olan *denetim*, örgütlerin yaptıkları faaliyetler sonucunda elde ettikleri çıktı ve sonuçların stratejik planda belirlenen amaç ve hedeflerle karşılaştırılarak değerlendirilmesini içerir. Denetim faaliyeti sonuçların izlenmesi ve değerlendirilmesiyle başlar. Değerlendirme sonucunda sapmalar varsa düzeltici önlemlerin alınması ve denetim sonuçlarının raporlanmasıyla sona erer. Kısaca denetim süreci *izleme ve değerlendirme* ile *raporlama* aşamalarından oluşur.

Öğrenen Örgüt

Öğrenen örgütler, kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri, yeni sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı, insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir (Senge, 2007, s. 11). Barutçugil (2004)' e göre ise, öğrenen örgüt kavramı, örgütün sosyal bir etkileşim ortamı olduğunu vurgulayan ve örgütlerin yalnızca işbirliği ve dayanışma ile var olabileceklerini belirten yeni bir bakış açısıdır. Öğrenen örgütler, insanların birlikte çalışarak tek başına yapamayacakları işleri gerçekleştirebileceklerini ve birlikte daha fazla öğrenebileceklerini kabul ederler.

Günümüzde örgütlerin başarıya ulaşması için öğrenmenin bireysel düzeyde değil örgüt düzeyinde olması gerekmektedir. Örgütsel öğrenmeyi destekleyici ortam sağlanırsa, örgütlerde de öğrenme gerçekleşebilir ve çalışanlar tarafından özüksendiği sürece de başarıya ulaşılmış olur. Tanımlardan da görüldüğü üzere, öğrenen örgütlerde çalışanların motivasyonu öğrenme odaklı olarak sağlanır, bilgi ortaya çıkarılır ve bu bilgi diğer örgüt çalışanlarıyla paylaşılır. Öğrenen örgütlerde bireyler sadece öğrenmez aynı zamanda öğretirler.

Öğrenen örgütler, yeni düşünce ve fikirlerin ortaya çıktığı, bilginin paylaşıldığı, bireylerin kendileri adına ve örgüt adına sürekli gelişim gösterdikleri, çevresel ve kurumsal değişimlerle baş edebilen örgütlerdir. Öğrenen örgütler geleneksel örgütlere göre daha hızlı öğrenirler, değişimi yönetebilirler ve çalışanlar tarafından daha çok sahiplenirler. Bireyler kendilerini örgütün bir parçası olarak görürler, diğer bireylerin deneyimlerinden faydalanırlar. Öğrenen örgütlerde bireyler, örgüt çapındaki öğrenmenin örgüt başarısında taşıdığı önemi kavramışlardır.

Öğrenen örgütler; bireyin kendisine yönelebilmesi, kendi eksiklikleri üzerine gidebilmesi, başka sorumlular aramadan kendini düzeltmeye çalışabilmesi, sistem içindeki yerini ve rolünü gözden geçirebilmesi, daha iyi olmak için gereken çabayı gösterebilmesi, eskiyen bilgileri yenilemesi ve bilgi üretimine katkıda bulunabilmesi için farklı ortamlar yaratan örgütlerdir. Böylece kendini geliştiren birey her bilgiyi değil, kendine gerekli bilgi ve beceriler için çaba harcayan ve güncelliği kalmayan bilgileri kolayca aşabilen birey durumuna gelmektedir (Şimşek, 2002, s. 424).

Öğrenen örgütlerin tarihsel gelişim süreci; *bilen, anlayan, düşünen* ve *öğrenen örgütler* olmak üzere dört evrede açıklanmaktadır (Koçel, 2005, s. 439). Öğrenme açısından örgütlerin gelişimi, yaşanan bir sürecin sonucu olarak ele alınmakta ve öğrenen örgütün bu sürecin son aşaması olduğu kabul edilmektedir. Bu aşamalardan ilki, rasyonelliğin ön plana çıktığı klasik yönetim anlayışının öngördüğü 'en iyi' örgütle örtüşen aşama olup, '*bilen örgüt*' kavramıyla karşılanmaktadır. İkinci aşama, bu 'en iyinin' tek olmadığını, durum ve koşullara göre başka iyilerin de olabileceği anlayışını yansıtan '*anlayan örgüt*' aşamasıdır. Üçüncü aşama, yönetim tekniklerini örgütün aksayan yönlerine uygulayabilecek araçlar olarak gören düşünceyi yansıtan '*düşünen örgüt*' aşamasıdır. Son aşama ise 'öğrenmeye öncelik veren örgüt' anlayışını yansıtan, öğrenmeyi teşvik eden, çalışanları teşvik eden, açık iletişimi ve diyalogu ön plana çıkaran '*öğrenen örgüt*' aşamasıdır.

Öğrenen Örgüt kavramını literatüre kazandıran Senge (2007, s.14) öğrenen örgütlerin beş disiplini üzerinde durmuş ve bu disiplinleri; '*sistem düşüncesi*', '*kişisel ustalık*', '*zihni modeller*', '*paylaşılan vizyon*' ve '*takım hâlinde öğrenme*' olarak sıralamıştır.

Sistem düşüncesi, örgüte ait olguları tek tek parçalar halinde değil, bütün olarak kabul etme algısıdır. Sistem düşüncesine göre bütün, kendini oluşturan parçalardan daha güçlüdür. Sistem düşüncesi, örgütün bir bütün olarak kendisini oluşturan alt birimlerden daha fazlası olduğunu gösterir. Sistem düşüncesi, bütüne ulaşmayı ve sistemlerin unsurları arasındaki ilişkileri görmeyi sağlayarak, örgütsel etkinliğin artmasına yardımcı olmaktadır. Sistem düşüncesi öğrenen örgütlerin temel yapıtaşı olarak kabul edilmektedir.

Kişisel ustalık, bize bireyin kendini öğrenmeye adanmış ve sürekli gelişim içerisinde olduğu zihniyeti anlatmaktadır. Dolayısıyla da yüksek kişisel ustalık seviyesine sahip bireyler, yaşamları boyunca hedefledikleri sonuçları elde etme yeteneğini sürekli geliştirmektedirler. Sonucunda da bireylerde oluşan öğrenme isteği bir süre sonra öğrenen örgüt ruhunun oluşmasını sağlamaktadır (Ataman, 2001, s. 389). Kişisel ustalık bireylerin sahip oldukları yeteneklerini fark etmesiyle başlar. Kişisel ustalıklarının farkında olan bireyler sürekli kendilerini geliştirme çabası içerisinde dirler. Öğrenen örgütlerin devamlılığı için de çalışanların sürekli olarak öğrenmeleri gerekmektedir. Çalışanlar öğrenirken kişisel yetkinliklerini sürekli olarak yükseltirler. Bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenme meydana gelmez. Öğrenen örgütlerdeki çalışanların kişisel ustalıkları sayesinde sürekli öğrenme çabası, öğrenen örgütlerin ruhunu meydana getiren bir unsurdur. Bu kapsamda öğrenen örgüt disiplinleri içerisinde kişisel ustalık sayesinde bireylerin öğrenmeleri örgüt seviyesinde öğrenmeyi gerçekleştirir.

Senge (2007, s.17)'ye göre *zihinsel modeller*; bireylerin dünya anlayışını ve kavrayışını etkileyen, bireylerin zihinlerinde yer etmiş, kökleşmiş, kabullenilmiş genellemeler, resimler ve imgelerdir. Zihinsel modeller, bireyin davranışlarını etkileyen etkin bir yapıdır ve örgütler de zihinsel modellere sahiptirler. Örgütlerin kültürleri, operasyonel prosedürleri ve davranış kalıpları bulunmaktadır. Bu modeller öğrenme önündeki en önemli engeli oluşturur. Ancak Senge, zihinsel modellerin öğrenmeyi artıracak şekilde kullanılabileceğini söyleyerek zihinsel modelleri öğrenen

örgütlerin bir bileşeni haline getirmiştir. Zihinsel modellerle çalışma disiplini aynayı içe doğru çevirmekle başlamaktadır. Kişinin dünya üzerine içsel resimlerini ortaya çıkarmasını, bunları yüzeye çıkarıp sıkı bir incelemeden geçirmesini öğrenmesi gerekmektedir. Ayrıca, sorgulama ile savunmayı dengeleyen ‘öğrenmeli’ konuşmalar yapma yeteneği de önem taşımaktadır. Bu konuşmalardan insanlar kendi öz düşüncülerini etkili bir şekilde sunar ve bu düşüncü başkalarının etkisine açabilirler.

Paylaşılan vizyon, örgütün geleceğine ait paylaşılan bir tablonun ortaya konulması ve örgütteki tüm bireylerin ortak inanç ve değerler çerçevesinde bütünleşerek, bireylerin kendilerini örgüte adanmaları ve katılımcı bir rol üstlenmelerinin sağlanmasıdır (Barutçugil, 2004, s. 148). Örgüt içerisinde vizyonun paylaşılması ile birlikte, çalışanlar öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme sürecine tam olarak odaklanabilecek ve gerekli olan enerjiyi sağlayabilecektir. Ayrıca çalışanların örgütü daha fazla benimsemeleri ve örgüte bağlılıklarının artması, vizyonun örgütün tüm üyeleri ile paylaşılması sonucu oluşur (Efil, 2006, s. 402).

Örgütlerde vizyon oluşturma sonucunda başarılı sonuçlar ortaya çıkabilir. Fakat vizyonlar ne kadar güçlü olursa olsun örgüt üyeleri tarafından paylaşılmadıkları ve sonrasında da benimsenmedikleri sürece vizyon etkisini gösteremeyecektir. Paylaşılan vizyon ile örgütün geleceğe yönelik hedefleri sadece yöneticiler tarafından değil, tüm çalışanların tarafından paylaşılır. Paylaşılan vizyon, bireylerin ortak çalışmaları sonucunda oluşturulduğundan benimsenmesi de daha kolay olur. Sonrasında da çalışanlar, başkaları istediği için değil, kendi istedikleri için, paylaşılan vizyon doğrultusunda öğrenirler. Paylaşılan vizyon, tüm örgüt üyeleri tarafından desteklendiği ölçüde de öğrenen örgüt olma düzeyi artacaktır.

Senge (2007, s.257) *takım halinde öğrenmeyi* açıklarken, örgütte bireylerin sahip olduğu öğrenmelerin bir süre sonra örgütsel öğrenme için fazla bir önem taşımadığı üzerinde durmaktadır. Çünkü bireyler devamlı olarak öğrenme süreci içerisinde olsalar dahi, öğrenmelerini paylaşmadıkları sürece örgütsel öğrenme oluşmayabilir. Fakat takımlar halinde öğrenme gerçekleşirse, bireyler öğrenmelerini takım düzeyine, sonrasında da örgüt düzeyine çıkarabilirler. Kazanılan içgörüler eyleme dönüştürülür. Takımın başarıları örgütün geneli için örgütsel öğrenme seviyesini belirleyebilir. Takım halinde öğrenme önemlidir, çünkü modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır. Bu; lastiğin yolla bulduğu nokta olarak betimlenmekte ve takımlar öğrenmedikçe örgütlerin de öğrenemeyeceğine vurgu yapılmaktadır.

Stratejik Planlama ve Öğrenen Örgüt İlişkisi

Stratejik planlamanın günümüzde uygulama alanının bu kadar artmasının nedeni şüphesiz ki yararlarıdır. Stratejik planlamanın belki de en açık yararı, stratejik düşünce ve davranışı artırmasıdır. Bu da sırayla hareket için örgütsel önceliklerin kurulmasına ve örgütün gelecekteki idaresinin açıklanmasına; örgütsel öğrenme için yüksek dikkat gösterilmesine, çeşitli aktörlerin ilgileri ve örgütün iç ve dış çevresi hakkında sistematik bilgi toplanmasını sağlar (Erdem, 2006, s. 47).

Stratejik planlama örgütsel öğrenmeyi artırarak öğrenen örgütler oluşmasına, uzun vadeli stratejiler oluşturulmasına, örgütün amaç ve hedeflerinin belirlenmesine, örgütsel öncelikler arasında bir sıralama yapılmasına ve öncelikli alanlarda yoğunlaşmaya, örgüt ile çevresi, amaç ve kaynakları arasında bir bağ kurulmasına böylece kaynakların etkili ve verimli kullanılmasına yardımcı olur (Gürer, 2006, s. 103). Öğrenen örgütlerde stratejiler, kurumsal öğrenmenin bir aracı haline gelmiştir. Bu bakış açısına göre, başlangıçta formüle edilen stratejiler geliştirilebilir. Ancak terk edilen her strateji ve stratejinin terk edilme nedenleri, yeni geliştirilen stratejinin oluşum nedenlerini açıklamaktadır. Başka bir deyişle, terk edilen her strateji, yeni gelişen stratejinin oluşumunu sağlayan bir öğrenme referansıdır. Bu görüşün en önemli düşünürü Henry Mintzberg’dir (Erkut, 2009, s. 33). Mintzberg’in ısrarla üzerinde durduğu diğer bir nokta da, strateji belirleme ile strateji uygulamanın birbirinden ayrılamayacağıdır. Zira böyle bir ayırım, niyet edilen bir stratejinin oluşturulmasını izleyen öğrenmeyi göz ardı etmektedir. Stratejiler zaman içerisinde çeşitli eylem ve kararların bir sonucu

olarak kendiliğinden ortaya çıkabilmektedir. Böylece stratejinin biçimlenmesi bir öğrenme süreci haline gelebilmektedir (Sarvan ve diğerleri, 2003, s.93-94).

Stratejik planlama, iç ve dış çevredeki mevcut durumu toplanan bilgi aracılığıyla analiz etmeyi ve değişim için strateji geliştirmeyi amaçlayan bir yönetim modelidir. Bürokrasinin içe dönüklüğü, açıklığa yeterince yer vermemesi, komuta-kontrol odaklı hiyerarşik yapısı ve değişim odaklı olmaması gibi özellikler, öğrenme karşıtı örgüt kültürü yaratabilmekte bu ise stratejik yönetim ve planlama açısından bilgi ve enformasyona sahip olma ve etkili karar alma konusunda önemli problemleri beraberinde getirmektedir. Bu bakımdan, stratejik planların başarısı, planı hazırlayan örgütün ne ölçüde öğrenebilen bir örgüt olduğu hususuyla yakından ilgilidir (Yiyit, 2010, s. 3).

Stratejik planlamanın bir örgütsel öğrenme süreci olması (Fraser-Stupak, 2002, s. 1207) hatta stratejik planlamanın öğrenme süreci olarak nitelendirilmesi (Schaffer-Willauer, 2003, s. 86) ve bu sürecin stratejik planlamanın başarısındaki önemi dikkate alınarak, stratejik planlama sürecinin bireysel ve örgütsel değişim üzerinde olumlu etki yaratması beklenir. Çünkü stratejik planlama çalışmaları sırasında yaşanan yapıcı diyalog ve öğrenme, planın hazırlanmasından daha önemlidir. Burada unutulmaması gereken önemli nokta, plan değil planlama sürecinde kurumda yaşananlar ve öğrenilenlerdir (Songür, 2009, s. 42-48).

Stratejik planlama ile öğrenen örgütleri birbirine bağlayan en önemli nokta; bilgiye ulaşma, paylaşma ve karar süreçlerinde kullanabilme ile alınan kararlara uygun eylemleri gerçekleştirebilmedir. Öğrenme, bir yandan stratejik planlama süreci içinde değişimin öngörülebilmesine katkı sağlarken diğer yandan değişim odaklı paylaşılan zihinsel modeller aracılığıyla vizyon, misyon, amaç, hedef ve stratejilerin örgütün tüm düzeylerine yayılmasını sağlayarak stratejik planlama sürecinin başarısında rol oynar. Kısaca, stratejik planlama sürecinde örgütler aynı zamanda öğrenme süreci içine de girmiş olmaktadır. Öğrenen örgütlerin özellikleri incelendiğinde de stratejik planlama sürecinin aynı zamanda öğrenen örgüt yaratma üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla stratejik planlama ile öğrenen örgütler arasında sinerjik etki yaratıcı bir ilişkinin varlığı yadsınamaz. Bu nedenle, stratejik planlamanın uygulandığı örgütlerde süreç ilerledikçe örgütlerin öğrenen örgüt özelliklerini göstermeleri beklenen bir sonuç olarak öngörülebilir.

Bulgular ve Yorumlar

Yukarıdaki öngörüden hareketle gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde, 'Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında uygulanan stratejik planlama sürecinin başarı düzeyi ile Bakanlığın öğrenen örgüt özelliklerini gösterme düzeyini belirlemek ve aralarındaki ilişkinin düzeyini ortaya koymak' amacı doğrultusunda belirlenen üç temel soruya ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Kişisel Bilgilere Ait Bulgular

Araştırmaya katılanların; %73,4'ü memur, %20,5'i eğitim uzmanı ve % 6,1'i yöneticilerden oluşmaktadır. Katılımcıların %57,6'sı erkek, %42,4'ü kadın çalışanlardır. Ankete katılanların hizmet yılına göre dağılımları incelendiğinde; en yüksek oranın %39,6 ile 36 yaş ve üstü çalışanlardan oluştuğu görülmektedir. Çalışanların %26,3'ü 11-15 yıl, %18'i 5-10 yıl ve %16,1'i 1-4 yıl hizmete sahiptir. Çalışanların hizmet yılı ve yaş oranlarına ilişkin veriler birlikte incelendiğinde sonuçların tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ankete katılanların eğitim durumuna göre dağılımları incelendiğinde; %50,1' inin lisans, %32,7' sinin ön lisans, %15,5' inin lisansüstü ve % 1,7' sinin lise mezunu oldukları görülmektedir.

Stratejik Planlama Sürecinin Başarı Düzeyine İlişkin Bulgular

Çalışmada yanıt aranan ilk soru, MEB merkez teşkilatında görev yapan personelin kurumlarının stratejik planlama sürecinin başarı düzeyini nasıl değerlendirdikleridir. Araştırmaya katılan çalışanların stratejik planlama sürecine ilişkin görüşleri Tablo 1' de verilmiştir. Tablodan görüleceği üzere, MEB merkez teşkilatı çalışanları, kurumlarının stratejik planlama sürecini $\bar{X}=3,01$ ortalama ile 'orta düzeyde başarılı' olarak değerlendirmişlerdir. Tablo, stratejik planlama sürecinin

beş aşaması açısından incelendiğinde en dikkat çekici bulgu, personelin ‘geleceğe bakış’ başka bir ifadeyle stratejik plan hazırlama aşamasının başarı düzeyini ‘düşük’ ($\bar{X}=2,56$) olarak değerlendirmiş olmalarıdır. Katılımcıların genel olarak orta düzeyde başarılı olarak değerlendirdikleri stratejik planlama sürecinin aşamaları arasında en yüksek düzeyde ($\bar{X}=2,96$) başarılı olarak uygulandığını ifade ettikleri aşama izleme ve değerlendirmedir.

Tablo 1. Katılımcıların Stratejik Planlama Sürecinin Başarı Düzeyine İlişkin Görüşleri

STRATEJİK PLANLAMA SÜRECİ AŞAMALARI	\bar{X}	Ss	Düzye
Hazırlık	2,93	.64	Orta
Durum analizi (stratejik analiz)	2,93	.54	Orta
Geleceğe bakış (stratejik plan hazırlama)	2,56	.55	Düşük
Uygulama	2,92	.58	Orta
İzleme ve değerlendirme	2,96	.81	Orta
TOPLAM	3,01	.33	Orta

Öğrenen Örgüt Özelliklerini Gösterme Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de MEB’de çalışan yönetici, eğitim uzmanı ve memurların kurumun öğrenen örgüt özelliklerini gösterme düzeyine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların, kurumun öğrenen örgüt olma özelliklerini orta düzeyde ($\bar{X}=2,86$) gösterdiğini belirttikleri görülmektedir. Tablo, öğrenen örgütlerin beş disiplinine göre incelendiğinde, kurumun en yüksek düzeyde ($\bar{X}=2,97$) zihni modeller özelliğine sahip olduğu görülmektedir. Çalışanlar kurumun paylaşılan vizyon ($\bar{X}=2,91$) özelliğine en düşük oranda sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular, katılımcıların kurumun stratejik planlama sürecinin başarı düzeyine ilişkin görüşleri ile de paralellik göstermektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Öğrenen Örgüt Olma Özelliklerini Gösterme Düzeyin İlişkin Görüşleri

ÖĞRENEN ÖRGÜT ÖZELLİKLERİ	\bar{X}	Ss	Düzye
Kişisel Ustalık	2,95	.68	Orta
Zihni Modeller	2,97	.61	Orta
Paylaşılan Vizyon	2,91	.56	Orta
Sistem Düşüncesi	2,95	.59	Orta
Takım Halinde Öğrenme	2,95	.67	Orta
TOPLAM	2,86	.38	Orta

Katılımcıların Stratejik Planlama Süreci İle Örgütün Öğrenen Örgüt Olma Özellikleri Arasındaki İlişki Düzeyine İlişkin Görüşleri

Yukarıdaki bulgular kısaca özetlenecek olursa; araştırmaya katılan MEB çalışanları, kurumlarının stratejik planlama sürecini orta düzeyde başarılı olarak değerlendirmişler ve öğrenen örgüt olma özelliklerini orta derecede gösterdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın son alt problemi ise,

katılımcıların stratejik planlama süreci ile kurumun öğrenen örgüt olma özellikleri arasındaki ilişki düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir. Tablodan görüleceği üzere; MEB’de görev yapan personele göre kurumun stratejik planlama süreci ile örgütün öğrenen örgüt olma özelliklerini gösterme düzeyi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r= 0,561$, $p<01$). Bu bulgunun, araştırmanın ilk iki sorusunun sonuçlarına ait bulgularla uyumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Stratejik Planlama Süreci İle Öğrenen Örgüt Özelliklerini Gösterme Düzeyi Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi

		Stratejik Planlama	Öğrenen Örgüt
Stratejik Planlama	Pearson Korelasyon	1	,561**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N		361
Öğrenen Örgüt	Pearson Korelasyon	,561**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	361	

Tablo 4’de stratejik planlama süreci aşamaları ile öğrenen örgüt disiplinleri arasındaki korelasyon analizi bulguları yer almaktadır. Öğrenen örgütlerin beş disiplinin kendi aralarındaki ilişki düzeyi incelendiğinde;

- ‘Paylaşılan vizyon’ ve ‘zihni modeller’ arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür ($r= 0,812$). Bu bulgu, bireylerin sahip oldukları düşünce yapılarını kurumun vizyonu doğrultusunda yönlendirdikleri ölçüde vizyonun paylaşılabilirliği veya kurumlarına ilişkin olumsuz düşünceleri ortadan kaldırdıkları ölçüde kurumun vizyonunu sahiplenebilecekleri biçiminde yorumlanabilir.
- Yine yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde ilişki, ‘paylaşılan vizyon’ ve ‘kişisel ustalık’ boyutları arasındadır ($r= 0,764$). Bu durum, örgütlerde kişisel ustalıkta sahip bireylerin varlığının vizyonun paylaşılmasını ve sahiplenilmesini artıracak biçimde açıklanabilir. Vizyonun örgüt genelinde paylaşıldığı, kabul gördüğü ölçüde bireylerin sahip oldukları yetenekleri örgüt hedefleri doğrultusunda kullanmalarının da artması beklenir.
- Bir diğer yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ‘paylaşılan vizyon’ ve ‘takım halinde öğrenme’ arasında bulunmaktadır ($r= 0,724$). Takım halinde öğrenme öncelikle katılımcılığın örgüt genelinde sağlanmasında önemli bir araçtır. Başka bir bakış açısıyla, katılımcılığın sağlandığı ve takım halinde çalışmanın başarıyla uygulandığı ölçüde örgüte ait vizyonun paylaşılması beklenir. Diğer taraftan, örgüt vizyonu paylaşıldığı ölçüde bireylerin sürece katılımlarının artması, dolayısıyla da takım halinde öğrenmenin gerçekleşmesi beklenir.

Tablo 4. Stratejik Planlama Süreci Aşamaları İle Öğrenen Örgüt Özellikleri İlişkisine Ait Korelasyon Analizi

		ÖĞRENEN ÖRGÜTLER					STRATEJİK PLANLAMA					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ÖĞRENEN ÖRGÜTLER	1	Kişisel Ustalık	1									
	2	Zihni Modeller	0,461	1								
	3	Paylaşılan Vizyon	0,764	0,812	1							
	4	Sistem Düşüncesi	0,691	0,291	0,692	1						
	5	Takım Halinde Öğrenme	0,482	0,382	0,724	0,580	1					
STRATEJİK PLANLAMA	6	Hazırlık	0,792	0,418	0,172	0,048	0,114	1				
	7	Durum Analizi	0,134	0,029	0,791	0,393	0,128	0,561	1			
	8	Geleceğe Bakış	0,401	0,582	0,833	0,371	0,221	0,381	0,120	1		
	9	İzleme-Değerlendirme	0,615	0,317	0,271	0,041	0,377	0,132	0,193	0,671	1	
	10	Uygulama	0,418	0,582	0,292	0,551	0,116	0,115	0,782	0,662	0,794	1

Stratejik planlama sürecinin kendi aşamaları arasındaki ilişki düzeyi incelendiğinde;

- ‘Uygulama’ ve ‘izleme-değerlendirme’ aşamaları arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir ($r= 0,794$). Bu durum literatür incelendiğinde de beklenen bir durumdur. Stratejik planın başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için izleme-değerlendirme faaliyetleri ile sürekli geribildirimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Stratejik planlamada izleme değerlendirme faaliyetleri ile planın uygulama başarısının artacağı söylenebilir. Zaten uygulama ve izleme-değerlendirme boyutları sürecin ardışık aşamalarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla da izleme-değerlendirme aşaması stratejik planlamanın amaç ve hedeflerine ne derece ulaşıldığını başka bir ifadeyle uygulamanın başarı düzeyini ortaya koyan önemli bir aşamadır.
- Bir diğer yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki ‘uygulama’ ile ‘durum analizi’ aşamasında belirlenmiştir ($r=0,782$). Stratejik planın başarılı bir şekilde uygulanması durum analizinde örgütün gerçek durumun ortaya çıkarılması ile ilişkilidir. Durum analizi süreci başarılı bir şekilde gerçekleştiği başka bir ifadeyle neredeyiz? Sorusunun cevabı objektif biçimde tüm paydaşların katılımıyla ortaya konabildiği ölçüde, stratejik plan da gerçekçi hazırlanacak sonucunda da uygulama aşaması başarıyla gerçekleşebilecektir.

Stratejik planlama süreci aşamaları ile öğrenen örgütlerin beş disiplinine ait özellikler arasındaki ilişki düzeyi incelendiğinde;

- Stratejik planlama süreci aşamalarından ‘geleceğe bakış’ ve öğrenen örgüt disiplini özelliklerinden ‘paylaşılan vizyon’ arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,833$). Bu durum bireylerin kurumlarına ait vizyonu sahiplendikleri ölçüde, kurumlarının stratejik planlarının hazırlanma sürecine ve geleceğine ilişkin daha olumlu düşüncelere sahip olacakları biçiminde açıklanabilir. Aynı zamanda da

bireylerin, örgütün geleceğini yönlendiren stratejik planına yönelik olumlu düşünceler beslemesi, kendini örgütün bir parçası olarak hissetmesini sağlayacak, sonucunda da örgüt vizyonunun oluşmasına katkıda bulunacaktır. Başka bir bakış açısıyla, örgüt çalışanları geleceğe bakış kısaca stratejik plan hazırlama aşamasına katıldıkları ölçüde örgütün vizyonunu da sahipleneceklerdir.

- Bir diğer anlamlı ve pozitif ilişki stratejik planlamanın '*hazırlık*' boyutu ile öğrenen örgüte ait '*kişisel ustalık*' boyutu arasında bulunmaktadır ($r= 0,792$). Stratejik planlamanın hazırlık aşaması, bireylere eğitimlerin verilmesi, süreç için hazır hale getirilmeleri için yapılan faaliyetleri kapsamaktadır. Bu anlamda kişisel ustalığa sahip bireylerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olacağı, hazırlık aşamasının da o anlamda başarılı geçeceği söylenebilir. Başka bir deyişle de hazırlık aşamasının başarılı bir şekilde geçmesi bireylerin kişisel ustalıklarının artmasını sağlayacak, dolayısıyla da stratejik planlama sürecinin başarıya ulaşması için olumlu katkılar sağlayacaklardır.
- Stratejik planlama süreci aşamalarından '*durum analizi*' ile öğrenen örgütlerin '*paylaşılan vizyon*' özelliği arasında da yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki belirlenmiştir ($r= 0,791$). Durum analizinde yapılan faaliyetler ile örgüte ait kapasite ortaya çıkarılmaktadır. Durum analizinde örgütün güçlü, zayıf yönleri ile fırsat ve tehditler başarılı bir şekilde ortaya çıkarılıp bunlara bağlı olarak gerçekçi bir vizyon belirlendiği takdirde örgüt çalışanları da aynı oranda vizyonu sahiplenecek sonrasında da vizyon örgüt genelinde paylaşılacaktır. Başka bir deyişle örgütün vizyonun kabul görmesi için durum analizi sürecinin de başarılı ve gerçekçi bir şekilde yerine getirilmesi gerektiği söylenebilir.

Stratejik planlama süreci içerisinde kurumlar, örgüte ait fırsatları ve tehditleri belirleyerek önlem alırlar, oluşturulan vizyon, misyon ve temel değerleri tüm kurum çalışanları ile paylaşır, uygulamaları izleyip değerlendirerek süreci devam ettirirler. Bu kapsamda izlenen sürecin bir örgütsel öğrenme süreci olması ve uygulama sonrasında örgütün öğrenen örgüt disiplinleriyle benzer özellikler göstermesi beklenmektedir. Stratejik planlama sürecinde tüm örgüt üyelerinin katılımı ve benimsemesiyle ortak vizyon oluşturulur. Örgütsel öğrenme süreci olarak paylaşılan vizyon çalışanlar için büyük önem taşır ve çalışanların ihtiyaç duyduğu enerjiyi ve motivasyonu sağlayarak öğrenme gerçekleştirilir. Bu açıdan bakıldığında stratejik planlama süreci başarılı bir biçimde uygulandığında kurumunda öğrenen örgüt olma özelliklerinin artacağı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular da öngörülen sonuçlar açısından oldukça benzerlikler taşımaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi stratejik planlama sürecinde örgüt genelinde kendini gösteren diyalog ortamı, bireylerin etkileşimine ve dolayısıyla da birbirinden öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlar. Stratejik planlama süreci sadece bir kısım çalışanın değil, tüm çalışanların katılımını ve ortak hedef doğrultusunda ilerlemelerini gerektirdiğinden kurum birlikte öğrenmeyi gerçekleştirir. Sonucunda da öğrenmenin örgütsel boyutta gerçekleşmesi beklenir. Araştırmada katılımcıların ankete verdikleri ifadelerden elde edilen bulgular sonucunda da, stratejik planlama sürecinin başarı düzeyi ile kurumun öğrenen örgüt olma özellikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öğrenen örgütlerin en belirgin özelliklerinde biri de, bilginin sadece dışarıdan aktarılması değil, geçmişte yaşananların öğrenme süreci olarak kabul edilmesidir. Öğrenen örgüt, yaşanan olayları ve deneyimleri öğrenme süreci olarak görür. Stratejik planlamanın izleme-değerlendirme faaliyetleri ile amaç ve hedeflerden sapmalar belirlenir veya ortaya çıkan sorunlara müdahale edilerek daha iyisine ulaşmak için önlem alınır. Sorunlar çıktığında çözüm üretilir ve bir kez daha benzer sorunların yaşanmaması için önlem alınır. Öğrenen örgütlerin deneyimleri öğrenme süreci olarak kabul etme özelliği nedeniyle stratejik planlama süreci içerisinde yer alan izleme-değerlendirme faaliyetlerini de öğrenme süreci olarak kabul edecekleri söylenebilir.

Stratejik planlama süreci araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlandığında; stratejik planlama çalışmalarının, örgütte meydana gelen öğrenmeleri sistemli bir şekilde yönettiği

rahatlıkla söylenebilir. Stratejik planlama çalışmaları ile örgütsel öğrenme daha planlı bir şekilde kayıt altına alınarak yaşanmakta ve öğrenme süreci örgüt genelinde gerçekleştirilmektedir. Kısaca MEB personeline göre stratejik planlama sürecinin aşamalarının kurumda başarıyla uygulanması sonucunda, örgütün öğrenen örgüt olma özelliklerini gösterme düzeyinin de artacağı beklenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın ilk amacı doğrultusunda ‘Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında uygulanan stratejik planlama sürecinin başarı düzeyi nedir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. MEB merkez teşkilatı çalışanları, stratejik planlama sürecini $\bar{X}=3,01$ ortalama ile “orta düzeyde başarılı” olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum Kayış’ın (2009) ‘Kamu Sektöründe Stratejik Yönetim’ adlı çalışmasında elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. Aynı zamanda Yenipınar (2014)’ in ‘Stratejik Yönetimin İlköğretim Okullarında Uygulanma Düzeyi’ adlı çalışmasında, katılımcıların süreci ‘orta’ olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Kısaca araştırma bulguları, bu çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Stratejik planlama sürecinin başarı düzeyi, sürecin aşamaları bağlamında incelendiğinde; geleceğe bakış ya da stratejik plan hazırlama aşamasının başarı düzeyinin *düşük*, hazırlık, durum analizi, uygulama ve izleme-değerlendirme aşamalarının ise *orta* olarak değerlendirildiği görülmektedir. Burada en dikkat çeken bulgu, çalışanların Bakanlık merkez teşkilatında stratejik plan hazırlama aşamasının başarı düzeyini düşük olarak değerlendirmiş olmalarıdır. MEB’in son yıllarda teşkilat yapısında gerçekleştirilen değişikliklerin, belirsizliklerin, belirlenen politikaların ve alınan kararların kısa süreli olmasının, uzun dönemli planlama anlayışının bulunmamasının çalışanların geleceğe bakış boyutunu başarısız olarak değerlendirmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları kapsamında, MEB ‘in yönetim ve politika açısından geleceğe yönelik belirsizliklerini bir an önce gidermesi, öngörülebilir ve gerçekleştirilebilir hedefler ortaya koyarak uygulamasını önermekteyiz. Ankete katılanlar, stratejik planlama sürecinin aşamaları arasında izleme-değerlendirme boyutunun diğer aşamalara göre daha yüksek düzeyde uygulandığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Bakanlık merkez teşkilatının denetim işlevine yönelik görevinden kaynaklandığı biçiminde yorumlanabilir.

Çalışmanın ikinci amacı doğrultusunda ‘Bakanlığın öğrenen örgüt özelliklerini gösterme düzeyi nedir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmaya katılan personel kurumun öğrenen örgüt olma özelliklerini orta düzeyde ($\bar{X}=2,86$) gösterdiğini belirtmişlerdir. Kurumun stratejik planlama sürecinin orta düzeyde başarılı uygulanması ve öğrenen örgüt özelliklerini orta düzeyde göstermesi birbiriyle paralellik gösteren ve beklenen bulgulardır. Öğrenen örgüt özelliklerini gösterme düzeyi, öğrenen örgütlerin beş disiplini açısından incelendiğinde, en dikkat çeken bulgu çalışanların kurumun paylaşılan vizyon ($\bar{X}=2,91$) özelliğine en düşük oranda sahip olduğunu ifade etmeleridir. Stratejik plan hazırlama aşamasında başarılı olamayan bir örgütün paylaşılan ve kabul edilen bir vizyona sahip olması da beklenmemektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Çalışmanın üçüncü ve son amacı, kurumun stratejik planlama süreci ile öğrenen örgüt olma özellikleri arasındaki ilişki düzeyini ortaya koymaktır. Bu bağlamda yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, stratejik planlama sürecinin başarı düzeyi ile kurumun öğrenen örgüt olma özelliklerini gösterme düzeyi arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, ilgili literatür incelendiğinde de beklenen bir sonuçtur ve stratejik planlama süreci başarılı bir şekilde gerçekleştirilirse kurumun öğrenen örgüt olma özelliklerinin de olumlu yönde artacağını göstermektedir. Stratejik planlama süreci aşamaları ile öğrenen örgütlerin beş disiplini arasındaki ilişki düzeyi incelendiğinde, stratejik planlamanın *geleceğe bakış* ve öğrenen örgütlerin *paylaşılan vizyon* özelliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bir diğer anlamlı ve pozitif ilişki stratejik planlamanın *hazırlık* aşaması ile öğrenen örgüte ait *kişisel ustalık* arasında bulunmaktadır. Stratejik planlamanın *durum analizi* ile öğrenen örgütün *paylaşılan vizyon* arasında da yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki belirlenmiştir. Belirlenen bu yüksek düzeyde ve pozitif ilişkiler bağlamında; stratejik planlamanın hazırlık aşamasında ekibin kişisel ustalığa sahip bireylerden

oluşmasının çok önemli olduğu, stratejik planlamanın durum analizi ve geleceğe bakış aşamalarının istenen nitelikte gerçekleştirilmesiyle kurumun vizyonunun paylaşılacağı ve çalışanların bu vizyon doğrultusunda kolaylıkla yönlendirilebileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, literatürde de belirtildiği üzere örgütlerin stratejik planlama süreci ile öğrenen örgüt özelliklerini göstermeleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu bu çalışmada ulaşılan önemli bir sonuçtur. Araştırma kapsamında ulaşılan bu sonuç, stratejik planlama sürecini tüm aşamalarıyla başarılı biçimde uygulayabilen örgütlerin öğrenen örgüt olma özelliklerini de göstereceği anlamına gelmektedir. Bu iki yönetsel yaklaşım arasında birbirlerini destekleyici ve sinerjik etki yaratacık bir ilişki bulunduğu için öğrenen örgütler de stratejik planlama süreci uygulamaları üzerinde olumlu etki yapacaktır. Bu bağlamda MEB merkez teşkilatının stratejik planlama çalışmalarına gereken önemi vermesi, nitelikli personelden oluşan bir ekip kurması, iç ve dış katılımcılığı sağlaması, objektif yöntemlerle durum analizi yapması, yine katılımcılıkla misyon, vizyon, temel değerler, amaç, hedef ve stratejilerini belirlemesi, stratejik planın ve kurumun vizyonunun sahiplenilmesini sağlaması önerilmektedir. Bu süreçte planın uygulanması ve izlenip değerlendirilmesi de oldukça önemlidir. Tüm bunları sağlayacak olan kritik faktör de üst düzey yöneticilerin stratejik planlama sürecini sahiplenmeleridir. Stratejik planlama sürecinin başarı düzeyini üst yöneticilerin sahiplenmesi olumlu yönde etkileyeceğinden, öncelikle yöneticilerin stratejik planlama sürecinde daha aktif rol almaları önerilmektedir. Stratejik planlama uzun dönemli uygulanması gereken bir süreç olduğundan, stratejik planlama çalışmaları üst yönetimce benimsenmeli, sahiplenilmeli ve yöneticilerin öncülüğünde yürütülmelidir. MEB'in ülkenin eğitim politikalarını belirleyen çok önemli bir kurum olması nedeniyle öncelikle merkez teşkilatının stratejik planlama sürecini başarılı biçimde uygulaması bu konuda taşra teşkilatı açısından örnek bir model olması ve ardından öğrenen örgüt olma özelliklerini üst düzeyde göstermesi beklenmektedir.

Kaynakça

- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi: temel kavramlar, temel yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Yayınları.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakoğlu, R. (2010). *Çağdaş stratejik yönetim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Blair, R. (2004). Public participation and community development: the role of strategic planning. *Public Administration Quarterly*, 28(1), 102-147.
- David, F. (1997). *Strategic management*. New Jersey: Prentice-Hall Int.
- Demir, C. ve Yılmaz, M.K. (2010). Stratejik planlama süreci ve örgütler açısından önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 84-87.
- Efil, İ. (2006). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Erdem, A. (2006). *Stratejik yönetim ve kamu örgütlerine uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Erkut, H. (2009). *Stratejik yönetimin temelleri-yönetimin kanatları*. İstanbul: Yalın Yayıncılık.
- Flores, L. G. ve Fadden J. (2000). How to have a successful strategic planning meeting. *Training&Development*, January, 31-34.
- Fraser, D. L. ve Stupak R. J. (2002). A synthesis of the strategic planning process with the principles of andragogy: learning, leading and linking. *International Journal of Public Administration*, 25(9&10), 1199-1220.

- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). Öğrenen organizasyon. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 26-47.
- Gürer, H. (2006). Stratejik planlamanın temelleri ve türk kamu yönetiminde uygulanmasına yönelik öneriler. *Sayıştay Dergisi*, 63 (2), 91-105.
- Hendrick, R. (2003), Strategic planning environment, process, and performance in public agencies: a comparative study of departments in milwaukee. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 13(4), 491-519.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayış, T. (2009). *Kamu sektöründe stratejik yönetim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- O'Regan, N. ve Ghobadian, A. (2002). Formal strategic planning: the key to effective business process management?. *Business Process Management Journal*, 8(5) , 416-429.
- Rusjan, B. (2010). Model of a stratejic analysis of manufacturing: application of general planning and analysis process methodology. *Advances in Management*, 3(2), 39-44.
- Sarvan, F. vd. (2003). On stratejik yönetim okulu: biçimleşme okulunun bütünleştirici çerçevesi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* 3(6), 73-122.
- Schaffer, U. ve Willauer, B. (2003). Stratejic planning as a learning process. *Schmalenbach Business Review*, 55(April), 86-107.
- Senge, P. M. (2007). *Beşinci disiplin* (İldeniz, A. ve Doğukan, A. Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Songür, N. (2007). *Yerel yönetimlerde yatırım planlaması ve hizmet sunumu*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Songür, N. (2009). Belediyelerin stratejik planlama yaklaşımına bakış açıları. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 18(4), 27-52.
- Songür, N. (2011). *Kamu yönetiminde stratejik planlama*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Steiss, A.W. (2003), *Strategic management for public and nonprofit organizations*. NewYork: Marcel Dekker Inc.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Ülgen, H. ve Mirze, K. (2004), *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Wit, B. ve Meyer R. (2004), *Strategy: process, content, context*. London: Thompson Learning.
- Yazıcıoğlu, Y. Ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Yenipınar, Ş. (2014). *Stratejik yönetimin ilköğretim okullarında uygulanma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yiyit, T. (2010). *Stratejik planlama sürecinde örgütsel öğrenmenin rolü: bir devlet üniversitesi örneği: Osmangazi üniversitesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

DEMOKRATİK İLKELERİN UYGULANMASINDA OKULUN ROLÜ

Aslı ZENCİR⁸⁵ , Murat Gürkan GÜLCAN⁸⁶

Özet

Problem Durumu

Bir yaşam biçimi olan demokrasinin ancak eğitimle kazanılabileceği açıktır. Çünkü demokratik yaşayış, demokratik yaşayış yoluyla (Ertürk 1981: 183) ve okullar marifetiyle öğrenilebilir. Eğitimin amacı, çocuğun kendine özgü yaratıcı itkinin bulunduğu doğasının büyümesi için gerekli zemin ve özgürlüğün sağlanması olmalıdır (Chomsky 2007: 173). Bu da demokrasinin eğitimle öğrenilebileceği anlamına gelmektedir. Demokrasinin en önemli göstergesi, kurumların yapmaya çalıştıkları gibi, sorumlu ve kamu iyiliği için kaygılanan yurttaşlar oluşturma çabası olarak değerlendirilmektedir (Touraine 2004: 215). Demokrasinin öğrenileceği en önemli mekânlar okullardır. Demokrasi her ne kadar öğrenilebilecek bir yaşam tarzı ise de, salt öğrenmeyle kazanılması güç olan bir değerler sistemidir. Bu da sadece okullarda demokrasi ve insan haklarına ilişkin dersler koymak suretiyle olabilecek bir şey değildir. Çünkü okullara demokrasiyle ilgili derslerin konması, belli bir yere kadar anlam ifade etmektedir (Cafoğlu 1997: 595). Toplumda eksikliği hissedilen herhangi bir davranışı için, hemen okullara bir ders konulmasının çare olacağını düşünmenin artık doğru bir düşünce olmadığı anlaşılmıştır. Nitekim ahlak eğitimi için öğretim programına bu adı taşıyan bir dersin konmuş olması da insanımızın birbirine saygılı bireyler olarak yetişmeleri için yeterli olamamıştır (Kuzgun 2000: 15). Okul, öğrencinin demokratik yaşamı yaşayarak öğrendiği ortamlar haline getirilerek, demokratik kültürün örneği olabilir. Okulların artık “demokratik okul” olması beklenmekte ve bunun için de okulda bireyler, kendi başına öğrenmeye, iletişime girmeye, yanlış yapmaya, yanlışını düzeltmeye, bağlanmaya ve sevmeye bırakılmıştır (Harrison 2003: 82). Demokratik eğitimde geleneklere saygılı, ama onun esiri olmadan eleştirebilen, daha iyilerini geliştirmeyi düşünebilen kişiler yetiştirilir (Karasar 1985: 100). Demokratik eğitim, yetişmekte olan bireylere demokratik kültürün değerlerini kazandırmaya uygun bir yaklaşım gerektirir. Demokratik bir okulda olgulara büyük değer verilir; insanlar kurallardan önemli kabul edilen bu ortamlarda korkunun yerini güven almıştır (Dewey 1965: 10).

Demokratik hayatın bir yaşam biçimi haline gelebilmesi, okulla toplumun birbiri ile ilişkili kılınması ile mümkün olabilir. Bunun olabilmesi de okulların demokratik bir yapıya kavuşmasını zorunlu kılar. Demokratik bir okul oluşturma, sosyal yaşamın okula taşınması ve okulun toplumun, toplumun da okula ait olmasıyla mümkün gözükmektedir (Turan ve Güler 2009). Çağdaş okul, açık sistem özelliği taşımak zorunda olduğundan okulun toplumu etkilemesi ve toplumun okuldan etkilenmesi söz konusudur. İnsanı önceleyen demokratik toplumun demokratik okulunda da öğrenci merkezlik esastır. Böylesi bir okuldan yetişen bireyler, demokratik kültürü bir yaşam biçimi haline getirmişlerdir.

Türk Eğitim Sisteminin felsefe olarak demokrasi eğitimini benimsemiş olmasına rağmen, uygulamada okulların demokrasi eğitiminin uzağında bulunduğu söylenebilir. Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitiminin çağdaş demokratik ülkelerdekini gerisinde bulunuyor olması, öncelikle “demokrasi ilkesi” nin yazılış biçimi ile ilgili olabilir. Ancak sistemin demokratikliği ile ilgili sorunların tümüyle bu maddeye bağlanmasının bilimsel bir yaklaşım olmayacağı da açıktır.

Türk Eğitim Sistemi'nde demokratik eğitim ya da demokrasi eğitimi, sistemin yazılı hukuksal metinlerinde yer almasına rağmen, uygulamada istenen bir seviyeye gelemediği görülmektedir. Bunun böyle olmasının tek nedeni yoktur. İstenen demokrasi eğitiminin gerçekleşmemesinin en önemli nedenlerinden biri, demokrasi eğitiminin salt ders programı kapsamında düşünülmüş olmasıdır. Bir davranışı kazanabilmek için elbette öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir. Ancak bir yaşam biçimi olan demokrasinin salt öğrenilerek içselleştirilmesi neredeyse imkânsızdır. Bugüne kadarki demokrasi

⁸⁵ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi; MEB, Şehit Muzaffer Aydoğdu Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni asliyirtar@gmail.com

⁸⁶ Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

uygulamalarının, daha çok yasal metinlerde demokrasinin yer alması ve demokrasinin bir ders olarak okutulması üzerinde durulmuş olması, Türk Eğitim Sisteminde demokrasi eğitiminin işlevsel hale gelmemesi sonucunu doğurmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Öğrenme, Okulun Roller, Demokratik İlkeler, Demokrasi Eğitimi, Okulda Öğrenme.

Amaç

Bu çalışmada, eğitim örgütlerinin demokratik ilkelerin doğru uygulanmasındaki rolünü tartışmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Demokrasi nedir?
2. Demokratik ilkeler nedir?
3. Demokratik ilkelerin uygulanmasında okulun rolü nedir?

Yöntem

Demokratik ilkelerin uygulanmasında okulun rolünü araştıran bu çalışmada, sosyal bilimlerde son yıllarda önem kazanan bir araştırma yöntemi olan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2000:10) “Sosyal bilimciler gittikçe artan bir biçimde nitel çalışmalara yönelmekte ve bu süreçte nesnellikten çok perspektifi ön plana çıkarmaktadır. Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda çalışılan olay ve olgular kendi ortamları içinde incelenmekte ve araştırmacı bu olay ve olguları ayrıntılı bir biçimde derinlemesine açıklamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Sosyal bilimlerde bu yaklaşım gereklidir, çünkü bu alanda olay ve olgulara ilişkin tek bir gerçeklik yoktur. Çoklu gerçeklik ve algılar söz konusudur. Olay ve olgulara ilişkin katı kurallar ve genellemeler oluşturulamaz, ancak ortama göre çeşitlilik gösteren betimlemeler ortaya konulabilir.” Diğer taraftan bakıldığında gerek psikoloji, sosyoloji, antropoloji gerekse dilbilim gibi disiplinler arası çalışmalarda ortak olan tema, insan davranışlarının yer aldığı koşullara göre birden fazla incelendiğinde daha anlamlı sonuçlara ulaşılabileceği görülmektedir. Bu noktada fen bilimlerinde kullanılan yöntemler sınırlı olabilir. İnsan ilişkileri ve davranışlar esnek bir durumla araştırılmalıdır. Bu durumda araştırmaya katılan katılımcıların görüş, deneyim ve önerileri çok önemlidir(Çalık,2003).

Bu araştırma, Ankara ilinin Altındağ İlçesine bağlı Şehit Muzaffer Aydoğdu Ortaokulunda görev yapmakta olan 10 öğretmen ve Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesine bağlı Yunus Emre Ortaokulunda görev yapmakta olan 10 öğretmen ile yapılan görüşme ile sınırlıdır. Yapılan görüşmelerde, yarı yapılandırılmış açık uçlu 3 soru kullanılmıştır. Görüşme formu ilgili alan yazın taranarak alt problemler belirlenmiş, görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden yürütülmüştür. Görüşme sürecinde, araştırmacı okula ulaşmadan önce okul yöneticisinden randevu alarak okullara gitmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşmeleri gönüllülük esasıyla yapılmıştır.

Görüşme yoluyla elde edilen veriler, bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüş, daha sonra uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre öğretmenler demokrasi eğitimi ile ilgili gerekli teorik bilgiye sahiptir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, demokrasi eğitimi ile ilgili uluslararası düzenlemeler, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi konu ile ilgili yasal düzenlemelerdir. Öğretmenler bu yasalardan ve aldıkları eğitimlerden yola çıkarak sınıfta “demokrasi eğitimi” ile etkinliklerini oluşturmaktadırlar. Gerçeklik ve şeffaflık, temsiliyet, coşkulu tartışma, konuşma özgürlüğü ve çoğulculuk olan demokratik ilkelerin uygulanması bu etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Okulların fiziki özellikleri göz önünde bulundurulduğunda imkânları daha iyi olan okulların demokratik ilkeleri daha iyi uyguladığı görüşüne ulaşılmıştır.

Görüşme analizindeki kavram kodları ve bunlara ilişkin açıklamalarda herhangi bir tutarsızlık veya kapsam dışılık olduğu alan uzmanı tarafından görülmemiştir. Demokratik ilkelerin uygulanmasında okulun rolünü büyük oranda üstlenen öğretmenlerle ilgili olarak, öğretmenlerin cevaplarının son derece yüzeysel olduğu, öğretmenlerinin kendilerini demokratik olarak değerlendirirken bile antidemokratik bir tutum sergilemiş olabileceği ihtimali alan uzmanı tarafından belirtilmiştir.

Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre demokratik ilkelerin uygulanmasında her öğretmenin doğaçlama olarak çalıştığı görülmüştür. Bunun yanı sıra okul meclisi çalışmaları en çok bilinen demokratik etkinliktir. Sınıf içinde demokrasi eğitiminin etkinliklerini uygulayan öğretmenler demokratik ilkelerin tamamından habersizdir. Öğretmen, öğrenci ve okul idarecilerine demokratik ilkeler ile ilgili eğitimler verilmelidir.

Öğretmenler 1739 sayılı kanunun Demokrasi Eğitimi ilkesine göre hareket ederken bunu yalnızca sınıf yönetimleri açısından kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf yönetimi için kullandıkları yöntemlerin, demokrasi eğitimi ile istenen hedefe ulaşmamış olduğu tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra görüşme formlarından edinilen bilgiye göre ön plana çıkan demokratik ilkeler özgürlük ve çoğulculuktur.

Demokratik ilkelerin uygulanması için okulların imkânları artırılmalıdır. Fiziksel imkânları daha iyi olan okulların demokrasi eğitimi ve demokratik ilkeleri daha iyi uyguladığı bilgisine ulaşılmıştır.

Kaynakça

Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi, (2001). Ankara: Ankara Barosu Yayınları

M.E.B. (1973). **Millî Eğitim Temel Kanunu**, Ankara.

M.E.B. (2004). **“Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi”**, Ankara.

Okutan, M(2010). **Türk Eğitim Sistemi’nde Demokrasi Eğitimi**, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 938-946.

Polat, S. (2007). **Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

UNICEF: Çocuk Hakları Sözleşmesi: http://www.unicef.org/crc/index_index.html

Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2010). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (9. baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN IRAQ

Rajha M. SHEHAB⁸⁷, Yousif M. SHIHAB⁸⁸

ABSTRACT

The concept of technical education is that the institutions of technical education, whether colleges or technical institutes which teach their students and train them according to the modern means of real practical training. That is, the student should learn and train and produce at the same time.

Reforms of technical education, primarily aimed at improving the quality of education, are being carried out in many countries to meet the demands of scientific and technological progress.

So the progress of countries and nations is measured by the proportion of outputs from technical and vocational institutes. In developed countries it is 80%, compared to 20% of universities and academic institutes. These ratios are significantly reflected in the least developed countries.

In Iraq, there are three institutions concerned with TVET services, the Directorate General for Vocational Education of the Ministry of Education, the Technical Education Authority of the Ministry of Higher Education and Scientific Research, the Ministry of Labor and Social affairs.

There are 250 vocational secondary schools affiliated to the Ministry of Education, which annually receive about 25,000 students. There are four technical universities with different colleges and institutes affiliated to the Ministry of Higher Education and Higher Research. The Ministry of Labor and Social Affairs oversees the training and education of the unemployed in 16 skills centers.

To discuss obstacles and address them and deal with the lack of organization and the lack of coordination between the departments of those institutions.

The lack of an adequate institutional framework and poor use of scarce training resources. The researchers found that the centrality of decision-making in the vocational education system has many disadvantages and identified weak management capacity at the school level.

Technical and vocational education is a significant sector in developed, developing and least developed countries, as it regulates the labor market and contributes to the building of the national economy.

Key Words : *Management, technical education, technology and computer application vocational training.*

The Method**1. The general objective of the specialization of the accounting department:**

The objective of accounting is to graduate accounting and auditing staff who are responsible for preparing, organizing and auditing the financial operations of the integrated and non-integrated accounting units for the accounting cycle, local and international.

⁸⁷ MTU. Technical Institution Administration, lrazak2008@gmail.com

⁸⁸ Yousif M. Shihab, Gazi University. ymsh50@yahoo.co.uk

2. General Objective of the Department of Computer Systems.

The department aims to prepare technical staff that are qualified to use computers and participate in the preparation and design of software systems.

3. The general objective of the Department of Tourism and Hotel Management / Tourism Guidance Branch:

Preparation and rehabilitation of technical staffs to serve as guides for tourist groups, companies and tourist offices

4. The general objective of the Department of Legal Administration:

To prepare technical staff qualified to work in the field of judicial and procedural investigations and procedural work, as well as to perform the administrative work required by working in the legal functions of the State and the private sector.

5. The general objective of the Department of Office Management

The department aims to prepare specialized technical staff capable of using modern technologies and computer applications in the field of office management, communication means and correspondence to accomplish the work of the office in different institutions.

6. General Objective of the Department of Materials Management Techniques:

Preparing technical staff qualified to practice activities related to procurement, planning and control of inventory, production and storage in various business organizations, whether productive or service.

Research questions

Why some students leave study in the field of vocational education?

Why some look to vocational education an inferior ?

What is the advantage of vocational education?

The Importance of Study

The importance of vocational education have increased the economic growth and labor productivity and average living standards in developing world like the industrialized states, so the vocational education has play the role in the elimination of unemployment. On other hand, vocational education contributes to the building of the national economy.

The Issus of Study

Araştırma bulgularına göre Türkiye PIAAC değerlendirme sonuçlarına göre Şili ile birlikte en kötü performans gösteren OECD ülkeleri arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sayısal beceriler açısından Düzey 1 ve 1'in altında kalan yetişkinlerin yüzdesi (%50,2)'lerle OECD ülkeleri içerisinde Şili'den sonra en düşük performans gösteren ülke olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle yetişkinlerin sayısal okuryazarlık becerilerinin çok düşük olduğu söylenebilir (X=219,4). Yapılan t-testi sonucuna göre cinsiyete göre erkekler lehinde tüm ülkelerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yaş grubuna yönelik yapılan varyans analizinde ise 16-24 yaş grubu gençlerin daha yaşlı yetişkinlere göre sayısal okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Benzer şekilde eğitim durumuna ve anne babanın eğitim durumu değişkenleri ile sayısal okuryazarlık becerileri arasında araştırmaya konu olan tüm ülkelerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur (p. 0,000). Diğer bir ifade ile yetişkinin kendisinin ve aile bireylerinin almış olduğu eğitim düzeyi arttıkça sayısal okuryazarlık puanlarında da belirgin artışlar gözlemlenmektedir. Bununla birlikte yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine yaş

grubunun ($R^2=0,064$), ulaşılan eğitim düzeyinin ve anne baba eğitim durumunun sayısal okuryazarlık becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Araştırma devam etmektedir...)

The problems and major issues for vocational education include:

In some countries and Iraq, when we look at the process during which the need for manpower in the sectors related to production, this is from economy respective we stand in front of the problem's students in ambition and desire. Who are accepted with low average in vocational education? So the look of student is menially to this study.Lack in communication between colleges in Iraq and foreign universities,

The Aim of Study

Vocational and Technical Education and Training is a significant sector in developed to provide students with professional and technical skills in order to prepare them to engage in various types of careers after graduation.

The concept of vocational Education

Vocational education is education that prepares people to work in a trade, a craft, as a technician, or in professional vocations such as engineering, accountancy, nursing, medicine, architecture, or law. Craft vocations are usually based on manual or practical activities and are traditionally non-academic but related to a specific trade or occupation. So vocational education can take place at the secondary, post-secondary, further education, and higher education level; and can interact with the apprenticeship system. At the post-secondary level, vocational education is often provided by highly specialized trade, Technical schools, community colleges, colleges of further education, universities, Institutes of technology / Polytechnic Institutes as well as technical medical institute in Bagdad.

Introduction

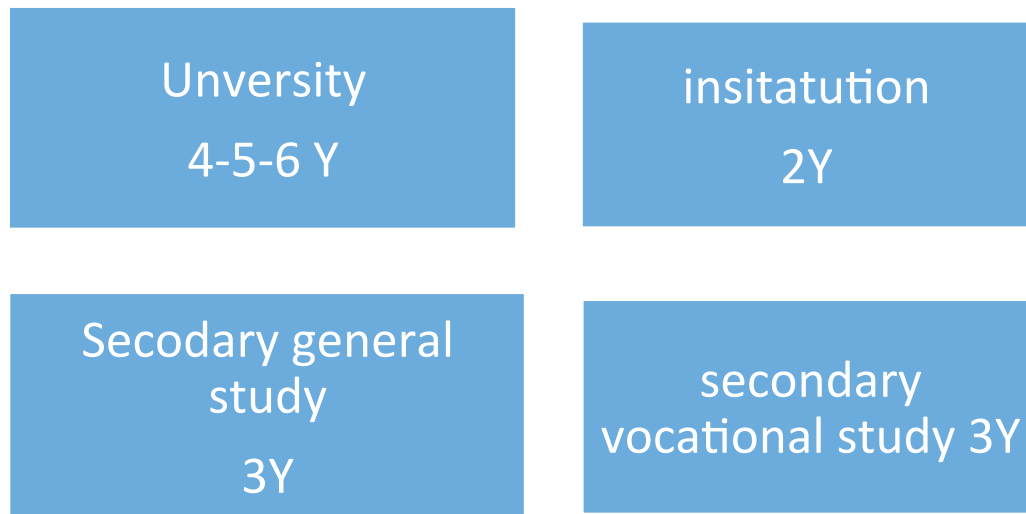
This paper pursues two main ideas. Firstly, as each state modernized itself changes in concepts of vocational educational and the classic education. Secondly, these created new styles in the technical education about the central appointment to some institute as a motivation. In fact, the vocational education, that system of education which teach students and train them according to the modern means of real practical training to get career after graduation. Vocational Education and Training is a potent means for fast-tracking technological progress, economic growth and national development. (World Bank, 2008; Besmart-Digbori, 2011). For Technical Vocational Education and Training to achieve the above-mentioned deliverables, a sound quality assurance is required in vocational institutions.

The main objective of TVET in is the inculcation of practical and applied skills as well as basic scientific knowledge in students for useful living in the society (National Policy on Education, 2004).

Despite of all the efforts of government on Technical vocational education and training, the pace of technological progress, employment and industrialization is still slow and unimpressive in Iraq. This calls for investigation. Majority of Iraqi opined that Technical Vocational education and training is designed for students who are weak in conventional education; some remarked that Technical Vocational education and training is an inferior education that is not suitable for brilliant students.

Whereas some of them agree that Technical Vocational Education and Training has the potential of enhancing skills acquisition; promote self-employment, technological progress as well as preparing students for the industry.

The Institutions of Vocational Education Include Technical Institution Administration in



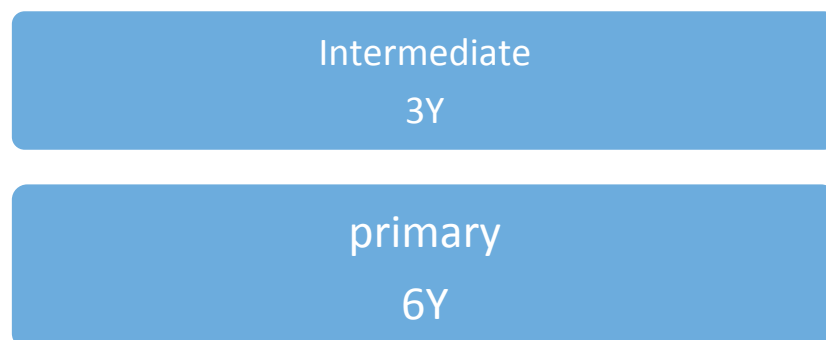
Baghdad

In Iraq, the study is free in whole stage, there are three institutions concerned with TVET services, the Directorate General for Vocational Education of the Ministry of Education, the Technical Education Authority of the Ministry of Higher Education and Scientific Research, which is disbanded currently and becomes the Ministry of Higher Education and Scientific Research control it, the Ministry of Labor and Social affairs. Include of them our institution which accepts every year to these department approximately 600 students to each branch of legal of the Administration, accounting, Tourism and Hotel Management / Tourism Guidance Branch, Office Management, Materials Management Techniques except the computer systems, the acceptance is less than other because the rate more than other department.

The kind of study in Technical Institution Administration in Baghdad:

The acceptance of student whom graduated from secondary school scientific and literary in addition to trade secondary and tourism institute. The distribution of student in class room depend on the average of them.

Explanation of the General Sketch of Study in Iraq



The General Sketch of Explanation of the Study in Iraq

This sketch shows the stage of education system, which is the study in Iraq free until doctoral study. So the official educational cycle in Iraq extends to 12 years, including 6 years of mandatory primary education, which starts from the age of six years, followed by 3 years of intermediate school,

then 3 years of secondary education, which is divided into general secondary of scientific and literary and secondary vocational industrial, agricultural or commercial and healthy.

Although the regime of study in Iraq is the concept of free and open education for all, there is also private education in Iraq .

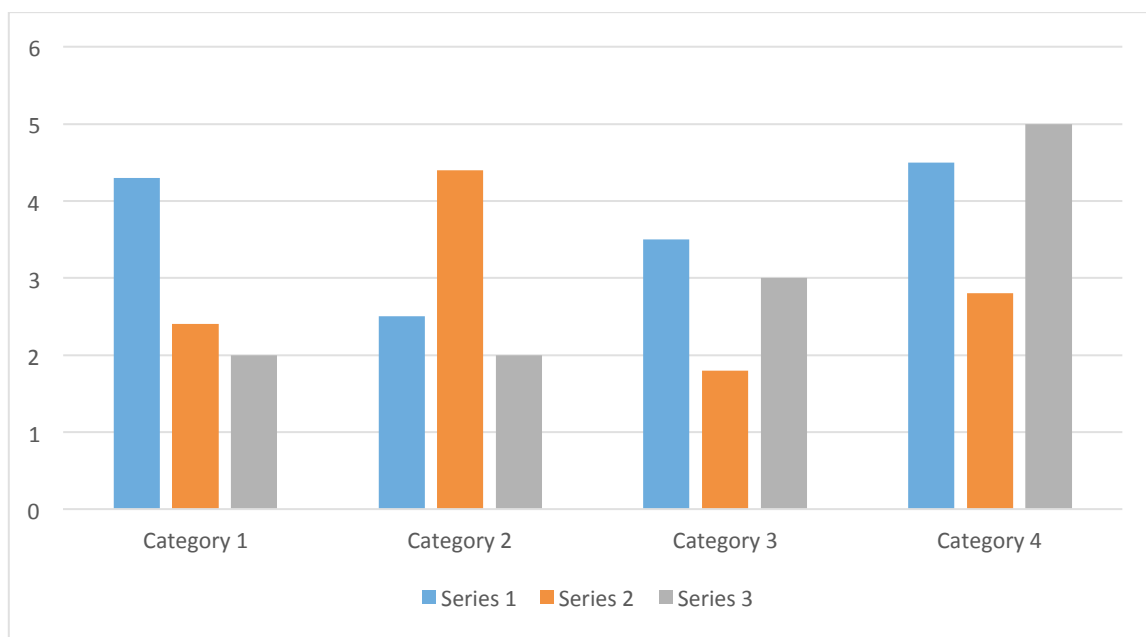
Private Education

The Private education institutes exist; however, the contrasted expense of these schools make them unattractive to most Iraqi citizens. The main attraction to them is their freedom, or lack of control by the Iraqi government, allowing students to decide which study and career path they would like, based on individual preference.

Finding out

Majority of the scholars agreed that quality assurance is observed in their respective Technical Vocational Education and Training institutions despite a number of socio-economic challenges. The core finding is that the role of Quality Assurance is appreciated, but there are some areas that require improvement to make Quality Assurance more impactful.

Chart of acceptance students



Years	M	F	SUM
2009/2010	442	637	1079
2010/2011	756	676	1432
2011/2012	464	423	887
2012/2013	552	492	1044
2013/2014	463	492	955

2014/2015	674	545	1219
2015/2016	730	785	1515

Chart of GRADUATES students

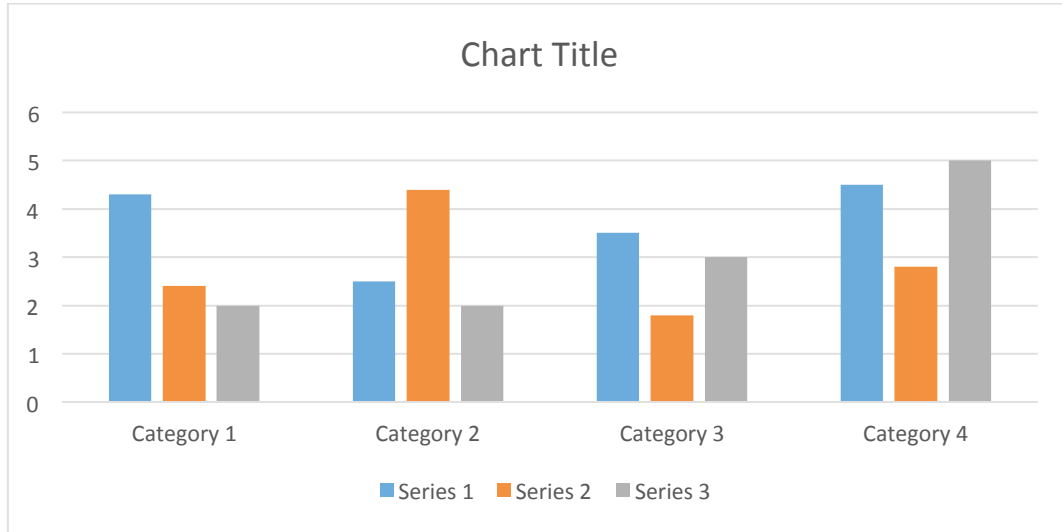
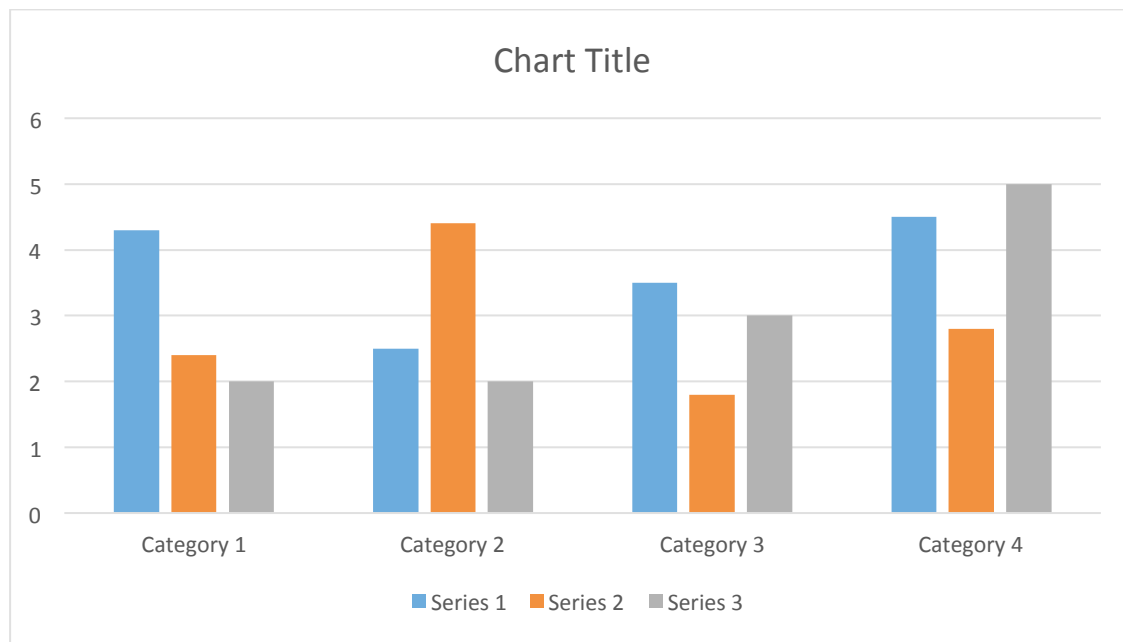


Chart of ACCEPTANCE GRADUATES students

Years	MA	MG	FA	FG
2009/2010	442	220	637	342
2010/2011	756	345	676	364
2011/2012	464	215	423	215
2012/2013	552	276	492	251
2013/2014	463	229	492	249
2014/2015	674	353	545	270
2015/2016	730	362	785	402



Recommendations

1. Reopening the programs for the teacher to improve the means of teaching.
2. The skills and knowledge of the teacher appropriate for technological developments.
3. Providing the teacher for comfortable and reliable environment.
4. The application of wages policy depending on the performance.
6. The forming of training system that consists of expert teachers.
7. The application of written and applied exams for evaluating the job interviews of the teachers.
8. The Government should support student after graduate to find opportunity of career with central appointment.

Consequences

The government should encourage the students who graduate from vocational technical institution in getting the opportunity career after graduation, and support them to pursue their study. As well as the teacher need support her or him because the teacher teach with special efforts to convey information to those students who have low rates.

So that they need to establish channels of communication between colleges in Iraq and foreign universities, to be aware of the importance of this study.

Conclusion

Education is compulsory in Iraq until completion of elementary school with free regime for envelopment of education. Students are then given the choice to complete their studies according to their results in the final exam. Although there is an option of vocational education in the Iraqi education system, few of the students select it due to they think that study did not get quality of career provided therein, because the government did not support them to get career such as medical institutes.

References

- Aste. "Career and Technical Education - ASTE - aste.usu.edu". aste.usu.edu. Retrieved 2016-02-27.
- Baldwin, D.(1984, September).The thinking strand in social studies.Educational Leadership,212(1), 79-80.
- Baron, J., & Brown, R. V.(1988, August 7).Why America can't thinkstraight.The Washington Post, p. B3.
- Bereiter, C.(1982, April).Structures, doctrines, and polemical ghosts:A response toFeldman. Educational Researcher, 11(4), 22-25.
- Bereiter, C.(1984, September).How to keep thinking skills from going theway of all frills. Educational_Leadership, 4,,2(1), 75-78.
- Besmart-Digbori, World Bank, 2008- 2011).
- Berryman, S. E.(1988, April).Education and the economy:What should we teach?When?How?To Whom?New York City:National Center onEducation and Employment, Teachers College, Columbia University.Occasional paper no. 4.
- Brandt, R.(1984, September).Overview.Educational Leadership, 42(1),3.
- Brophy, J.(1988, December).Effective schooling for disadvantaged students.Unpublished paper prepared for SRI International's Study ofAcademic Instruction for Disadvantaged Students.
- Carnevale, A., Gainer, L. J. &Meltzer, A.S.(1988).Workplace basics: The skills employers want.Alexandria, VA:American Society forTraining and Development.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W., & Schliemann, A. D.(1985, March).
- Mathematics in the streets and in schools.The British Journal ofDevelopmental Psychology, 2, 21-29.
- Catterall, J. S., & Stern, D(1986, Spring).The effects of alternative school programs on high school completion and labor market outcomes.Educational Evaluation and Policy Analysis, 8(1), 77-86
- Chipman, S. F.(1987, March).What is meant by "higher-order cognitive skills."Paper prepared for the National Assessment of EducationProgress.
- Chipman, S. F., & Segal, J. W.(Eds.).(1985).Thinking and learning /hills;Vol. 2.Research and open questions.Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associate.
- The College Board.(198').rcadempf: preparation for the world of work.New York:author de Bono, E.(1984, September).Critical thinking is not enough.Educational Leadership, 42(1), 16-17.
- Feldman, D. H.(1981, November).Beyond universals:Toward a developmental psychology of education.Educational Researcher, 10(9),21-31.
- Feldman, D. H.(1986).Nature's gambit.New York City:Basic Books.
- Fisher, A. D., and Cole, R. L.(1981, Summer).Cognitive mapping and vocational students in selected Oregon community colleges.Journal ofVocational Education, fi(3), 57-76.
- Gardner, H.(1983).Frames of mind:The theory of multiple intelligences.New York:Basic Books.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ GELİŞİMLERİNDE OKULDA ÜNİVERSİTE MODELİNİN ETKİSİ

THE EFFECT OF THE UNIVERSITY WITHIN SCHOOL MODEL IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENTS OF TEACHER CANDIDATES

Şule GÖL, Şule GÜNEŞ

Özet

Öğretmenlik çok özel bir meslektir ve bu küreselleşen bilgi çağında öğretim, bilgi, beceri ve haklar dahil olmak üzere bazı özel görevler için seçilmiş ve eğitilmiş profesyonel öğretmenler tarafından gerçekleştirilmelidir. Bu mesleğin iyileştirilmesi için tüm dünyada öğretmen eğitim programlarıyla ilgili hala tartışmalar devam etmektedir. Öğretmen adaylarının sadece akademik bazda değil, aynı zamanda kültürel, sosyal ve idari iş alanlarına hakim olmaları için eğitim almaları sağlanıp dünyanın her yerinde iş bulabilecek kalitede öğretmen adayları yetiştirilmektedir.

Okulda Üniversite modelinde, üniversiteler ve okullar; öğretmen adaylarının uluslararası standartlarda eğitimi, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimi, öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adaylarının karşılaşılan eğitim sorunları üzerinde araştırmalar yapması ve en önemlisi de okullardaki öğrenci başarısının artması için iş birliği yapacaktır. MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Mustafa Özcan'a ait olan Okulda Üniversite Projesi ve Eğitim Modeli, 2014 Eylül ayından itibaren Ayazağa Ortaokulu ve MEF Okullarıyla iş birliği içerisinde hayat bulmuştur. Bu proje kapsamında Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olan akademisyenleri sınıflara ders verirken üniversite öğrencileri de bu sınıflardaki ilkökul ve ortaokul düzeyi öğrencilere okul saatleri dışında farklı branşlardan takviye dersler vermiştir. Yılın sonunda başarı kıyaslaması yapıldığında %35'lik başarı artışı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin aile bireylerinin büyük bir kısmının üniversite mezunu olmadığı düşünüldüğünde öğrencilerin gözünde, üniversite okuyan ağabey/abla modelinin önemi daha iyi kavranmaktadır. Bu proje üniversite öğrencilerine bir çok çocuğun eğitim, öğretim hayatına katkı sağlama imkanı sağlamıştır ve sosyal sorumluluk bilinci kazandırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Okulda Üniversite Modeli, Toplum Hizmetleri

Summary

Teaching should be undertaken by professional teachers who have been selected and educated for some specific tasks including teaching, knowledge, skills and rights in this globalizing information age (Sahlberg, 2015; Darling-Hammond, 2006) YÖK, 2007). There are still debates about teacher education programs all over the world in order to improve this profession. Teacher candidates are being educated to be educated not only on the academic basis but also on the cultural, social and administrative fields of business so that they can find jobs all over the world.

In University within School model, universities and schools; prospective teachers will conduct research on international standard education, research on professional development of teachers and teaching members, teaching problems faced by teaching members, teachers and prospective teachers and, most importantly, to increase student achievement in schools. MEF University Faculty of Education Dean Prof. Dr. Mustafa Özcan's University within School Project and Education Model, since September 2014 Ayazağa Middle School and MEF Schools in the business association has found life. Within the scope of this project, while the academicians who are teaching faculty in the Faculty of Education gave lessons to the classes, the university students gave supplementary lessons to the primary and secondary school students in these classes from different branches except the school hours. At the end of the year, when success benchmarking was done, it was determined that there was

a 55% success rate increase. When students are considered to be not university graduates, most of the family members of the students are more aware of the importance of the brother / sister model who is studying in the student's perspectives. This project provided university students with the opportunity to contribute to the educational and teaching life of many children and gave them social responsibility and awareness.

Key Words: Teacher education, University within School model, Community Service

Problem Durumu

Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), kolejlerin öğretmenlik eğitim programlarında öğretmek zorunda oldukları ders sayısına ve kredisine karar verir. Kamu veya özel bakılmaksızın, öğrencilerin mezuniyet için başarmak zorunda oldukları derslerin ve kredilerin sayısı departmanlardan bölümlere değişir. Eğitim büyük ölçüde teoriktir (YÖK, 2007). Eğitim fakültelerindeki staj süreci ve saatleri yeterli görünmemektedir ve öğretmen adaylarına yeterli alan deneyimi sağlanamamaktadır. Örneğin, mevcut öğretmen eğitimi müfredatında, müfredatın yaklaşık% 80'i teorik, geri kalanı ise pratiktir; Ancak bu yaklaşım pek uygulanmamaktadır (Özcan, 2016). Bu nedenle, eğitim, öğretmen eğitimi gibi her türlü meslek, bir bilim kadar tecrübeye dayandırılmalıdır (Özcan, 2011). Eğitim fakültelerinde teorik eğitimin ardından sağlanan pratik eğitim saatleri, gerek zaman gerek ise teorik olarak oldukça yetersiz kalmaktadır. Öğrencilere sağlanan resmi staj saatlerinde öğrenciler öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe dökmek için yeterli fırsatı bulamamakta aynı zamanda çalıştıkları ortama tam uyum sağladıklarında staj süreleri dolmakta ve alanı terk etmek zorunda kalmaktadırlar.

Mezun olmadan öğrencilerle birebir vakit geçirmeyen, öğrencileri yeterince gözlemlene şansı olmayan öğretmen adayları mezun olduktan sonra deneyimsiz olarak adlandırılıp mezun olduğu üniversite ve bölüm farketmeksizin özellikle özel kurumlarda iş bulmakta oldukça zorlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl geliştirilebileceğini araştırmaya ek olarak, öğretmen kalitesi ve öğrencilerin öğrenme ile ilgili sorunları, yeni bir öğretmen eğitimi modelinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu sorunlar karşısında biz çözüm olarak, Türkiye'deki birçok üniversitede öğretmen eğitimi için bir ilham kaynağı ve sosyal sorumluluk projesi olan Okulda Üniversite Modelini öneriyoruz. Okulda Üniversite Modeli ile öğretmen adaylarına üniversitedeki 1. ve 2. yıllarında teorik eğitim verilmesini 3. ve 4. yıllarında ise teorik eğitimin yanında öğrenilen teoriyi pratiğe dökmeye şansının verilmesinin gerekli olduğunu düşünüyor Okulda Üniversite Modelini uygulayan öğretmen adayları olarak bu proje vasıtasıyla geleceğin eğitimcilerine sosyal sorumluluk bilinci aşılmasını amaçlıyoruz.

Literatür Taraması

Okulda Üniversite Modeli Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri için tasarlanmış bir öğretmen yetiştirme modelidir. Günümüzde önde gelen bir çok ülkede çeşitli öğretmen eğitimi modelleri mevcuttur. Aşağıda eğitimde önde gelen ülkelerin öğretmen eğitimi modellerini ve bu modeller doğrultusunda yazılmış olan *Cochran-Smith, Marilyn. (2004, September 4). The Problem of Teacher Education., Taylor, William. (2016, July 14). Teacher education., Sahlberg, Pasi. (2010, September). The Secret to Finland's Success: Educating Teachers., Linda Darling-Hammond (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice?*, adlı makalelerden derlenen literatür taramasının Okulda Üniversite Modeli ile olan benzerlik ve farklılıklar mevcuttur.

1950lerin sonundan 1980lerin başına kadar pratiğin, öğretmen eğitimindeki en büyük problem olduğu vurgulanmıştır. Bu vurgulamanın amacı, öğretmen adaylarının "etkili" öğretmenler olarak yetiştirilmesidir. Etkili öğretmenlik üzerinde yapılan araştırmalar bunu deneysel olarak doğrulamak amacıyla öğretmen eğitimcilerini, öğretmen adayları yetiştirmek ile görevlendirilmiştir. Öğretmen eğitimini tanımlamanın bu ilkesini temel alarak, öğretmenin teknik bir görüşü, öğrenmenin davranışsal

bir görünüşü ve eğitimin problemlerine çözüm olarak bir bilim anlayışı gelmiştir. Öğretmen eğitimi bir pratik problemi olarak inşa edildiğinde, öğretmen yetiştirme konusundaki araştırmalar, öğretmen adaylarında arzulanan davranışları üreten taşınabilir öğretmen yetiştirme prosedürlerinin tanımlanması veya keşfi olmuştur. Öğretmen eğitimindeki bu çaba, zamanında egemen olan öğretim üzerindeki süreç-ürün araştırması üstüne kurulmuştur. Süreç-ürün araştırması ile hedef, sanat öğretiminin bilimsel yolunu geliştirmektir. (Gage, 1978)

Finlandiya'da tüm öğretmenler yüksek lisans derecesine sahiptir. İlköğretim öğretmenleri eğitimde büyük rol oynamakla birlikte üst sınıf öğretmenleri, çalışmalarını belirli bir konuda, örneğin Matematiğe, ayrıca bu konuyla özdeş pedagojik içerik bilgisinden oluşan didaktik derslere yoğunlaştırmaktadır. Finlandiya'da bir öğretmen diploması almanın alternatif bir yolu yoktur. Üniversite derecesi öğretmek için bir lisans teşkil eder.

Öğretmen eğitimi, öğretmenin kişisel ve mesleki yeterliklerinin dengeli gelişimini amaçlar. Özel dikkat, öğretmenlerin çağdaş eğitim bilgisi ve pratiğine uygun olarak öğretim sürecini yönetmelerini sağlayan pedagojik düşünme becerileri geliştirmeye odaklanmaktadır (Westbury ve diğerleri, 2005). İlköğretim öğretmenliği eğitimindeki adaylar üç ana alanı incelemektedir: (1) Eğitim teorisi, (2) Pedagojik içerik bilgisi ve (3) Konu öğretimi ve uygulaması. Her öğrenci yüksek lisans tezini tamamlar. Potansiyel ilköğretim öğretmenleri, normalde tezlerini eğitim alanında tamamlarlar. Ortaokul öğretmenleri derslerinde bir konu seçerler. Öğretmen eğitimi için akademik beklentilerin seviyesi, ilköğretimden liseye kadar tüm öğretmenler için benzerdir. Öğretmenlik kalitesini nasıl geliştireceğimize ilişkin tartışmaların ortasında, birçok ulusta ortaya çıkan bir strateji, öğretmenlerin öğrenecekleri ve yapabilecekleri standartların eklenmesi olmuştur. Eylem teorisi, adayların lisanslanması veya sertifikalandırılmasına rehberlik etmek ve / veya programların akreditasyonunun, öğretmen öğrenmesini ve alana girişi, devam etmeyi veya tanınmayı yönlendirmesine yardımcı olur.

Öğrenme, normal devlet okulları gibi müfredat ve uygulamaları olan, ancak özellikle öğretmenlik becerileri için seçilen öğretmenler tarafından öğretilen ve öğretmenlerin özellikle eğitim almaya kendini adanmış üniversiteler tarafından yönetilen Özel Öğretmen Eğitim Okullarında gerçekleşmektedir. Bu öğretmenler, gözetim, öğretmen mesleki gelişim ve değerlendirme stratejileri konusunda iyi hazırlanmışlardır. Öğretmen Yetiştirme Okullarının ayrıca Öğretmen Eğitimi Bölümü ve bazen öğretmen eğitimine katılan akademik fakülteler ile iş birliği içinde araştırma-geliştirme rolleri aramaları beklenmektedir. Okullar bu nedenle stajyer öğrencilere alternatif müfredat tasarımları sunabilir. Bazı düzenli kamu okulları (Belediye Saha okulları olarak adlandırılır) aynı amaca hizmet eder. Bu okulların ayrıca yüksek mesleki personel gereksinimleri vardır.

Profesyonel ve pratik çalışmalar, öğretmen hazırlama programının üçüncü ana unsurunu oluşturmaktadır. "Öğretmenlik Uygulaması" her zaman önemli bir unsur olmuştur, başlangıçta normal okulda veya kolejde, daha sonra mahalledeki okullarda ve daha pek çok okul, kolej ve toplum ortamında bağlı model veya gösteri okulunda gerçekleştirilmiştir. Model ve uygulama okulu, öğretim ortamlarının gerçekliği konusunda sıklıkla eleştirilmiştir.

Üniversitelere bağlı bazı model okullar, akademik yönelimli olma eğilimindedir ve deneysel bir rol oynamaktan vazgeçmişlerdir. Ancak, daha tipik okullarda pratikte avantajlar olduğu gibi, özellikle de kolejlerde öğretilen yöntemler ve yaklaşımlar ile öğrencinin okulda karşılaştığı yöntemler ve yaklaşımlar arasında tutarsızlıklar olduğu zaman elde edilen deneyim çeşitliliğini üniversite dersinin amacına ve içeriğine bağlamakta zorluklar da bulunmaktadır.

Görüldüğü üzere dünyanın bir çok ülkesinde farklı öğretmen eğitimi programları uygulanmaktadır. Her ülke ve her üniversite kendi vizyonu, misyonu ve müfredatı doğrultusunda bir öğretmen eğitimi programı uygulamaktadır fakat hiçbir modelde Okulda Üniversite Modelinde olduğu gibi öğretmen adayları mesleği henüz mezun olmadan deneyimleyememektedir. Ülkelerin nüfusları,

yaşam standartları gibi faktörler ele alındığında günümüz Türkiye'si için en uygun öğretmen eğitimi modeli Okulda Üniversite Modelidir. Okulda Üniversite Modeli diğer modellerden farklı olarak öğretmen adaylarına mezun olmadan önce alan deneyimi kazandırarak öğretmenlerin karşılaştıkları maddi, manevi ve kültürel farklılıkların ve zorlukların öğretmen adayları tarafından henüz öğrenciyken deneyimlenmesini hedeflemektedir.

Amaç

Okulda Üniversite Modelinin amacı öğretmen adaylarına mezun olmadan önce staj haricinde alan deneyimi sağlayıp, öğretmenliğin asıl yerinde yani okullarda alanlarında uzman öğretmenler gözetiminde deneyimlenerek öğrenilmesidir. Tıp Fakültesi öğrencilerinin teori derslerini üniversitede alıp pratiği eğitim ve araştırma hastanelerinde yaptığı gibi, eğitim fakültesi öğrencilerinin de teoriyi üniversitelerinde öğrenip öğrendikleri teoriyi iş birliği yapılan okullarda uygulamaları amaçlanmaktadır. Bu model sayesinde öğretmen adaylarına mezun olmadan kendilerini gösterme ve geliştirme fırsatı tanınmasının yanı sıra, Türkiye'de K12 okullarındaki ders ihtiyacı olan öğrencilere öğretmen adayları tarafından ders desteği sağlanmaktadır.

Okulda Üniversite modeli biz geleceğin öğretmenlerini yetiştirirken 3 genel amaç ve doğrultuda hareket eder.

1. **Bireysel Gelişim:** Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli biçimde tanıyıp, gerekli eğitim ile kendilerini öğretmen adaylığı için hazırladıktan sonra, üniversitelerde eğitimini aldıkları teorik öğretmenlik eğitimini uygulayarak uzman öğretmen seviyesine gelmeyi amaçlarlar.
2. **Toplumsal Gelişim:** Dünyadaki gelişmiş toplumlara baktığımızda bu toplumların eğitilmiş vatandaşlardan oluştuğunu görürüz. Türkiye'nin milli hedefi çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmak ve bu seviyeyi geçmektir. Okulda Üniversite Modelinin bir diğer amacı da Türkiye'yi muasır medeniyetler seviyesinin üstüne çıkaracak bilgi, beceri ve erdemlerle eğitecek, topluma katkı sağlayacak öğretmenler yetiştirmektir. Eğitim yoksa insan da yoktur (Özcan.2011).
3. **İnsanlığa Katkı:** Okulda Üniversite Modeli kapsamında çalışılan K-12 okullarında ihtiyaç sahibi olan öğrenciler belirlenerek hiç bir çıkar gözetmeksizin gerek materyal, gerek giyim, gerekse manevi destek sağlanarak öğrencilerin ders başarılarını etkileyen diğer faktörlerin eksikliği giderilmeye çalışılarak daha başarılı bireyler yetiştirmek hedeflenir.

Yöntem

Öğretmen eğitiminde temel sorunlardan birisi, geleneksel olarak üniversitede okutulan teoriye-dayalı bilgi ile okulun ve sınıfın gerçeklerinin farklı olmasıdır. Okulda Üniversite Modeli, öğretmen eğitimi için geleneksel çırak-kalfa-usta ilişkisini, modern örgün eğitim ile birleştiren bir model olarak tasarlanmıştır. Bu modelde, üniversitelerin öğretmen adaylarının eğitim gördükleri ve deneyimledikleri okullarda öğrencilerin başarılarını arttırmak ve model çerçevesinde iş birliği yapmak amaçlanmaktadır. İş birliği yapılacak olan okullarda, Eğitim Fakültesi programındaki dersler (öncelikle mesleki dersler) verilecektir. Eğitim Fakültesi'nin ilk iki yılında, temel dersleri alan ve sahaya çıkmaya hazırlanan aday öğretmenler, iş birliği yapılan okullarındaki deneyimli usta öğretmenlerin yanında üçüncü sınıfta geçerken asistan öğretmen olarak yerleştirilirler.

Dünya çapında yapılan bir çok araştırma göstermektedir ki, teorik dersler ile eş zamanlı olarak alan çalışmalarına katılan öğretmen adayları, derslerde öğretilen teorileri daha iyi anlamakta, kavramları daha iyi uygulamakta ve öğrencilerin öğrenmesini daha iyi sağlamaktadır (Baumgartner, Koerner and Ruast, 2002). Okulda Üniversite Modeli ilkelerinden birisi gerçek ortamda eğitimidir ve öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda öğrenme fırsatları veren en önemli ortam olan K-12

okullarında gerçekleşmektedir. Bu model sayesinde öğretmen adayları gerçek alanlarda öğrenerek,araştırarak,hizmet ederek ve üreterek öğrenme fırsatları verecek öğretim yöntemleri arasından kendi okutacakları dersin konusuna uygun olanları seçerek kullanma becerisine sahip olacaktır.

Okulda Üniversite Modeli kapsamında çeşitli K-12 okullarıyla anlaşmalar yapılmış, öğretmen adaylarımız mesleklerini usta öğretmenler gözetiminde öğrenmeye başlamıştır. Anlaşma yapılan okullardan biri olan Ayazağa Orta Öğretim Okuluna MEF Üniversitesi öğretmen adayları Ayazağa Orta Okulu yöneticileri ve öğretmenleri gözetiminde yerleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının yetkin oldukları dersler belirlenmiş ve sabıka kayıtları toplanmıştır. Ardından Ayazağa Orta Okulu öğretmenlerinin görüşleri gözetilerek ders ihtiyacı olan 4., 5., 6., 7. Ve 8. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Öğrencilerin ders ihtiyaçlarına ve öğretmen adaylarının yetkinliklerine göre öğrenciler ve öğretmen adayları haftanın en az bir günü iki saat ders çalışmak suretiyle eşleştirilmiştir. Öğretmen adaylarımız ders ihtiyacı olan öğrencilerle çalışmaya başladan önce öğrencilere eksik noktaları belirlemek adına bir anket uygulanmıştır ve öğrencilerin güncel durumları analiz edilmiştir. Ekim ve Ocak ayları arasında öğretmen adaylarımız ve öğrenciler birebir ders çalışmıştır. Ocak ayı sonunda öğrencilerin güncel başarı durumlarını gözlemlemek adına yeniden bir anket uygulanmıştır ve bu anketler SPSS kullanılarak analiz edilmiş, öğrencilerin başarı artış oranları bulgular kısmında detaylı açıklanmıştır.

Bulgular

2014 yılından bu yana iş birliği okullarındaki öğrencilerin başarısı ve üniversite öğrencilerinin mesleki gelişim konularında çok sayıda önemli araştırma çalışmaları yapılmıştır. Bu yazının amacı öncelikle öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerini sunmaktır. Deneyimlerimiz ve gözlemlerimiz, ilköğretim öğrencilerinin bu modelle elde ettikleri başarıların ortalama% 35 arttığını ve derslerini etkileyen sorunların maddi ve manevi sorunlarla yakından ilişkili olduğunu gösterdi.

MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak her öğretim yılında belirlenen bir ders çerçevesinde öğretmen adaylarına birinci ve ikinci yıllarında staj öncesi alan deneyimi sağlamak hedeflenmektedir. Dönem başında öğretmen adaylarının sayısı ve alanları gözetilerek çalışılan K-12 okullarındaki ders ihtiyacı olan öğrenciler belirlenilerek MEF Okulda Üniversite Kulübü kuruluna iletilir.

Kulüp kurulu önce öğretmen adaylarından sabıka kaydı talep eder. Ardından ders ihtiyacı olan öğrencilerin velilerine ulaşarak ders çalıştırma konusunda gerekli izinleri alır ve öğrencinin gerek ekonomik, gerek psikolojik durumuna hakim olur. Kulüp kurul üyeleri öğretmen adaylarıyla ders ihtiyacı olan öğrencileri eşleştirir. Haftada en az 1 gün ve 1 saat olmak üzere öğretmen adayları anlaşmalı K-12 okullarında öğrencilere birebir ders çalıştırarak ders başarılarını arttırmayı hedefler. Aşağıda tablo 1 'de MEF Okulda Üniversite Kulübünün 4 dönemde çalıştığı öğretmen adayları sayısı ve öğrenci sayısı mevcuttur.

Tablo 1 :Öğretmen adaylarının ve ders çalıştırdıkları öğrencilerin bireysel başarı artış oranları

DÖNEM	ÖĞRETMEN ADAY SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	BİREYSEL BAŞARI ARTIŞ ORANI
2015-2016 Güz Dönemi	43	86	%35
2015-2016 Bahar Dönemi	65	130	%35
2016-2017 Güz Dönemi	70	140	%40
2016-2017 Bahar Dönemi	28	56	%40

Yukarıda tablo1’de, MEF Okulda Üniversite Kulübüyle aktif olarak çalışan öğretmen adayları ve ders talebinde bulunan öğrenci sayılarını dönemlere ayrılmış şekilde görmekteyiz. 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde toplam 108 öğretmen adayı ders ihtiyacı olan toplam 216 öğrenciye ders desteği sağlamıştır ve başarılarında %35 oranında artış görülmüştür. 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde toplam 98 öğretmen adayı ders ihtiyacı olan toplam 196 öğrenciye ders desteği sağlamıştır ve başarılarında %40 oranında artış görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilere ders çalıştırmanın yanı sıra öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları da gözeticilerle çeşitli sosyal sorumluluk projeleri de düzenlenerek öğrencilere ders materyalleri, kıyafet yardımları ve derse teşvik edici gereçler sağlanmıştır.

Eğitim Fakülteleri için bir fırsat niteliğinde olan Okulda Üniversite Modeli’ne diğer fakültelerden de ilgi büyüktür. Gerek düzenlenen sosyal sorumluluk projeleri, gerekse öğrencilere ders çalıştırma etkinliklerinde diğer Üniversite ve fakültelerden de toplam 25 üniversite öğrencisi Okulda Üniversite Kulübüne destek sağlamıştır.

Sonuçlar

Daha önceki satırlarda bahsedilen sorunlar kapsamında MEF Üniversitesi’nde sosyal sorumluluk projeleri başlatıldı. Öğrencilere giysi, ders materyalleri vb. bir çok malzeme verildi ve bu uygulamanın öğrencilerin ders başarısında önemli rol oynadığı görüldü. Aynı zamanda, üniversite öğrencilerine toplumsal sorumluluk duygusu kazandırıldı. Okulda Üniversite Modelinin öğretmen eğitiminde öncü olması beklenmektedir. Sadece Türkiye’deki üniversitelerde değil, farklı ülkelerde de uluslararası bir modele dönüştürülmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın iki temel amacı vardır. Bu amaçlardan birincisi Türkiye için ideal bir öğretmen modeli çizmek, bu öğretmeni tanımlamak ve niteliklerini açıklamaktır. Çalışmanın ikinci temel amacı nitelikleriyle tanımlanan ideal Türk öğretmeni yetiştirecek bir öğretmen eğitimi sistemi geliştirmek ve bu sistemin unsurlarını açıklamaktır.

İdeal öğretmeni tanımlamak ve onu yetiştirecek sistemi kurmak için yapılan bu çalışmanın gözle görülür oranda başarıya ulaştığı söylenebilir. Öğretmen adayları gözünden baktığımızda, Okulda Üniversite Modeli ile öğretmen adayları teorik eğitimlerini pratiğe dökme şansı bulmuşlardır. Bu sayede gerçek okul ortamında gerçek öğrencilerle çalışma şansı elde ederek deneyim kazanmışlardır. Gerçek öğrencilerin gerçek sorunlarıyla karşılaşarak öğretmen olduklarında karşılaşabilecekleri her türlü sorunla henüz öğretmen adayyken karşılaşarak bu sorunlara nasıl yaklaşacaklarını yerinde öğrenmişlerdir.

Öğrencilerin gözünden baktığımızda ise öğrenciler okullarına takviye ders vermek üzere gelen öğretmen adaylarını gerçek birer öğretmen olarak görüp onlara öğretmen adayı gibi değil, gerçek birer öğretmenmiş gibi yaklaşmışlardır. Öğretmen adayları öğrencilerle çalışırken öğrencilerin sosyal yaşamlarının da birer parçası haline gelmiştir ve öğrencilerin gerek sosyo-ekonomik gerek psikolojik durumları hakkında bir çok bilgi edinme fırsatı bulmuştur. Edinilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin sosyal yaşantılarının ve ailelerin başarılarında önemli rol oynadığına karar verilmiştir. Öğrenciler tek tek değerlendirilip ders başarılarını etkileyen faktörler belirlenerek öğrenci velilerine “*Anne-baba soruyor,akademisyen cevaplıyor*” gibi birçok bilinçlendirme konferansı akademisyenlerimizce düzenlenmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarımız Okulda Üniversite Kulübü ile iş birliğinde bulunarak giysi,ders materyali ve benzeri ihtiyaçları bulunan öğrencilere sosyal sorumluluk projeleri düzenleyerek katkı sağlamışlardır (Ek A). Bu sayede Okulda Üniversite Modeli amacına ulaşmıştır.

EK

A-Okulda Üniversite Modeli Sosyal Sorumluluk Projeleri**• “23 Nisan’da Çocuklar için Rengarenk bir Dünya Yarattıyoruz.” I-II**

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramında çocukları sevindirmek adına Okulda Üniversite Kulübü iş birliğiyle kırtasiye malzemeleri (defter,kitap,kalem,silgi,boya) toplanmış ve İstanbul-Ayazağa İlköğretim Okulunda ve İstanbul-Uğur Erkey İlköğretim Okulunda dağıtılmıştır.

• “Bu Kış Beni Sen Giydir.”

MEF Okulda Üniversite Kulübü iş birliğiyle İstanbul-Ayazağa İlköğretim Okulundaki ve Kayseri-Yahyalı Ali Elmacı Orta Okulu’nda yaptığımız gözlemler sonucunda başta otizmliler öğrenciler olmak üzere bir çok öğrencinin yardıma ihtiyacı olduğu saptanmıştır. Bu proje kapsamında MEF Üniversitesi giriş katında 1 hafta süreyle stant açılmış ve çocuklar için temiz giysi toplanmıştır. Toplam 20 koli malzeme elde edilmiş ve 7 koli İstanbul-Ayazağa İlköğretim Okuluna, 13 koli Kayseri-Yahyalı Ali Elmacı Orta Okuluna gönderilmiştir.

• Bilgi Üniversitesi Bilgili Liderler ekibi İstanbul-Ayazağa İlköğretim Okulu Çocuklarla Boyama Etkinliği

MEF Okulda Üniversite Kulübü ve Bilgi Üniversitesi Bilgili Liderler ekibi iş birliğiyle çeşitli fakültelerden üniversite öğrencileri karton,boya,makas alarak İstanbul-Ayazağa İlköğretim Okuluna giderek ders dışı zamanda çocuklarla boyama etkinlikleri yaptılar. Daha sonra mini bir sergi açarak çalışmalarını öğrenci velileriyle paylaştılar.

Kaynakça

- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü-Bir Reform Önerisi*, Ankara: TED.
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite-Tütkiye’de Öğretmen Eğitimi Yapılandırmak için Bir Model Önerisi, İstanbul: TÜSİAD*
- Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 40(3), 291-309.*
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57(3), 300-314.*
- Sahlberg, P. (2010, September). *The secret to Finland’s success: Educating teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education ~ Research Brief <https://pdfs.semanticscholar.org/a6a0/b0091c0f61493e9ea6ed98a0bc7cf90e207d.pdf> adresinden 19 Ekim 2017 tarihinde alınmıştır.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education, 55(4), 295-299.*
- Taylor, W. (2016, July 14). *Teacher education*. Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica, Inc.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ZORUNLU EĞİTİM KAPSAMINA ALINMASI İLE İLGİLİ YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Mehmet Metin ARSLAN⁸⁹

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi kurum yöneticilerinin okul öncesi eğitim kademesinin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin görüşlerini belirlemek ve değerlendirmektir. Nitel bir araştırma olan çalışmanın örneklemini Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezsiz yüksek lisans programı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri yöneticilere açık uçlu olarak sorulan üç soru ile elde edilmiştir. Yöneticilerin yazılı olarak verdikleri cevaplar araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizini sağlamak için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada dikkat çeken bazı sonuçlar şöyle özetlenebilir. Okul öncesinin zorunlu eğitim kapsamına alınması bazı güçlüklerle rağmen olumlu gelişme olarak görülmektedir. Katılımcılar, okul öncesi eğitimi güçlendirme uygulamalarından (2009-2011) vazgeçilmesinin nedeni olarak okulların altyapılarının uygun olmaması, 12 yıllık zorunlu eğitimin maliyetinin yüksek olmasını düşünmektedirler. Ülke genelinde fırsat eşitliğinin sağlanmasının zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca katılımcıların toplumsal bağlamda değil kurumsal temelde değerlendirmeleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, okul öncesi, zorunlu eğitim.

Problem Durumu

Hayat boyu sürecek öğrenmenin temeli olarak görülen erken çocukluk dönemi (okul öncesi), insanın yaşamında kritik bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemdeki temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması ileriki yaşlarda gerçekleşecek öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır. Okul öncesi programlarının desteği ile okul öncesi yaşlardaki çocuğun kapsamlı öğrenmesine ve gelişmesine verilen destek, ilkokul ve sonraki kademelerde karşılanması muhtemel pek çok problemin ortadan kalkmasına yardımcı olacaktır. Bu husus, konuyla ilgili yapılan araştırmalarda vurgulanmakta, nitelikli bir erken çocukluk deneyimi yaşayan çocukların, okula devamı, akademik başarısı, bireyselleşme ve sosyalleşme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir (Boz, 2004; Cinkılıç, 2009; Bağçeli Kahraman, 2012; Dereli, 2012; Karakuzu ve Koçyiğit, 2016).

Okul öncesi eğitimin gelişimi incelendiğinde ilk uygulamaların Avrupa’da olduğu anlaşılmaktadır. Frobel’in 1840 yılında Almanya’da açtığı “ilk anaokulu” uygulaması ve Montessori’nin 1907’de Roma’da açtığı kendi ifadesiyle “ilk çocuk evi” ve Londra’da Margeret ve Rachel McMillan kardeşlerin açtığı “ilk yuva” sonrası diğer ülkelerde de erken çocukluk eğitimi kurumları açılmaya başlamıştır. Türkiye’de anaokulları uygulaması II. Meşrutiyetten kısa bir süre önce başlamıştır. Bu uygulama, batıdaki örneklerden yola çıkılarak şekillendirilmiştir. Günümüzde Türkiye’de erken çocukluk eğitimi, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı sorumluluğunda 0-36 ay çocuklar için kreş ve gündüz bakım evlerinde verilmektedir. Okul öncesi eğitim ise zorunlu eğitimden önce 36-66 aylık çocuklar için açılan anaokulu ve uygulama sınıflarında, 48-66 aylık çocuklar için ise örgün eğitim kurumlarında ana sınıflarında Millî Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda yürütülmektedir.

Türkiye nüfus istatistiklerine göre erken çocukluk eğitimi kapsamında 8 milyona yakın çocuk bulunmaktadır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında resmî 1, 017, 436; özel 191, 670 okul öncesi öğrencisi eğitim görmektedir (MEB. 2016). Bu okulların misyonu Millî Eğitim Temel Kanunu’nda; “...çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için

⁸⁹ Kırıkkale Üniversitesi, mehmetmetinarslan1@gmail.com

ortak bir yetişme ortamı sağlanmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır.” şeklinde açıklanmaktadır (METK, 1973; madde 20). İfade edilen amacı gerçekleştirmek için her geçen gün okul öncesi kurum sayısı artmaktadır. İstatistiklere göre okul öncesinde okullaşma oranı %43'tür. Ancak bu oran yeterli görülmemekte ve okul öncesi eğitimin zorunlu hâle getirilmesiyle erken çocukluk döneminin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak amaçlanmaktadır.

Amaç

Araştırmanın amacı; okul öncesi kurum yöneticilerinin okul öncesi eğitim kademesinin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin görüşlerini belirlemek ve değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranacaktır:(1)Türkiye genelinde 54-66 aylık çocukların okul öncesi zorunlu eğitim kapsamına alınacak olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? (2) Türkiye’de 2009-2011 yılları arasında 59 ilde okul öncesi eğitimi güçlendirme uygulamalarıyla bu eğitim kademesi zorunluya yakın hâle getirilmişti, sizce bu uygulamadan niçin vazgeçildi? (3)“Okul öncesi eğitimin tamamen ücretsiz olması” ve geri kalmış bölgelerde, dezavantajlı ailelerin çocuklarının zorunlu olarak okul öncesi eğitimden yararlanmalarının güçlüklerini eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bakımından nasıl değerlendirirsiniz?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmada tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin okul öncesi eğitim kademesinin zorunlu eğitim kapsamına alınması hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma genel tarama modelindedir. Genel tarama modelinde amaçların ifade edilişi genellikle soru cümleleriyle olur. Araştırmada okul öncesi kurumları yöneticilerine yönelik sorular sorularak görüşleri belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırmanın çalışma grubu Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezsiz yüksek lisans öğrencileridir. Okul öncesi kurumlarında yöneticilik yapan katılımcılardan elde edilecek nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcılara kod adlar verilerek, dikkat çeken görüşleri araştırma raporuna değiştirilmeden birebir yansıtılmıştır.

Bulgular

Araştırmada toplanan katılımcı görüşlerinden önemli/ anlamlı olanlar şu şekilde bulgulanmıştır: Araştırmaya katılan 9 katılımcının 6’sı kadın, 3’ü erkektir. Katılımcılar temsil ettikleri okul öncesi eğitim yapılan kurumunun yöneticileridir.

Katılımcılar, 54-66 aylık çocukların zorunlu eğitim kapsamına alınacak olması hakkında görüş bildirirken okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Ancak dezavantajlı kesimlere bu eğitimin götürülmesinin güçlüğünden de bahsetmişlerdir. Bu bağlamda dikkat çeken bazı görüşler şunlardır:

Okul öncesinin zorunlu olması maddi imkansızlıklar yönünden değerlendirildiğinde, ilkokul öğrencilerine tuvalet yönünden gerekli hijyen sağlanamazken okul öncesi eğitimde de sağlanamaması farklı problemlere neden olacaktır(K.1).

Olumlu gelişme olarak görüyorum(K.2).

Okul öncesinin zorunlu olması düşüncesi, ilkokul 1. Sınıfa başlayan öğrenciler arasında okul öncesi eğitim alma yönünden eşitsizliğin bir nevi önüne geçmiş olacaktır. Bu durum okul öncesini maddi imkanı olan velilerin yararlandığı bir kurum olma imajından sıyrılmasını sağlayacaktır(K.5).

Konu eğitimin sürekliliği boyutunda da değerlendirildiğinde, okul öncesinden başlanmalı, eğitimin temelleri doğru bir şekilde atılmalı ve öğretim kavramı sonra

gelmelidir. Okul öncesine erken yaşlarda başlamanın bir yararı da çocuğun yaşadığı sorunlar(konuşma bozukluğu, sağlık problemleri, davranış bozuklukları, vb.) varsa erken fark edilir ve problemin çözümü kısa zamanda olur(K.4).

Fiziki imkanlar sağlanabilirse olumlu buluyorum(K.7).

Okul öncesinin zorunlu olmasında en önemli faktör ailedir. Ailelerin çok gelişimi konusunda eğitimine önem verilmelidir(K.9).

Katılımcılar, Türkiye’de 2009-2011 yıllarında okul öncesi eğitim güçlendirme uygulamalarıyla zorunluya yakın hâle gelmişken uygulamadan niçin vazgeçildiği hakkında şu görüşlerini bildirmişlerdir:

Okulların henüz buna hazır olmadığı için vazgeçildiği görüşündeyim(K.5).

Okulların alt yapılarının uygun olmaması ve eğitim politikalarında uzun vadede kararlar alacak iradelerinin olmaması olabilir(K.2).

Okulların henüz buna hazır olmadığı için vazgeçildiği görüşündeyim(K.5).

Fiziki altyapı yeterli olmadığından vazgeçilmiştir(K.7).

Bu uygulamadan 12 yıllık zorunlu eğitimin maliyetinin yüksek olmasından kaynaklandığını düşünüyorum(K.8).

Katılımcılar, ”Okul öncesi eğitimin tamamen ücretsiz olması” ve geri kalmış bölgelerde, dezavantajlı ailelerin çocuklarının zorunlu olarak okul öncesi eğitimden yararlanmalarının güçlüklerini eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bakımından aşağıdaki ifadelerle değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan çoğunluğu dezavantajlı kesimlere ulaşılmasının güçlüğüne ve özel okulların resmi devlet okullarından daha çok devlet desteği gördüğüne vurgu yapmışlardır. Bunun da fırsat eşitsizliği yaratan bir durum olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitimin tamamen ücretsiz olması” sözde kalacak bir söylemdir.” Bağımsız anaokulları için yemek ücreti, ilkökul bünyesindeki anaokulları için temizlik ücreti adı altında ücret alınmaya devam edecektir. Anasınıflarının ücretli olması bu kurumların belli bir kesime hitap ettiği algısını değiştirmeyecektir(K.1).

Okul öncesi eğitimin geri kalmış bölgelere ulaşmasının sadece öğrenci boyutunda düşünmemek gerekir. Okul öncesinde bu bölgelere ulaşmak velilere de ulaşmak anlamına gelmektedir(K.3).

Yerden mantar biter gibi özel okul açılıyor. Özel okullar kırsala değil büyük şehirlere açılıyor. Bu durumun fırsat eşitsizliği yarattığı bir gerçek. Devlet kendi okullarına ödenek vermiyor ama özel okullara teşvik veriyor(K.4).

Maddi açıdan ailelere külfet getiren okul öncesi eğitimin ücretsiz olması, eğitimde fırsat ve imkan eşitliği bakımından doğru bir karar(K.5).

Okul öncesinde taşınmalı eğitimin dezavantajlı bölgeler sağlanabilmesinin güçlüğü fırsat eşitsizliği yaratacaktır(K.7).

Dezavantajlı kesimlerdeki çocukların okul öncesi eğitimini karşılamadaki güçlükleri dikkate alınmadan, bu kademedeki okullaşma hedeflerini gerçekleştirmek mümkün görülmemektedir(K.8).

Sonuçlar

Okul öncesi yöneticilerinin görüşleri şu şekilde özetlenebilir; Okul öncesinin zorunlu eğitim kapsamına alınması olumlu gelişme olarak görülüyor. Ayrıca katılımcılar, erken çocukluk eğitiminin

niteliğine dikkat çekmektedirler. Özellikle fiziksel ortam, eğitim programı, eğitimcilerin niteliği ve mesleki gelişimi hakkında görüş belirtmişlerdir. Bazı yöneticiler, kurum denetimi uygulamalarının destek ve geliştirmeye yönelik olmadığı kontrol ağırlıklı olduğuna dikkat çekmektedir.

Katılımcıların hepsi *okul öncesi eğitimi güçlendirme uygulamalarından* (2009-2011) vazgeçilmesinin nedeni olarak okulların altyapılarının uygun olmaması, 12 yıllık zorunlu eğitimin maliyetinin yüksek olmasını düşünmektedirler. Katılımcılarca, eğitim bütçesi dikkate alındığında ücretsiz olmasının güç olduğu hakkında görüş bildirilmiştir. Ülke genelinde fırsat eşitliğinin sağlanmasının zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Kadın yöneticiler, geri kalmış bölgelerde, dezavantajlı ailelerin çocuklarının zorunlu olarak okul öncesi eğitimden yararlanmalarında taşınabilir eğitimin nasıl sağlanabileceği endişesini taşımaktadırlar. Ayrıca özel okulların devlet desteği alması bunların genellikle avantajlı kesimlerde açıldığı, devlet okullarının desteklenerek dezavantajlı kesimlere ulaşılmasının fırsat eşitliği bakımından önemi belirtilmiştir.

Kaynaklar

- Akyüz, Y., Selçuk Uygun & Osman Kafadar (2005), Anaokullarının İkinci Meşrutiyet Dönemindeki Gelişiminde Okul ve Çocuk Sağlığı, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4, (7), 147-172.
- Bağçeli Kahraman, P. (2012). Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okul öncesi eğitim programının 5-6 yaş çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boz, M. (2004). Altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Cinkılıç, H. (2009). Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dereli, E. (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-20.
- Heriot, S. & Beale, I. (2004). *Is your child ready for school? A guide for parents*. Victoria: ACER Press.
- Karakuzu, E. & Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın (EDİHP) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluğuna Etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 1 (1).
- Kalkınma Bakanlığı, Orta Vadeli Program (2017- 2019), Resmi Gazete: 29849, 06.10.2016 [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/OrtaVadeliProgramlar/Attachments/13/Orta%20Vadeli%20Program%20\(2017-2019\).pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/OrtaVadeliProgramlar/Attachments/13/Orta%20Vadeli%20Program%20(2017-2019).pdf). Erişim Tarihi : 20.6 2017
- MEB (2016). 2017 Yılı Bütçe Görüşmeleri http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar (Erişim tarihi: 05.04.2017).

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNDE ÖRGÜTSEL STRES: HUZURSUZLUK ⁹⁰

THE ORGANIZATIONAL STRESS IN SECONDARY EDUCATION TEACHERS: RESTLESS

ALİ RIZA ERDEM ⁹¹ HALİT ULUSOY ⁹²

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarından kararlara katılma, iletişim, yöneticilerin tutum ve davranışları ile denetim biçiminden kaynaklanan strese ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Denizli il sınırları içinde kalan 24 pansiyonlu ortaöğretim okulunda görev yapan 258 öğretmen, oranlı küme örnekleme yöntemiyle örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Aslan (1995) tarafından geliştirilen ve Merkan (2011) tarafından güncelleştirilen “Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları Anketi” dir. Anketin Cronbach Alfa Değerleri karara katılma 0,81, iletişim 0,80, yöneticilerin tutum ve davranışları 0,90, denetim biçimi 0,86’dır. Verilerin dağılım normal dağılım gösterdiğinden (K_S : 0.053, p : 0.071) karşılaştırmalar için “T testi” ve tek yönlü “ANOVA analizi” kullanılmıştır. Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kararlara katılma, iletişim, yöneticilerin tutum ve davranışları ile denetim biçiminden kaynaklanan strese ilişkin görüşleri “kısmen katılıyorum” şeklindedir. Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, kıdem, pansiyonlu okuldaki görev süresi, branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mezun olduğu fakülteye göre “iletişim” boyutunda farklılaşmakta; “kararlara katılma”, “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında farklılaşmamaktadır. En son aldığı öğrenim derecesine göre “kararlara katılma”, “iletişim” ve “yöneticilerin tutum ve davranışları” boyutlarında farklılaşmakta; “denetim biçimi” boyutunda farklılaşmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kararlara katılma, iletişim, yönetici tutum ve davranışları, denetim, stres.

Abstract

The aim of this study is to clarify the secondary school teachers' opinions organizational stress causes concerning taking place in making decision, communication, attitudes and approach of school principals and the way of inspection. 258 teachers who are employed in 24 boarding secondary schools in Denizli City were chosen as sample group by means of proportional group sampling. The data collection means is “The Questionnaire on Stress Causes of Teachers” which was developed by Aslan (1995) and updated by Merkan (2011). The Cronbach Alfa values of the questionnaire on taking place in making decision 0.81 and communication is 0.80 while attitudes and approach of school principals is 0.90 and the way of inspection 0.86. Because the distribution of data indicates “normal” course (K_S : 0.053, p : 0.071), “T test” and one way “ANOVA analysis” were used for comparison. The opinions of the boarding secondary schools teachers concerning taking place in making decision, communication, attitudes and approach of school principals and as well as the stress caused by the way of inspection is “I partly agree”. The opinions of boarding secondary schools teachers do not meaningful according to their gender, the period on duty at the boarding secondary school and their branches. However, based on the faculty they graduated, their opinions meaningful in communication, while their opinions do not meaningful according to taking place in making decision, attitudes and approach of school principals and the way of inspection. According to the last educational level they got, their opinions meaningful in taking place in making decision,

[⁹⁰] Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM tarafından yürütülen “Pansiyonlu orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları (Denizli ili örneği)” adlı tezsiz yüksek lisans projesinin bir bölümüdür.

[⁹¹] E-mail: arerdem@gmail.com

[⁹²] Denizli Bekeilli İlçe Milli Eğitim, E-mail: h.ulusoym20@hotmail.com

communication, attitudes and approach of school principals, while their opinion do not meaningful in the way of inspection.

Keywords. Taking place in making decision, communication, attitudes and approach of school principals, inspection, stress

Giriş

Stres hayatımızın her alanında vardır ve hayatı stressiz düşünmek bir hayaldir. Stres modern dönemin en önemli hastalığı olarak kabul edilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü, stresin dünya çapında salgın bir hastalık haline geldiğini vurgulamaktadır. Stres modern çağın yaşam koşullarında özellikle çalışma yaşamı içerisinde yer alan bireylerin uyum, bütünleşme ve verimliliğini etkileyen temel olguların başında gelmektedir. Günlük rutin yaşamımızda değişikliğe neden herhangi bir şey, stres vericidir. Değişen iş ve çevre koşulları, çağımızın hastalığı olarak adlandırılan stres ve strese bağlı pek çok sorunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Balaban, 2000; Güçlü, 2001; İhtar, 2012; Yamuç & Türker, 2015)

Stres sözcüğü, Latince "*estricia*"dan gelmektedir. Stres, 17. yüzyılda felaket, bela, musibet, dert, keder, elem gibi anlamlarda kullanılmıştır. 18 ve 19. yüzyıllarda ise güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye, organlara ve ruhsal yapıya yönelik olarak kullanılmıştır. Bilim dünyasında stres sözcüğü ilk kez 17. yüzyılda "*elastiki nesne ve ona uygulanan dış güç arasındaki ilişkiyi*" açıklamak üzere fizikçi Robert Hook tarafından kullanılmıştır. 18. yüzyılda bir başka fizikçi Thomas Young tarafından "*maddenin kendi içinde olan bir güç yada direnç*" anlamında kullanılmıştır. Stres kelime olarak gerilim, gerginlik, bunalım, şiddet, zorlama gibi anlamları içermektedir. Terim olarak strese yüklenen anlamlar, tanımlar farklılık göstermektedir. Ivancevich ve Matteson'a göre stres, duygusal bir durumu ifade ettiği için stresin tanımlanması güçtür. Stresle ilgili tanımların bir kısmı, uyarıcıların önemini vurgularken, bir kısmı da içsel tepkilerin yada fizyolojik, psikolojik ve davranışsal savunmaların üzerinde durmaktadır. İlk kez stres terimini kullanarak alanyazına kazandıran Selye'ye göre stres "*vücuda yüklenen herhangi bir özel olamayan isteme karşı, vücudun tepkisi*"dir. Cannon'a göre stres, "*istenmeyen çevresel etkilerden sonra bozulan fizyolojik iç dengeyi kazanmak için gerekli olan fizyolojik uyarıcılar*"dır. Goldberger ve Breznitz'e göre stres, "*organizmanın kendisi ve çevresi arasındaki ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkan ve uygun düzeyde olduğu sürece gelişmeye yardımcı, aşırı olduğu durumlarda ise bireyin tüm biyolojik ve psikolojik kaynaklarını tüketen bir durum*"dur. Davis'e göre stres, "*bir kişinin duygularında düşünce süreçlerinde veya fiziki şartlarında, kişinin çevresi ile baş edebilme gücünü tehdit eden bir gerilim durumu*"dur. Nahavandi ve Malekzadeh'e göre stres "*algılanan çevresel tehditlere bireyin fiziksel ve ruhsal bir tepki verme eylemi*"dir. Tanımların ortak noktasına göre stres insanın durumunu olumsuz etkileyen ve insanda gerginlik oluşturan bir süreçtir. (Yıldırım, 1991; Balaban, 2000; Güçlü, 2001; Okutan & Tengilimoğlu, 2002; Ekinci & Ekinci, 2003; Yıldırım & Tektüfekçi & Çukacı, 2004; Aksoy & Kutluca, 2005; Özmutaf, 2006; Soysal, 2009a; İhtar, 2012; Keskin, 2012; Moğul, 2014; Baytak, 2015; Sirke, 2016).

Strese bireyin tepkileri. Birey kendini her açıdan güç duruma sokan strese karşı farkında olarak veya farkında olmadan tepkide bulunur. Bireyin strese karşı tepkisi temelde kendini korumaya yöneliktir. Bireyin strese karşı tepkisini "*fiziksel*", "*psikolojik*" ve "*davranışsal*" olarak üç gruba ayırmak mümkündür

Fiziksel tepki. Selye, bireyin stresli durumlarda verdiği üç aşamalı fiziksel tepkiyi "*Genel Uyum Sendromu*" olarak adlandırmıştır. (i) *Alarm.* Tehdit hisseden birey ilk olarak onu algılama ve tanımaya çalışır. Eğer tehdit baskısı devam ederse bireyin vücudunda fiziksel bir tepki (kan basıncı artışı, kalp çarpıntısı, göz bebeklerinde büyüme, kas gerginliği, mide asiti salgılamasında artış gibi) oluşur. Eğer birey stresin üstesinden gelirse ya da stres faktörü ortadan kalkarsa bireyde bir rahatlama

ve uyku hali yaşanır. (ii) *Direnme*. Stres kaynağına uyum sağlanırsa her şey normale döner. Stres faktörü ortadan kalkmamışsa birey alarm aşamasından direnme aşamasına geçer. Bu aşamada birey tehdidin üstesinden gelmek için büyük çaba harcar. Alarm aşamasında ortaya konan fiziksel tepkiler daha da artar. (iii) *Tükenme*. Direnme başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Bireyde fiziksel ve ruhsal tükenmişlik gözlenir. Bireyde sürekli sağlık sorunları (yalnız kalma isteği, uykusuzluk, baş ve göğüs ağrıları gibi) ortaya çıkar (Yıldırım, 1991; Güçlü, 2001; Okutan & Tengilimoğlu, 2002; Yıldırım & Tektüfekçi & Çukacı, 2004; Özmutaf, 2006; İhtar, 2012; Moğul, 2014; Baytak, 2015; Sirke, 2016)

Psikolojik tepki. Bireyde stresten kaynaklanan çeşitli psikolojik tepkilere de rastlanmaktadır. Bu tepkilerden en önemlilerini gerginlik, geçimsizlik, sürekli endişe, yetersizlik duygusu, telaş, ve hayal kırıklığı şeklinde belirtmek mümkündür (Yıldırım, 1991; Okutan & Tengilimoğlu, 2002; İhtar, 2012)

Davranışsal tepki. Stres kişi davranışları üzerinde belirgin farklılıklar oluşturabilmektedir. Bu farklılıklar arasında, uykusuzluk yada sürekli uyuma isteği, iştahsızlık yada aşırı yemek, konuşma güçlükleri ve alkol-sigara kullanımı gibi davranışlar sayılabilir (Yıldırım, 1991; Okutan & Tengilimoğlu, 2002; İhtar, 2012)

Stres faktörleri. Modern insanın her alanda görülen değişim karşısında kendini yeteneksiz ve güçsüz hissetmesi, stresin en önemli nedenleri arasında sayılabilir. İşgörenlerin dünyasında kuşkulara kapılmasına neden olan, gelecek için umut ve beklentileri tehdit eden, kırgınlık ve kavgalara sürükleyici, bitkinlik, bezginlik ve yorgunluk gibi zorlamalara neden olan faktörler strese neden olabilmektedir. Strese yol açan başlıca faktörler “*bireysel*”, “*örgütsel*” ve “*çevresel*” faktörler olmak üzere üç grupta ele alınabilir. (Okutan & Tengilimoğlu, 2002; Soysal, 2009a; Keskin, 2012; Moğul, 2014)

Bireysel faktörler. Bireysel stres faktörleri (i) *Kişilik*. Stres açısından kişilikler A tipi ve B tipi olarak ikiye ayrılmaktadır. A tipi ve B tipi kişilik ilk olarak iki kardiyolog Meyer Friedman ve Rosenman tarafından gözlemlenmiştir. A tipi kişilikte olan bireyler yoğun dürtüleri olan sabırsız, saldırgan, ihtirash, rekabetçi kişilerdir. B tipi kişilik özeliği gösteren bireyler katı kuralları bulunmayan, esnek insanlardır. A tipi kişilik yapısında olanlar ciddi stres altında kaldıklarında B tipi kişilik yapısına göre daha fazla kalp rahatsızlıklarına yakalandıkları görülmüştür (ii) *Cinsiyet*. kadınlarda menopoz, erkeklerde ise andropoz dönemleriyle birlikte birtakım hormonal değişikliklerin oluşması, eski fiziksel ve zihinsel dengenin bozulması nedeniyle duygusal sorun ve hayal kırıklıkları strese neden olabilmektedir. (iii) *Yaş*. Özellikle orta yaşlılık ve yaşlılık dönemlerinde yaşanan değişimler ve sorunlar strese neden olabilmektedir. (iv) *Bireysel ilişkiler*. (Güçlü, 2001; Okutan & Tengilimoğlu, 2002; Ekinci & Ekinci, 2003; Durna, 2004; Yıldırım & Tektüfekçi & Çukacı, 2004; Özmutaf, 2006; Soysal, 2009a; Yıldırım & Taşmektepligil, 2011; İhtar, 2012; Keskin, 2012; Moğul, 2014; Sirke, 2016)

Örgütsel faktörler. Örgütsel stres faktörleri (i) *İşle ilgili stres faktörleri*. İşin kendisi, aşırı/yetersiz iş yükü ve zaman baskısı, monotonluk, olumsuz çalışma koşulları, fazla mesai ve vardiyalı çalışma sistemi, iş güvenliği işle ilgili stres faktörleridir. İşle ilgili örgütsel stres kaynaklarının başında, aşırı/yetersiz işyükü ve zaman baskısı gelmektedir. (ii) *Örgütsel yapı ve politikalarla ilgili stres faktörleri*. Kararlara katılımın azlığı, kariyer sorunları, merkezi/hiyerarşik örgüt yapısı, otoriter liderlik stili, rol belirsizliği ve çatışması, adil olmayan ücret, örgütsel iletişim, örgütsel kültür, örgütsel iklim, örgütsel değişim, zorbalık (mobbing) strese neden olabilmektedir. Bireyin çalıştığı işte kariyer gelişimini sağlama yönündeki istek ve çabaları karşılığını bulmazsa veya engellenirse strese yol açabilir. (iii) *Örgütün dış çevresiyle ilgili stres faktörleri*. Değişen teknoloji, ekonomik krizler, işsizliğin artması gibi faktörler örgütün dış çevresinden kaynaklanan stres faktörleridir. Teknolojik alanda yaşanan gelişmeler, bireyin beceri ve deneyimini gölgeleyerek önemsiz bir konuma getirebilmesi açısından bir stres kaynağıdır. (Pehlivan, 1995; Güçlü, 2001;

Okutan & Tengilimoğlu, 2002; Ekinci & Ekinci, 2003; Durna, 2004; Yıldırım & Tektüfekçi & Çukacı, 2004; Özmutaf, 2006; Atılğan & Dengizler, 2007; Soysal, 2009a; Soysal, 2009b; Yıldırım & Taşmektepligil, 2011; İştâr, 2012; Serinkan & Kaymakçı & Alişan & Avcık, 2012; Moğul, 2014; Baytak, 2015; Yamuç & Türker, 2015; Sirke, 2016)

Çevresel faktörler. Çevre kaynaklı stres faktörleri (i) aile sorunları, (ii) ekonomik sorunlar, (iii) ulaşım sorunları, (iv) sosyal ve kültürel değişimler olarak sıralanabilir. Toplum yapısındaki değişimler bireyler üzerinde stres oluşturabilmektedir. (Yıldırım, 1991; Durna, 2004; Yıldırım & Tektüfekçi & Çukacı, 2004; İştâr, 2012; Sirke, 2016)

Stresin sonuçları. Stresin sonuçları doğrudan yada dolaylı olarak toplumsal yaşamın her alanında kendini hissettirmektedir. Stresin “*bireysel*”, “*örgütsel*” ve “*toplumsal*” sonuçları kaçınılmazdır. Stresin sonuçları bireysel, örgütsel ve toplumsal anlamda bazen telafi edilemez durumlar ortaya çıkarabilmektedir.

Bireysel sonuçlar. Stres bireyde sağlığını olumsuz etkileyen “*fiziksel*”, “*duygusal*” ve “*davranışsal*” sonuçlara neden olabilmektedir. Stres fiziksel olarak bireyde çarpıntı, baş dönmesi, nefes darlığı, hiper tansiyon, şeker hastalığı, migren ve kronik baş ağrıları gibi rahatsızlıklara neden olabilmektedir. Stres duygusal olarak endişe, sinirlilik, çabuk heyecanlanma ve kızgınlık, dikkat dağınıklığı ve dikkatini toplayamama gibi sorunlar oluşturabilir. Stres davranışsal olarak uykusuzluk, iştahsızlık veya aşırı yeme isteği, konuşmada güçlük, sigara veya alkole başlama/ düşkünlük gibi problemler yaratabilir. (Soysal, 2009a; Soysal, 2009b; İştâr, 2012; Keskin, 2012; Moğul, 2014; Baytak, 2015; Sirke, 2016)

Örgütsel sonuçlar. Stres örgütsel anlamda işgörenlerde “*verimsizlik*”, “*işe geç gitme veya devamsızlık*”, “*çatışma*”, “*yabancılaşma*”, “*tükenmişlik*”, “*örgütsel bağlılığın azalması*”, “*örgütsel iklimde soğukluk*”, “*örgütsel iletişimini zayıflaması*”, “*örgütün imajının zayıflaması*” ve “*işten ayrılma*” gibi sonuçlara neden olabilmektedir. Aşırı yüksek derecedeki stres işgörenin fiziksel ve zihinsel sistemini bozmasının sonucunda artan hastalıklar, iş kazaları, işgücü kayıpları verimsizliğe ve ağır mali sonuçlara neden olmaktadır. Örgütte meydana gelen çatışmanın önemli nedenlerinden biri de strestir. (Okutan & Tengilimoğlu, 2002; Soysal, 2009a; Soysal, 2009b; Uzun & Yiğit, 2011; İştâr, 2012; Keskin, 2012; Moğul, 2014; Baytak, 2015; Sirke, 2016)

Toplumsal sonuçlar. Toplumu oluşturan bireyin stresten etkilenmesi doğrudan ve dolaylı olarak iletişim kurduğu diğer birey(ler)i etkileyecektir. Toplumsal hayatın her alanında faaliyet gösteren birey stresin yansımaları doğrudan yada dolaylı olarak düşünceleriyle, sözleriyle ve davranışlarıyla gösterecektir. Bu durum bazen gazetelere ve haberlere istenmeyen durumlar olarak yansıtılabilecektir. Toplumda meydana gelen olumsuz durumların önemli bir nedeni de bireyin maruz kaldığı strestir diyebiliriz.

Stres yönetimi. Stresiz bir hayat mümkün olmadığından stresle başa çıkmak ve stresi yönetebilmek bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Stresin bireysel, örgütsel ve toplumsal olumsuz sonuçlarını en aza indirmek için stresin başedilmesi gerekmektedir. Öncelikle stres yaratan durumun doğru belirlenmesi ve ortadan kaldırılması büyük önem taşımaktadır. Stres yönetiminde “*sorun odaklı*” ve “*duygusal odaklı*” yaklaşımlardan etkili bir biçimde yararlanmak gerekmektedir. Sorun odaklı yaklaşımlar, stresin kaynakları üzerinde odaklanmaktadır. Duygu odaklı yaklaşımlar, stresin kaynaklarından ziyade stresle baş etmeye odaklanmaktadır (Okutan & Tengilimoğlu, 2002; Gümüştekin & Öztemiz, 2004; Soysal, 2009a)

Bireysel stres yönetimi. Bireysel stres yönetimi mevcut stresle mücadeleye yöneliktir. Bireysel olarak stresle başa çıkmada “A” tipi davranış biçiminin değiştirilmesi, değişen koşullara uygun hareket edebilme, ihtiyaç duyulduğunda sosyal destek sağlayabilme, zamanı iyi yönetme, sorunları öngörerek alternatif çözüm önerileri geliştirme, yaşam tarzını yönet ve soğukkanlılık uygulanabilecek

kullanılabilecek önemli yaklaşımlardır. (Okutan & Tengilimoğlu, 2002; Yıldırım & Tektüfekçi & Çukacı, 2004; Atılgan & Dengizler, 2007; Soysal, 2009a; İştari, 2012; Keskin, 2012; Baytak, 2015)

Örgütsel stres yönetimi. Örgütsel stres yönetimi örgütteki stres kaynaklarını ortadan kaldırmayı hedefler. Örgüt yönetimi öncelikle çalışanları strese sürükleyen stres kaynaklarını bulmak durumundadır. Her örgütün yapısı, kültürü ve özellikleri farklı olacağından stres kaynakları da farklılık gösterebilecektir. Örgütsel açıdan stresle başa çıkmada katılımcı yönetim, çalışma ortamının iyileştirilmesi, görevlerin yeniden düzenlenmesi, iş zenginleştirme, işgöreni güçlendirme, destekleyici örgüt iklimi, çatışmaların azaltılması, kariyer planlama ve geliştirme, etkin iletişim, stres yönetimi eğitimi, koçluk kullanılabilecek önemli yaklaşımlardır. (Güçlü, 2001; Okutan & Tengilimoğlu, 2002; Yıldırım & Tektüfekçi & Çukacı, 2004; Atılgan & Dengizler, 2007; a, 2009; İştari, 2012; Keskin, 2012; Baytak, 2015)

Toplumsal stres yönetimi. Bireyin doğrudan yada dolaylı olarak iletişim kurduğu toplumdaki diğer birey(ler)e maruz kaldığı stresin olumsuzluklarını yansıtmaması için toplumda strese ve stres yönetimine yönelik “toplumsal farkındalık” oluşturulmalıdır. Bu amaçla kitle iletişim araçları yoluyla gerçekleştirilecek eğitimden etkili bir biçimde yararlanmak gerekmektedir.

Öğretmenlerde örgütsel stres

Öğretmen eğitim sisteminin en stratejik ögesidir. Öğretmende görevini yaparken en fazla karşılaştığı olumsuzların başında “stres” ve “kaygı” yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği en stresli meslekler arasında yer aldığı varsayılmakta ve öğretmenin diğer mesleklerde çalışanların yaşadığı stresten daha fazlasını yaşadığı kabul edilmektedir. Çünkü eğitim-öğretim hizmetlerinde; karar sürecine katılımın yetersiz olması, fazla bürokratik iş, düşük ücret, terfi etme güçlükleri, toplumun eleştirileri, toplumsal desteğin yetersiz olması, sosyal ve politik güçlerin eğitim kurumları üzerindeki baskıları, ödüllendirmenin yetersiz olması gibi birçok sorunlar mevcuttur. Kyriacou’ya göre öğretmen stresi, “bir öğretmen olarak çalışmanın sonucunda oluşan depresyon, kızgınlık, endişe, sinirlilik ve gerginlik gibi hoş olmayan duyguların yaşanması”dır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin üçte birinin aşırı stres yaşadığını göstermektedir. Araştırmalara göre öğretmenlerde stres yaratan faktörlerin mesleğin statüsünün düşüklüğü, ücret yetersizliği, yönetici tutum ve davranışları, insan ilişkileri, rol çatışması, denetim ve iletişim biçimi gibi faktörler olduğu görülmektedir (Cemaloğlu & Ertürk, 2007; Demirtaş, 2007; Çankaya & Tan, 2010; Bakırcı, 2012; Moğul, 2014; Baytak, 2015; Sirke, 2016)

Öğretmenleri etkileyen örgütsel stres kaynakları. Öğretmenlerin çalışma yaşamı koşullarına, beklentilerine, rol çatışmaları ve rol belirsizliklerine dayalı stresle karşı karşıya kalmaları doğaldır. Eğitim-öğretim ortamı, kurumsal işleyişi, meslek koşulları ve mesleki beklentilerin yol açtığı stres durumu, öğretmenlerin performansını ve eğitim-öğretimin başarısını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenleri etkileyen birçok örgütsel stres kaynaklarından araştırmada ele alınan “kararlara katılma”, “iletişim”, “yöneticinin tutum ve davranışları” ve “denetim” faktörleri ele alınmış ve açıklanmıştır.

Karara katılma. Karar verme, karmaşık bir süreçtir ve bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesidir. Kararlara katılma eylemi, karar verme sürecinin örgüt üyeleri tarafından paylaşılmasıdır. Kararlara katılmanın amacı daha etkili kararların alınmasını sağlamaktır. Greeg’e göre de personelin katılımı, karar vermenin paylaşılması anlamına gelmektedir. Karara katılma, iş görenleri örgütle bütünleştirmekte ve onları örgütsel kararlara bağlı kılmaktadır. Okulda öğretmenlerin alınacak kararlara katılımı “öğretmen kurulları” aracılığıyla gerçekleşmektedir. Okulda öğretmenlerin kararlara katılımına imkan veren öğretmen kurulları “öğretmenler kurulu”, “zümre öğretmenler kurulu” ve “şube öğretmenler kurulu” dur. Öğretmenlerin karara etkili bir şekilde katılarak okul yönetimine katılmalarının değişkenleri değer (karara katılacak öğretmenlerin, mesleklerine karşı sorumlu ve güdülenmiş olması), yapı (örgüt politikalarının, öğretmenlerin

kendilerini etkileyen kararlara katılmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi) ve süreçtir (öğretmenlerin karar alınan konu hakkında bilgi sahibi olması ve fikirlerini ikna edecek bir şekilde savunabilmesi). Öğretmenlerin karara katılmasında kullanılabilir ölçütler ise uygunluk (alınacak kararın doğrudan öğretmenleri ilgilendirmesi), uzmanlık (üzerinde karar alınacak konuda öğretmenin problemin tanımı ve çözümü konusunda katkı sağlayabilecek yeterliğe sahip olması) ve yetkidir (alınacak karar konusunda öğretmenin yetki sahibi olması). Okul müdürü öğretmenleri karara katmadan önce alınacak kararlarla ilgili ayrıntılı bir hazırlık yapar ve kişisel görüşlerinden ziyade kararlar ilgili bilgileri sunabilirse daha etkili kararlar alınabilmesi mümkündür. (Celep, 1990; Celep, 1991; Özden, 1996; Çelikten, 2001; Ural & Aksay, 2008; Babaoğlu & Yılmaz, 2012; Göksoy, 2014) Öğretmenlerin kararlara katılmak istemesine rağmen kararlara katılmasında problemlerin yaşandığına ilişkin araştırma bulguları vardır. Yıldırım'a (1989: 22) göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%70) eğitimsel ve yönetsel ayırtmeksizin okulla ilgili tüm kararlara katılmak istemektedir. Babaoğlu & Yılmaz'a (2012: 7) göre ilköğretim öğretmenlerinin yarısından çoğu, okullarında karar alma sürecine katıldıklarını, kalan kısmı ise bazen katıldıklarını belirtmiştir. Özdoğru & Aydın'a (2012: 365) göre ilköğretim öğretmenleri karar sürecine "biraz" katıldıklarını ve "çok" katılmak istediklerini belirtmiştir. Özden'e (1996: 435) göre lise öğretmenleri okulda karar sürecine "oldukça sık" katılmaktadır fakat katılan kararlar ya tamamen okul müdürünün aldığı yada okul yöneticilerinin kendi arasında kararlaştırdığı ve usulen öğretmenlerin görüşüne başvurduğu kararlardır. Köklü'ye (2012: 208) göre ortaöğretim öğretmenleri kararlara "çok az" ve "biraz" katıldıklarını, katılmaya çok istekli olduklarını belirtmiştir. Göksoy'a (2014: 263) göre öğretmenler okuldaki kararlarda öğretmenlerin etkisinin fazla olmadığını, kararların okul müdürü tarafından alındığını ve kendilerine danışıldığını belirtmektedir. Ural & Aksay'a (2008: 455) göre ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel kararlara katılımları "oldukça", yönetsel kararlara katılımı "biraz" düzeyindedir. Demirtaş & Alanoğlu'na (2015: 90) göre öğretmenlerin eğitimsel kararlara katılımı "yüksek", yönetsel kararlara katılımı ise "orta" düzeydedir.

Karara katılma usulen yada okul müdürünün karar(lar)ını onaylatmak için olursa öğretmenler için stres kaynağı olabilmektedir. Kararlara katılmanın öğretmenler için örgütsel stres kaynağı olduğuna yönelik araştırma bulguları vardır. Gülbeyaz'a (2006: 152) göre yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler "kararlara katılma"nın "orta" düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir. Merkan'a (2011: 61) göre genel lise ve Anadolu lisesi öğretmenleri "kararlara katılma"nın "orta" düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir.

İletişim. İletişim bilgi, düşünce ve duyguların paylaşılması sürecidir. Eğitim temelde bir iletişim etkinliğidir. İletişim, eğitim hizmetinin verildiği okulun deyim yerindeyse can damarıdır. Okulun girdisi-çıktısı insan olduğundan iletişim diğer örgütlere göre daha fazla önem taşımaktadır. Okul eğitim ve öğrenmeyle ilgili mesajlar ağırlıklı olmak üzere eğitimsel, bireysel, örgütsel mesajların yüz-yüze alınıp-verildiği örgütsel bir ortamdır. Eğitim hizmeti verilen okulda gerçekleştirilen formal iletişim kadar sosyal yapıştırıcı olarak nitelendirilen informal iletişim de önemlidir. Okul ortamında iletişimin istenilen nitelikte olması öğretmenlerin okulla özdeşleşmesini kolaylaştırmakta ve iletişimden kaynaklanan örgütsel stresi azaltmaktadır. Okuldaki iletişimi güçleştiren psikososyal (önyargı, değer ve inanç sistemleriyle ilgili görüş farklılıkları, çatışmalar, olay ve bilgilere yönelik bireylerin algılama farklılıkları, statü farklılıkları, algıda seçicilik, empati yetersizliği), semantik (mesajın belirsizliği, mesajın yanlış yada eksik ulaşması), teknik (iletişim kanallarının yetersizliği, iletişim için kullanılan araçların yanlış seçimi), örgütsel (hierarchy aşırı önem verilmesi, yönetici ve çalışanlar arasındaki güç ve statü ilişkilerinin katı yapısı) engeller sözkonusudur. Okulda iletişimin etkili gerçekleştirilmesinden ve yönetilmesinden birinci derecede sorumlu olan okul müdürüdür. Okul

müdürü okulun iç ve dış çevresiyle çift yönlü ve diyaloga dayalı iletişime büyük önem vermeli ve öğretmenlerle açık iletişimde bulunmalıdır (Yüksel, 1989; Bolat, 1996; Atak, 2005; Argon & Zafer, 2009; Erdoğan, 2011; Yıldız, 2013; Bektaş & Erdem, 2015; Güngör & Taşdan, 2016; Uzun & Ayık, 2016) Öğretmenlerle yöneticiler arasındaki iletişimde informal iletişimin önemli ve yöneticilerin iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığına, iletişim problemlerinin yaşandığına ilişkin araştırma bulguları vardır. Argon & Zafer'e (2009: 118) göre okul müdürleri informal ilişkileri kullanarak problemler hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmektedir. Celep'e (1992: 310) göre ilköğretim öğretmenlerine göre eğitim ve öğretim konusundaki görüşlerini ve kişisel sorunlarını, çalışma arkadaşlarının sorunlarını yöneticiye iletememektedir. Okçu & Doğan & Dayanan'a (2016: 227) göre İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin "orta" düzeyde olduğu ve arzu edilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Kösterelioğlu & Argon'a (2010: 12) göre öğretmenler okul müdürünün iletişim sürecindeki etkililiğini en yüksek "yöneticinin ilgisi" boyutunda algılamaktadır, bu boyutu "iletişim yöntemi", "çevreyle bütünleşme" ve "öğretime odaklanma" boyutları izlemektedir. Ada & Çelik & Küçükali & Manafzadehtabriz'e (2015: 111) göre okul yöneticileri iletişim becerilerini "üst düzeyde güçlü", fakat öğretmenler öğretmenler okul yöneticilerinin iletişim becerilerini "güçlü, fakat geliştirilmesi gerekir" olarak görmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerin iletişim becerilerini yeterli gördüğüne ilişkin araştırma sonuçları da vardır. Uzun & Ayık'a (2016: 681) göre öğretmenler okul müdürlerin iletişim becerilerini (sosyal rahatlık, anlama-empati, destekleme) "iyi" düzeyde görmektedir. Fidan & Küçükali'ye (2014: 323) göre ilköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algıları yüksek düzeydedir.

Öğretmenler eğitim-öğretimle ilgili sorunlarını veya görüşlerini, meslektaşlarıyla veya öğrenci velileriyle sorunlarını veya görüşlerini ve kişisel sorunlarını okul yöneticilerine iletmede sıkıntı meydana gelirse stres yaşayabilmektedir. Okul yöneticileriyle öğretmen arasındaki iletişimin öğretmenler için örgütsel stres kaynağı olduğuna yönelik araştırma bulguları vardır. Gülbeyaz'a (2006: 162) göre yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler "iletişim" in "orta" düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir. Merkan'a (2011: 61) göre genel lise öğretmenleri "iletişim" in "orta", anadolu lisesi öğretmenleri "az" düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir.

Yöneticinin tutum ve davranışları. Okul yöneticisinin etkileşimde bulunduğu öğretmenlere karşı söz, tutum ve davranışlarıyla güvenilir olması gerekmektedir. Öğretmenlere karşı esnek, ilgili, hoşgörülü, eşitlikçi, tarafsız ve destekleyici olması hem okul başarısını hem de öğretmenlerin okula bağlılığını artıracaktır. Okul yöneticisinin yanlı, katı, engelleyici, yıldırma söz, tutum ve davranışları hem okul başarısını hem de öğretmenlerin okula bağlılığını azaltacaktır. Öğretmenlerin yöneticilerin tutum ve davranışlarından kaynaklanan problemlerin olduğuna ilişkin araştırma sonuçları vardır. Özgan & Bozbayındır'a (2011: 79) göre adil olmayan uygulamaların kurumsal amaçlara ulaşmada öğretmenleri olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Polat & Kazak'a (2014: 82) göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen algı düzeylerinin düşük düzeydedir. Argon'a (2016: 244) göre öğretmen görüşlerinin tamamı ilköğretimde kayırmacılığın yöneticiler tarafından çeşitli tür ve düzeylerde gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Okul yöneticileri öğretmenlere karşı söz, tutum ve davranışlarıyla yanlı, katı, engelleyici ve yıldırma olursa öğretmenler stres altında kalabilmektedir. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenler için örgütsel stres kaynağı olduğuna yönelik araştırma bulguları vardır. Gülbeyaz'a (2006: 173) göre yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında

görev yapan öğretmenler “yöneticilerin tutum ve davranışları”nın “orta” düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir. Merkan’a (2011: 61) göre genel lise ve anadolu lisesi öğretmenleri “yöneticilerin tutum ve davranışları”nın “orta” düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir.

Denetim. Denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izleme ve düzeltme sürecidir. Denetimin amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Eğitim sisteminin alt sistemlerinden birisi de denetim sistemidir ve eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Eğitim denetimi eğitim sisteminin girdi, işlem ve çıktılarında bilgi alınması, alınan bilgilerin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre eğitim amaçlarının düzeltilmesi ve geliştirilmesidir. Eğitim denetimi tanımlama (kontrol, gözlem), değerlendirme (analiz, karşılaştırma), düzeltme ve geliştirme işlevlerini içeren teknik ve sosyal bir süreçtir. Eğitimin denetiminin amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almaktır. Eğitim sisteminde yer alan denetmenler, öğrenme-öğretme sürecini geliştirerek, eğitim sisteminin nitelikli ürünler vermesini sağlayan temel gruplardan biridir. Eğitim denetçisi sistemin bütün yönleriyle doğru, açık ve net olarak anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Eğitim denetçisinin görevini yerine getirebilmesi için sahip olması gereken yeterlik alanları, düzeyleri ve türleri şunlardır: (i) *Yeterlik alanları.* Bu boyuta giren yeterlik alanları ders ve kurum denetimi, araştırma ve soruşturmadır. (ii) *Yeterlik düzeyleri.* Denetçi yeterliklerinin düzey boyutu bilme, uygulama ve değerlendirme olarak tanımlanabilir. (iii) *Yeterlik türleri.* Yeterliklerin tür boyutunda teknik, insancıl ve karar yeterlikleri bulunur. Eğitim denetçisinin rolleri görev, süreç ve davranış boyutlarının birleşimi düşünüldüğünde “liderlik”, “yöneticilik”, “rehberlik”, “öğreticilik”, “araştırma” ve “soruşturma”dır. Eğitim denetçisinin denetlediği eğitim işgörenleriyle iletişimi doğru ve samimi olması gerekmektedir, aksi takdirde farklı algılanabilmekte ve bu durum eğitim denetimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ve eğitim denetçilerinin ortak paydada buluşabilmeleri yapılan eğitim denetiminin etkililiğini ve verimini arttırmaktadır (Başar, 1993; Gökçe, 1994; Burgaz, 1995; Köklü, 1996; Taymaz, 1997; Başaran, 2000; Sarpkaya, 2004; Aydın, 2007; Beycioğlu & Dönmez, 2009; Erdem & Sarpkaya, 2011; Tekin & Yılmaz, 2012; Aslanargun & Tarku, 2014; Göker & Gündüz, 2014; Gündüz & Göker, 2017). Öğretmenlerin eğitim denetçisinden beklentilerine ve eğitim denetçisinin iletişim, rol ve davranışlarına yönelik problemlerin yaşandığına, denetimin okul müdürü tarafından yapılması gerektiğine ilişkin araştırma sonuçları vardır. Aslanargun & Tarku’ya (2014: 299) göre öğretmenlerin müfettişlerden beklentileri irdelendiğinde ilk üç beklentinin yapıcı ve yol gösterici olma, karakter özellikleri olumlu olma ve adil olma gibi iletişim ve insan ilişkileri temelli nitelikler ön plana çıkmaktadır. Gökçe & Baskan’a (2012: 209) göre ilköğretim öğretmenleri eğitim denetçilerinin iletişim becerilerini orta derecede yeterli bulmaktadır. Kapusuzoğlu’na (2012: 290) göre öğretmenler eğitim ve öğretimle ilgili problemlerini eğitim denetçilerine açıklamaktan kaçınmaktadır. Aküzüm & Özmen’e (2013: 114) göre denetmenler kendilerini rolleri için “yüksek” düzeyde yeterli, buna karşılık öğretmenler denetmenlerin rollerini gerçekleştirme düzeyini “düşük”, okul yöneticileri ise genellikle “orta” düzeyde yeterli bulmaktadır. Karakuş & Yasan’a (2013: 14) göre eğitim denetmenleri sergilemeleri gereken roller ve davranışlar konusunda kendilerini yeterli olarak algılamaktadır, fakat ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ise yetersiz olarak algılamaktadır. Köroğlu & Oğuz’a (2011: 18) göre eğitim denetçilerinin mesleki gelişime yönelik yaptığı rehberliği öğretmenler “yetersiz”, yöneticiler “orta düzeyde yeterli”, eğitim müfettişleri ise “üst düzeyde yeterli” görmektedir. Aslanargun & Göksoy (2013: 117) göre denetleyecekleri öğretmenleri denetmenlerden daha iyi

tanınması, öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yönlerini bilmesi, öğretmenlerin yaptıkları her türlü etkinlikten haberdar olması, öğretmenlerin sadece ders saatlerindeki değil ders dışı zamanlardaki etkinliklerinden haberdar olması gerekçelerine dayanarak öğretmenler denetimin okul müdürü tarafından yapılmasını istemektedir.

Öğretmenler üzerindeki mevcut denetim sistemi, öğretmenler tarafından yeterli düzeyde görülmemektedir. Bununla beraber öğretmenler, müfettişlerin mesleksel yeterliliğe ve nesnellığe sahip olmadıklarına inanmaktadır. Bu durum ise denetim sürecini öğretmenler için bir stres kaynağı haline getirmektedir (Aslan 1995; Bakırcı, 2012) Eğitim denetiminin öğretmenler için örgütsel stres kaynağı olduğuna yönelik araştırma bulguları vardır. Gülbeyaz'a (2006: 186) göre yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler “denetim biçimi”nin “orta” düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir. Merkan'a (2011: 62) göre genel lise ve anadolu lisesi öğretmenleri “denetim biçimi”nin “orta” düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir.

Öğretmenleri etkileyen örgütsel stresin yönetimi. Örgütsel faktörlerden kaynaklanan öğretmen stresinin yönetimi, öncelikle öğretmenin çalıştığı, istihdam edildiği eğitim kurumlarının yönetimine düşmektedir. Eğitim kurumu yönetimi öncelikle öğretmenleri etkileyen örgütsel stresin kaynaklarını doğru tespit etmek durumundadır. Öğretmenleri etkileyen örgütsel stres yönetilemezse, örgütsel strese maruz kalan öğretmenlerde meydana gelen “tükenmişlik”, “işe geç gitme veya devamsızlık”, “yabancılaşma” gibi sorunlardan dolayı eğitim-öğretimin niteliği ve eğitim sisteminin başarısı olumsuz yönde etkilenecektir.

Amaç

Bu araştırmada pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarından karara katılma, iletişim, yöneticilerin tutum ve davranışları ile denetimden kaynaklanan strese ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarından karara katılma, iletişim, yöneticilerin tutum ve davranışları ile denetimden kaynaklanan strese ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarından kararlara katılma, iletişim, yöneticilerin tutum ve davranışları ile denetim biçiminden kaynaklanan strese ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, pansiyonlu okuldaki görev süresi, branş, mezun olduğu fakülte ve en son aldığı öğrenim derecesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli. Araştırma tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama (survey) modeli, “mevcut durumu olduğu gibi açıklamayı amaçlamaktadır”. Bir başka deyişle, “mevcut olayların daha önceki olay ve koşullar ile ilişkisini dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı amaçlamaktadır” (Kaptan, 1995; Karasar, 2007)

Araştırmanın evreni ve örnekleme. Araştırmanın evrenini Denizli il sınırları içinde kalan 24 pansiyonlu ortaöğretim okullarında görev yapan 786 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni içerisinden sınırlılıklar ve olanaklar gözetilerek 15 pansiyonlu ortaöğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 258 öğretmen, oranlı küme örnekleme yöntemiyle örneklem grubu olarak seçilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan pansiyonlu ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin sayısı, araştırma evreninin % 32,82'sini oluşturmaktadır.

Tablo 1. Örneklem grubunun bağımsız değişkenlere göre dağılımı

DEĞİŞKEN		f	%
Cinsiyet	Erkek	164	63,6
	Kadın	94	36,4
Kıdem	1-10 Yıl	138	53,5
	11 Yıl ve Daha Uzun Süre	120	46,5
Pansiyonlu	1-10 Yıl	240	93,0
Okuldaki Görev Süresi	11 Yıl ve Daha Uzun Süre	18	7,0
	Sosyal Bilimler	140	54,3
Branş	Fen-Matematik Bilimleri	57	22,1
	Güzel Sanatlar ve Spor	21	8,1
	Meslek Dersleri Branş Öğretmenleri	40	15,5
	Diğer		
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	150	58,1
	Diğer Fakülteler	108	41,9
En Son aldığı öğrenim Derecesi	Lisans	188	80,7
	Lisansüstü	45	19,3

Veri toplama aracı. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Aslan (1995) tarafından geliştirilen ve Merkan (2011) tarafından güncelleştirilen “*Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları Anketi*” dir. Anketin Cronbach Alfa Değerleri karara katılma 0,81, iletişim 0,80, yöneticilerin tutum ve davranışları 0,90, denetim biçimi 0,86’dır. Araştırmacılar tarafından, örnekleme meydana getiren okullarda öğretmenlerle yüz-yüze görüşülerek araştırma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2 “Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları Anketi”nin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayı değerleri

Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları Anketi”nin Alt Boyutları	Boyuttaki Soru Sayısı	Bu araştırmadaki Cronbach Alfa Katsayısı	Merkan’ın (2011) Araştırmasında Cronbach Alfa Katsayısı	Aslan’ın (1995) Araştırmasında Cronbach Alfa Katsayısı
Kararlara Katılma	5	0,81	0,81	0,78
İletişim	5	0,80	0,77	0,72
Yöneticilerin Tutum ve Davranışları	6	0,90	0,92	0,84
Denetim biçimi	6	0,86	0,86	0,69

Verilerin analizi ve yorumu. Verilerin dağılım normal dağılım gösterdiğinden (K-S: 0.053, p: 0.071) ikili gruplar arasındaki farklar için “*T testi*” ve çoklu grup karşılaştırmalarında tek yönlü

“ANOVA analizi” kullanılmıştır. Anketteki süresiz değişkenler sürekli hale getirilmiştir. Bunun için aralık sayısı seçenek sayısına bölünmüştür. (4:5 = 0,80). Bulunan sayı en olumsuz seçeneği ifade eden 1,00 sayısına eklenmiştir. Buna göre 1,00-1,80 “hiç katılmıyorum”, 1,81-2,60 “katılmıyorum”, 2,61-3,40 “kısmen katılıyorum”, 3,41-4,20 “katılıyorum”, 4,21-5,00 “tamamen katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Elde edilen veriler pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarının alt boyutları esas alınarak çözümlenmiş ve bulgular alt problemler şeklinde sunulmuştur.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görevyapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarından kararlara katılma, iletişim, yöneticilerin tutum ve davranışları ile denetim biçiminden kaynaklanan strese ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Kararlara katılım

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarının birinci alt boyutu olan “kararlara katılma” boyutuna ilişkin görüşleri 3,18 aritmetik ortalamayla “kısmen katılıyorum” şeklindedir. Kararlara katılmanın örgütsel stres kaynağı olduğuna yönelik araştırma bulguları vardır. Gülbeyaz’a (2006: 152) göre yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler “kararlara katılma” boyutunun “orta” düzeyde ($X=2,93$) stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir. Merkan’a (2011: 61) göre genel lise ve anadolu lisesi öğretmenleri “kararlara katılma” boyutunun “orta” düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir.

Tablo 3 Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarından “kararlara katılma” boyutuna ilişkin görüşleri

Madde No	Anket Maddesi	N	X	Ss	Katılım Düzeyi
M1	Okutulacak derse ilişkin ders kitabının ve diğer eğitim araç gereçlerinin saptanmasında öğretmenlerinin görüşlerinin alınmaması	258	3,69	1,28	Katılıyorum
M2	Okuldaki nöbet gün saatlerinin öğretmenlerin görüşü alınmadan saptanması	258	3,14	1,32	Kısmen Katılıyorum
M4	Öğretmenlerin bilgi ve istekleri dışında ders dışı etkinliklerde görev verilmesi	258	3,09	1,41	Kısmen Katılıyorum
M5	Haftalık ders dağıtım çizelgesinde ders gün saatlerinin öğretmenlerin görüş ve istekleri alınmaksızın belirlenmesi	258	3,03	1,32	Kısmen Katılıyorum
M3	Öğretmenlerin görüşü alınmadan ders yükü belirlenmesi	258	2,95	1,34	Kısmen Katılıyorum

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre “kararlara katılma” boyutunda en yüksek stres kaynağını “okutulacak derse ilişkin kitabın ve diğer eğitim araç-gereçlerinin saptanmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması” oluşturmaktadır. En düşük stres kaynağını “öğretmenlerin görüşü alınmadan ders yükü belirlenmesi” oluşturmaktadır. Araştırma bulgusuyla örtüşen araştırma sonucu vardır. Gülbeyaz’a (2006: 152) göre yatılı ilköğretim bölge

okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler “kararlara katılma” boyutunda “okutulacak derse ilişkin kitabın ve diğer eğitim araç-gereçlerinin saptanmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması”nı en yüksek stres kaynağı olarak görmektedir.

İletişim

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarının ikinci alt boyutu olan “iletişim” boyutuna ilişkin görüşleri 2.82 aritmetik ortalamayla “kısmen katılıyorum” şeklindedir. İletişimin örgütsel stres kaynağı olduğuna yönelik araştırma bulguları vardır. Gülbeyaz’a (2006: 162) göre yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler “iletişim” boyutunun “orta” düzeyde ($X=2,66$) stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir. Merkan’a (2011: 61) göre genel lise öğretmenleri “iletişim” boyutunun “orta”, anadolu lisesi öğretmenleri “az” düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir.

Tablo 4 Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarından “iletişim” boyutuna ilişkin görüşleri

Madde No	Anket Maddesi	N	X	Ss	Katılım Düzeyi
M8	Çevresel kaynaklardan yararlanabilmek için çevredeki etkili kişi ve gruplarla sağlıklı diyalogun kurulmaması	258	3,21	1,05	Kısmen Katılıyorum
M7	Okulun çevreye yeterince tanıtılmaması	258	2,89	1,19	Kısmen Katılıyorum
M6	Bakanlığın sağladığı bazı olanaklarla ilgili duyuruların zamanında ulaştırılmaması	258	2,88	1,26	Kısmen Katılıyorum
M9	Bilgilendirilmeleri gereken konulara ilişkin üst makamlardan gelen emir, genelge ve yazıların öğretmenlere duyurulmaması	258	2,56	1,22	Katılmıyorum
M10	Gerekli olan durumlarda yöneticilere ulaşmada karşılaşılan zorluklar	258	2,52	1,26	Katılmıyorum

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler tarafından “iletişim” alt boyutunda “çevresel kaynaklardan yararlanabilmek için çevredeki etkili kişi ve gruplar ile sağlıklı diyalogun kurulmaması” en yüksek stres kaynağı olarak görülmektedir. “Gerekli olan durumlarda yöneticilere ulaşmada karşılaşılan zorluklar” en düşük stres kaynağı olarak görülmektedir. Araştırma bulgusuyla örtüşen ve örtüşmeyen araştırma sonuçları vardır. Gülbeyaz’a (2006: 162) göre yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler “iletişim” boyutunda “çevresel kaynaklardan yararlanabilmek için çevredeki etkili kişi ve gruplar ile sağlıklı diyalogun kurulmaması”nı en yüksek stres kaynağı olarak görmektedir. Bakırcı’ya (2012: 64) göre öğretmenlerin %59’u “yöneticiler tarafından öğretmenlere geç iletilen bilgilendirmeler”in stres kaynağı olduğunu düşünmektedir. Karadavut’a (2005) göre ilköğretim okulu öğretmenleri örgütsel stres kaynakları içerisinde insan ilişkilerini “orta düzey” stres kaynağı olarak algılamaktadır.

Yöneticilerin tutum ve davranışları

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarının üçüncü alt boyutu olan “*yöneticilerin tutum ve davranışları*” boyutuna ilişkin görüşleri 2.79 aritmetik ortalamayla “*kısmen katılıyorum*” şeklindedir. Yöneticilerin tutum ve davranışlarının örgütsel stres kaynağı olduğuna yönelik araştırma bulguları vardır. Gülbeyaz’a (2006: 173) göre yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler “*yöneticilerin tutum ve davranışları*” boyutunun “*orta*” düzeyde ($X=2,75$) stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir. Merkan’a (2011: 61) göre genel lise ve anadolu lisesi öğretmenleri “*yöneticilerin tutum ve davranışları*” boyutunun “*orta*” düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir.

Tablo 5 Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarından “*yöneticilerin tutum ve davranışları*” boyutuna ilişkin görüşleri

Madde No	Anket Maddesi	N	X	Ss	Katılım Düzeyi
M11	Yöneticilerin kuralcı olması	258	2,88	1,24	Kısmen Katılıyorum
M14	Yöneticilerin farklılığa ve eleştiriye tahammül edememesi	258	2,85	1,23	Kısmen Katılıyorum
M13	Yöneticilerin öğretmenlerin sorunlarına ilişkin sorunlarına gereken ilgiyi göstermemesi	258	2,80	1,28	Kısmen Katılıyorum
M12	Yöneticilerin öğretmenlere eşit davranmaması	258	2,75	1,37	Kısmen Katılıyorum
M16	Yöneticilerin öğretmenleri destekleyici tutum ve davranışlar göstermemesi	258	2,74	1,33	Kısmen Katılıyorum
M15	Yöneticilerin okul yönetimi konusunda yeterli bilgi ve eğitim düzeyine sahip olmaması	258	2,69	1,29	Kısmen Katılıyorum

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre “*yöneticilerin tutum ve davranışları*” alt boyutunda “*yöneticilerin kuralcı olması*” en yüksek stres kaynağı olarak görülmektedir. “*Yöneticilerin okul yönetimi konusunda yeterli bilgi ve eğitim düzeyine sahip olmaması*” en düşük stres kaynağı olarak görülmektedir. Araştırma bulgusuyla örtüşen araştırma sonucu vardır. Gülbeyaz’a (2006: 173) göre yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler “*yöneticilerin tutum ve davranışları*” boyutunda “*yöneticilerin kuralcı olması*”nı en yüksek stres kaynağı olarak görmektedir.

Denetim biçimi

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarının dördüncü alt boyutu olan “*denetim biçimi*” boyutuna ilişkin görüşleri 3.00 aritmetik ortalamayla “*kısmen katılıyorum*” şeklindedir. Denetimin örgütsel stres kaynağı olduğuna yönelik araştırma bulguları vardır. Gülbeyaz’a (2006: 186) göre yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler “*denetim biçimi*” boyutunun “*orta*” düzeyde ($X=2,77$) stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir. Merkan’a (2011: 62) göre genel lise ve anadolu lisesi öğretmenleri “*denetim biçimi*” boyutunun “*orta*” düzeyde stres oluşturan örgütsel stres kaynağı olduğu görüşündedir.

Tablo 6 Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarından “denetim biçimi” boyutuna ilişkin görüşleri

Madde No	Anket Maddesi	N	X	Ss	Katılım Düzeyi
M21	Denetmenlerin gerekli bilgi ve yeterliliğe sahip olmaması	258	3,10	1,30	Kısmen Katılıyorum
M22	Denetimin öğretmenlere önceden haber vermeden yapılması	258	3,09	1,24	Kısmen Katılıyorum
M18	Denetimin bir baskı ve cezalandırma aracı olarak kullanılması	258	3,07	1,34	Kısmen Katılıyorum
M17	Öğretmenlerin etkinliklerinin belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilmemesi	258	3,07	1,23	Kısmen Katılıyorum
M19	Değerlendirmede objektif davranılmaması	258	3,03	1,32	Kısmen Katılıyorum
M20	Çalışanların çok sık ve yakından denetlenmesi	258	2,66	1,14	Kısmen Katılıyorum

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre “denetim biçimi” alt boyutunda “denetmenlerin gerekli bilgi ve yeterliliğe sahip olmaması” en yüksek stres kaynağı olarak görülmektedir. “Çalışanların çok sık ve yakından denetlenmesi” en düşük stres kaynağı olarak görülmektedir. Araştırma bulgusuyla örtüşmeyen araştırma sonucu vardır. Gülbeyaz’a (2006: 186) göre yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler “denetim biçimi” boyutunda “öğretmen etkinliklerinin belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilmemesi”ni en yüksek stres kaynağı olarak görmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt problem “Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarından karara katılma, iletişim, yöneticilerin tutum ve davranışları ile denetim biçiminden kaynaklanan strese ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, pansiyonlu okuldaki görev süresi, branş, mezun olduğu fakülte ve en son aldığı öğrenim derecesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Cinsiyet

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “cinsiyet”e göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 7 Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “cinsiyet”e göre farklılığı (T testi)

Örgütsel Stres Kaynağı	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kararlara Katılma	Kadın	94	15,7553	5,19	-0,347	0,729
	Erkek	164	15,9817	4,95		
İletişim	Kadın	94	13,7340	4,66	-0,866	0,388
	Erkek	164	14,2378	4,40		
Yöneticilerin Tutum ve Davranışları	Kadın	94	16,6064	6,86	-0,173	0,863
	Erkek	164	16,7500	6,15		
Denetim Biçimi	Kadın	94	17,9468	6,09	-0,158	0,875
	Erkek	164	18,0671	5,76		

p< 0,05

Araştırma bulgusuyla örtüşen ve örtüşmeyen araştırma sonuçları vardır. Merkan'a (2011: 67) göre örgütsel stresin “kararlara katılma”, “iletişim”, “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında genel lise ve anadolu lisesi öğretmenlerinin görüşleri “cinsiyet”e göre farklılaşmamaktadır. Gülbeyaz'a (2006: 287) göre “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazla stres yaşamaktadır.

Kıdem

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “kıdem”e göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 8 Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “kıdem”e göre farklılığı (T testi)

Örgütsel Stres Kaynağı	Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kararlara Katılma	1-10 Yıl	138	15.9565	5.01512	0.196	0.845
	11 Yıl ve Daha Üzeri	120	15.8333	5.06319		
İletişim	1-10 Yıl	138	14.0435	4.52063	-0.041	0.967
	11 Yıl ve Daha Üzeri	120	14.0667	4.48852		
Yöneticilerin Tutum ve Davranışları	1-10 Yıl	138	16.2899	6.78900	-1.097	0.274
	11 Yıl ve Daha Üzeri	120	17.1667	5.93145		
Denetim Biçimi	1-10 Yıl	138	17.6884	5.91892	-0.983	0.327
	11 Yıl ve Daha Üzeri	120	18.4083	5.81146		

p< 0,05

Araştırma bulgusuyla örtüşen ve örtüşmeyen araştırma sonuçları vardır. Merkan'a (2011: 71) göre örgütsel stresin “kararlara katılma”, “iletişim”, “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında genel lise ve anadolu lisesi öğretmenlerinin görüşleri “kıdem”e göre farklılaşmamaktadır. Gülbeyaz'a (2006: 288) göre “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan 20 yıllık öğretmenler 5 yıllık öğretmenlerden daha fazla stres yaşamaktadır.

Pansiyonlu okuldaki görev süresi

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “pansiyonlu okuldaki görev süresi”ne göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 9 Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “pansiyonlu okuldaki görev süresi”ne göre farklılığı (T testi)

Örgütsel Stres Kaynağı	Pansiyonlu Okuldaki Görev Süresi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kararlara Katılma	1-10 Yıl	240	230,7750	44,36054	-0,379	0,705
	11 Yıl ve Daha Üzeri	18	238,8333	36,56943		
İletişim	1-10 Yıl	240	13,9250	4,51434	-1,692	0,092
	11 Yıl ve Daha Üzeri	18	15,7778	3,97870		
Yöneticilerin Tutum ve Davranışları	1-10 Yıl	240	16,5708	6,37293	-1,162	0,246
	11 Yıl ve Daha Üzeri	18	18,3889	6,80950		
Denetim Biçimi	1-10 Yıl	240	17,9250	5,89967	-0,982	0,327
	11 Yıl ve Daha Üzeri	18	19,3333	5,42326		

p< 0,05

Araştırma bulgusuyla örtüşmeyen araştırma sonucu vardır. Gülbeyaz'a (2006: 289-290) göre “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında 10 yıl görev yapan öğretmenler 5 yıl görev yapan öğretmenlerden daha fazla stres yaşamaktadır.

Branş

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “branş” a göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 10 Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “branş” a göre farklılığı (Anova analizi)

Örgütsel Stres Kaynağı	Branş	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Kararlara Katılma	Gruplar arası	27,401	3	9,134	0,359	0,783
	Grup içi	6469,979	254	25,47234,606		
	Toplam	6497,380	257			
İletişim	Gruplar arası	20,645	3	6,882	0,338	0,898
	Grup içi	5176,95	254	20,380		
	Toplam	5197,240	257	27,262		
Yöneticilerin Tutum ve Davranışları	Gruplar arası	11,243	3	3,748	0,090	0,965
	Grup içi	10539,175	254	41,493		
	Toplam	10550,419	257	45,241		
Denetim Biçimi	Gruplar arası	133,533	3	44,511	1,297	0,276
	Grup içi	8718,327	254	34,324		
	Toplam	8851,860	257	75,817		

p < 0,05

Araştırma bulgusuyla örtüşen ve örtüşmeyen araştırma sonuçları vardır. Merkan'a (2011: 78) göre örgütsel stresin “kararlara katılma”, “iletişim”, “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında genel lise ve anadolu lisesi öğretmenlerinin görüşleri “branş”ına göre farklılaşmamaktadır. Gülbeyaz'a (2006: 291) göre “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinden daha fazla stres yaşamaktadır.

Mezun olduğu fakülte

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “mezun olduğu fakülte”ye göre “iletişim” boyutunda farklılaşmakta, “kararlara katılma”, “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında farklılaşmamaktadır.

Tablo 11 Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “mezun olduğu fakülte”ye göre farklılığı (T testi)

Örgütsel Stres Kaynağı	Mezun Olduğu Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Kararlara Katılma	Eğitim Fakültesi	150	15,4200	5,34485	-1,812	0,071
	Diğer Fakülteler	108	16,5648	4,49147		
İletişim	Eğitim Fakültesi	150	13,5600	4,45180	-2,094	0,037*
	Diğer Fakülteler	108	14,7407	4,48959		
Yöneticilerin Tutum ve Davranışları	Eğitim Fakültesi	150	16,6067	6,43491	-0,268	0,789
	Diğer Fakülteler	108	16,8241	6,39630		
Denetim Biçimi	Eğitim Fakültesi	150	17,8067	5,96263	-0,698	0,486
	Diğer Fakülteler	108	18,3241	5,74998		

p < 0,05

“İletişim” boyutunda pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan diğer fakülte mezunu öğretmenler lisans eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla stres yaşamaktadır. Araştırma bulgusuyla örtüşen ve örtüşmeyen araştırma sonuçları vardır. Merkan’a (2011: 84) göre örgütsel stresin “kararlara katılma”, “iletişim”, “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında genel lise ve anadolu lisesi öğretmenlerinin görüşleri “mezun olunan okul”a göre farklılaşmamaktadır. Gülbeyaz’a (2006: 292-293) göre “kararlara katılma”, “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim” boyutlarında yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerden daha fazla stres yaşamaktadır.

En son aldığı öğrenim derecesi

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “en son aldığı öğrenim derecesi”ne göre “kararlara katılma”, “iletişim” ve “yöneticilerin tutum ve davranışları” boyutlarında farklılaşmakta; “denetim biçimi” boyutunda farklılaşmamaktadır.

Tablo 12 Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri “en son aldığı öğrenim derecesi”ne göre farklılığı (T testi)

Örgütsel Stres Kaynağı	En Son Aldığı Öğrenim Derecesi	N	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Kararlara Katılma	Lisans	201	15,4279	4,91691	-2,867	0,004*
	Lisansüstü	57	17,5614	5,10608		
İletişim	Lisans	201	13,5622	4,31594	-3,366	0,001*
	Lisansüstü	57	15,7895	4,72734		
Yöneticilerin Tutum ve Davranışları	Lisans	201	16,1891	5,98198	-2,417	0,016*
	Lisansüstü	57	18,4912	7,50981		
Denetim Biçimi	Lisans	201	17,7015	5,81983	-1,659	0,098
	Lisansüstü	57	19,1579	5,95156		

p < 0,05

“Kararlara katılma”, “iletişim” ve “yöneticilerin tutum ve davranışları” boyutlarında pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan lisansüstü mezunu öğretmenler lisans mezunu

öğretmenlere göre daha fazla stres yaşamaktadır. Araştırma bulgusuyla örtüşen ve örtüşmeyen araştırma sonucu vardır. Gülbeyaz'a (2006: 293-294) göre “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan ön lisans mezunu öğretmenler lisans ve yüksek lisans öğretmenlerinden daha fazla stres yaşamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kararlara katılım, iletişim, yöneticilerin tutum ve davranışları ile denetim biçiminden kaynaklanan strese ilişkin görüşleri “kısmen katılıyorum” şeklindedir. Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, kıdem, pansiyonlu okuldaki görev süresi, branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mezun olduğu fakülteye göre “iletişim” boyutunda farklılaşmakta; “kararlara katılma”, “yöneticilerin tutum ve davranışları” ve “denetim biçimi” boyutlarında farklılaşmamaktadır. En son aldığı öğrenim derecesine göre “kararlara katılma”, “iletişim” ve “yöneticilerin tutum ve davranışları” boyutlarında farklılaşmakta; “denetim biçimi” boyutunda farklılaşmamaktadır.

Araştırma bulgularına göre şunlar önerilebilir: (1) Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre “kararlara katılma” boyutunda en yüksek stres kaynağını “okutulacak derse ilişkin kitabın ve diğer eğitim araç-gereçlerinin saptanmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması” oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bulgusuna dayalı olarak “öğretmenlerin görev yaptıkları okulda yardımcı ders kitap ve diğer araç gereçlerin saptanması sürecine katılımlarının sağlanması” yararlı olabilir. (2) Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler tarafından “iletişim” alt boyutunda “çevresel kaynaklardan yararlanabilmek için çevredeki etkili kişi ve gruplar ile sağlıklı diyalogun kurulmaması” en yüksek stres kaynağı olarak görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna dayalı olarak “çevredeki kaynaklardan yararlanabilmek için çevredeki etkili kişi ve gruplarla sağlıklı diyalogun kurulmasında öğretmenlerin sürece dahil edilmesi” yararlı olabilir. (3) Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre “yöneticilerin tutum ve davranışları” alt boyutunda “yöneticilerin kuralcı olması” en yüksek stres kaynağı olarak görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna dayalı olarak “okul yöneticilerinin yönetici yeterliklerinden “insancıl yeterlikler”inin geliştirilmesi için farkındalık ve duyarlık eğitiminin verilmesi” yararlı olabilir. (4) Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre “denetim biçimi” alt boyutunda “denetmenlerin gerekli bilgi ve yeterliliğe sahip olmaması” en yüksek stres kaynağı olarak görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna dayalı olarak “eğitim denetçilerinin öğreticilik ve rehberlik rollerini daha bilinçli ve etkili yapabilmelerini sağlayacak eğitim olanaklarının etkin işe koşulması” yararlı olabilir.

Kaynaklar

- Ada, Ş. & Çelik, Z. & Küçükali, R. & Manafzadehtabriz, S. (2015) Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılama düzeyleri (Erzurum ili örneği), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 101-114
- Aksoy, A. & Kutluca, F. (2005) Çalışma hayatında stres kaynakları, stres belirtileri ve stres sonuçlarının incelenmesi üzerine bir araştırma, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 49, 457-486
- Aküzüm, C. & Özmen, F. (2013) Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri: Bir meta-sentez çalışması, *Ekev Akademi Dergisi*, 17 (56), 97-120
- Argon, T. (2016) Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (1), 233-250

- Argon, T. & Zafer, D. (2009) İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler (Nitel bir çalışma), *The Journal of SAU Education Faculty*, 18, 99-123
- Aslan, M. (1995). Öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Aslanargun, E. & Göksoy, S. (2013) Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 98-121
- Aslanargun, E. & Tarku, E. (2014) Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (3), 281-306. Doi: 10.14527/kuey.2014.012
- Atak, M. (2005) Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi, *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 2 (2), 59-67
- Atılgan, T. & Dengizler, İ. (2007) Hazır giyim sektöründe örgütsel stres üzerine bir araştırma, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 62-93
- Aydın, M. (2007) *Çağdaş eğitim denetimi*, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, F. (2012) İlköğretim okullarında karara katılma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 1-12
- Bakırcı, B. (2012) Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenleri etkileyen örgütsel stres kaynakları nelerdir? (Edirne ili örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Proje Çalışması, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
- Balaban, J. (2000) Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 188-195
- Başar, H.(1993). *Eğitim denetçisi (Rolleri, yeterlilikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi)*. Ankara
- Başaran, İ. E. (2000) *Eğitim yönetimi nitelikli okul*, Ankara: Feryal Matbaası
- Baytak, Ö. (2015) Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Proje Çalışması, Zirve-Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri, Gaziantep
- Bektaş, M. & Erdem, R. (2015) Örgütlerde informal iletişim süreci: kavramsal bir çerçeve, *AKÜ İİBF Dergisi*, 17 (1), 125-139
- Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2009) Eğitim denetimini yeniden düşünmek, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 71-93
- Bolat, S. (1996) Eğitim örgütlerinde iletişim: H.Ü. eğitim fakültesi uygulaması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80
- Burgaz, B. (1995) İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134
- Celep, C. (1990) Öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılması, *Eğitim ve Bilim*, 14 (78), 34-42
- Celep, C. (1991) Okullarda işbirlikçi karar verme ve yöneticinin rolü, *Eğitim Yönetimi*, 2(1), 49-57
- Celep, C. (1992) İlkokullarda yönetici ve öğretmen iletişimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 301-316
- Cemaloğlu, N. & Ertürk, A. (2007) Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 345-362

- Çankaya, İ. H. & Tan, Ç. (2010) Öğretmenlerin algılarına göre okul temelli sosyal destek ve stres arasındaki ilişki, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 211-221
- Çelikten, M. (2001) Etkili okullarda karar süreci, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (11), 1-12
- Demirtaş, A. S. (2007) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demirtaş, Z. & Alanoğlu, M. (2015) Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (2), 83-100
- Durna, U. (2004) Stres, A ve B tipi kişilik yapısı ve bunlar arasındaki ilişki üzerine bir araştırma, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 11 (1), 191-206
- Ekinci, H. & Ekinci, S. (2003) Yöneticiler üzerindeki etkileri açısından stres kaynakları ve bir uygulama, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 93-111
- Erdem, A. R. & Sarpkaya, R. (2011) Postmodernizmin eğitim denetimine uygulanabilirliği, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 73-85
- Erdoğan, İ. (2011) *İletişimi anlamak*, Geliştirilmiş 4. Baskı, Ankara: Pozitif Matbaacılık
- Fidan, M. & Küçükali, R. (2014) İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 317-334
- Gökçe, D. & Baskan, G. A. (2012) Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 200-211
- Gökçe, F. (1994) Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78
- Göker, S. D. & Gündüz, Y. (2014) Denetime gösterilen tepki ve bu tepkiyi azaltma yolları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 129 - 148
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 253-268
- Gündüz, Y. & Göker, S. D. (2017) Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 83-93 Doi: 10.7822/omuefd.327390
- Güçlü, N. (2001) Stres yönetimi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 91-109
- Gülbeyaz, O. (2006) Yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları (Kayseri ili örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Gümüştekin, G. E. & Öztemiz, A. B. (2004) Örgütsel stres yönetimi ve uçucu personel üzerinde bir uygulama, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 61-85
- Güngör, S. & Taşdan, M. (2016) Okul müdürlerinin perspektifinden ilköğretim okullarında iletişim engelleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 391-409
- İştar, E. (2012) Stres ve verimlilik ilişkisi, *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-21
- Kaptan, S. (1995) *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri

- Kapusuzoğlu, Ş. (2012) Denetim uygulamalarının genel nitelikleri ve denetimsel davranış özelliklerinin uygulanma durumunun analizi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 282-293
- Karadavut, Y. (2005) İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları, stres belirtileri ve stresle başa çıkma yolları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karakuş, M. & Yasan, T. (2013) Denetmen ve öğretmen algılarına göre il eğitim denetmenlerinin yeterlikleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-19
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları
- Keskin, U. (2012) Okul yöneticilerinin örgütsel stres faktörlerinin incelenmesi (Uşak ili örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak
- Köklü, M. (1996) Etkili denetim, *Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 259-268
- Köklü, M. (2012) Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçimleri, *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 208-223
- Koroğlu, H. & Oğuz, E. (2011) Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 9-25
- Kösterelioğlu, M. A. & Argon, T. (2010) Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 1-17
- Merkan, S. (2011) Genel lise ve anadolu lise'lerinde görevli öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarının karşılaştırmalı analizi (Malatya ili örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Moğul, E. (2014) Özel okullar ve devlet okullarında çalışan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel stres kaynaklarının karşılaştırmalı analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Okçu, V. & Doğan, E. & Dayanan, İ. (2016) İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (2), 217-244, Doi: 10.14527/kuey.2016.009
- Okutan, M. & Tengilimoğlu, D. (2002) İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: Bir alan uygulaması, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (3), 15-42
- Özden, Y. (1996) Okullarda katılmalı yönetim, *Eğitim Yönetimi*, 2 (3), 427-438
- Özdoğru, M. Aydın, B. (2012) İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 357-367
- Özkan, H. & Bozbayındır, H. (2011) Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85
- Özmutaf, N. M. (2006) Örgütlerde insan kaynakları ve stres: Ampirik bir yaklaşım, *Ege Üniversitesi Su Ürünleri Dergisi*, 23 (1-2), 75-81
- Pehlivan, İ. (1995) *Yönetimde stres kaynakları*, Ankara: PEGEM Yayıncılık
- Polat, S. & Kazak, E. (2014) Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (1), 71-92, Doi: 10.14527/kuey.2014.004

- Sarpkaya, R. (2004) İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 114-129
- Serinkan, C. & Kaymakçı, K. & Alişan, U. & Avcık, C. (2012) Kamu sektöründe örgütsel stres ve kariyer: Denizli’de yapılan bir araştırma, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 21-32
- Sirke, Ç. (2016) Özel okul öğretmenlerinde örgütsel stres ve örgütsel özdeşleşme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçesehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Soysal, A. (2009a) İş yaşamında stres, *Çimento İşveren Dergisi*, 3 (23), 17-40
- Soysal, A. (2009b) Farklı sektörlerde çalışan işgörenlerde örgütsel stres kaynakları: Kahramanmaraş ve Gaziantep’te bir araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 333-359
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş (Kavramlar, ilkeler, yöntemler)*, Geliştirilmiş 4. Baskı, Ankara
- Tekin, A. & Yılmaz, S. (2012) İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin teftişe ilişkin metaforik algıları, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1 (4), 36-44
- Ural, A. & Aksay O. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 433-460
- Uzun, Ö. & Yiğit, E. (2011) Örgütsel stres ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine orta kademe otel yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 181-213
- Uzun, T. & Ayık, A. (2016) Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 672-688
- Yamuç, V. A. & Türker, D. (2015) Örgütsel stres kaynaklarının analizi: Bir üretim işletmesinde kadın ve erkek çalışanlar üzerine inceleme, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13 (25), 389-423
- Yıldırım, İ. (1989) Okul örgütlerinde karar verme ve karara katılma, *Eğitim ve Bilim*, 13 (73), 18-24
- Yıldırım, İ. (1991) Stres ve stresle başa çıkmada gevşeme teknikleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 175-189
- Yıldırım, O & Tektüfekçi, F. & Çukacı, Y. C. (2004) Modern toplumun hastalığı: Stres ve muhasebe meslek elemanı üzerindeki etkileri, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 1-20
- Yıldırım, Y. & Taşmektepligil, M. Y. (2011) Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki görevli akademisyen personelin örgütsel stres ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *SPORMETRE- Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, IX (4), 131-140
- Yıldız, K. (2013) Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ile örgütsel iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 251-272
- Yüksel, A. H. (1989) İletişim süreci ve sistem yaklaşımı açısından iletişim sürecinin incelenmesi, *Kurgu- Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 6, 20-34

**TÜRK HALK MÜZİĞİ FONETİK NOTASYON SİSTEMİ/THMFNS'NİN
EĞİTSEL/ÖĞRETİSEL UYGULAMALARA AKTARIM/ADAPTASYON SÜREÇLERİNDE
KULLANILMASI ÖNGÖRÜLEN MODELLER: GOOGLE PLAY STORE: AV PHONETICS
(INTERACTIVE PHONETICS-AN AUDIOVISUAL IPA REFERENCE)**

*THE MODELS PROJECTED TO BE USED IN THE TRANSFER/ADAPTATION PROCESS OF
TURKISH FOLK MUSIC PHONETIC NOTATION SYSTEM/TFMPNS TO
EDUCATIONAL/DOCTRINAL APPLICATIONS: GOOGLE PLAY STORE: AV PHONETICS
(INTERACTIVE PHONETICS-AN AUDIO-VISUAL IPA REFERENCE)*

Gonca DEMİR⁹³

Özet

Müzik türleri içerisindeki ayrıcalıklı yerini kaynağını yöresel ağız farklılıklarında bulan kişiliğinden alan, yarınları ağız farklılıklarından doğan tavrını korumasına ve değişime karşı direnebilmesine bağlı olan Türk halk müziği verimlerinde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerinin dilbilimsel yasalara bağlı olarak ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz varlığı ölçütleri ekseninde Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, müzikolojik yasalara bağlı olarak ise etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar-performans/icra gösterim teori ekseninde yapılanan sözel/sanatsal bir performans türü olarak tanımlanan türkülerin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren Türk halk müziği yöresel ağız özelliklerinin de Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, diğer dünya dillerinde de var olan bu gerçeğin yerel/evrensel standartlarca varlığı-kullanılabilirliği çeşitli alanlar üzerinde tescillenmiş olan Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA sesleri aracılığıyla notasyona aktarılarak aslına en uygun şekilde tekrar tekrar seslendirilebileceği dilbilimi-müzikoloji kaynak ve otoritelerince tespit edilerek onaylanmıştır.

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS ulusal/uluslararası platformlardaki dilbilimsel/müzikbilimsel uygulamalara paralel bir uygulama başlatabilmek amacıyla İTÜ SBE Türk Müziği Programı yüksek lisans tezi kapsamında ilk temelleri atılan, İTÜ SBE Müzikoloji ve Müzik Teorisi Programı doktora tezi kapsamında geliştirilecek olan, ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde yerel/evrensel ilintilerle birlikte Standart Türkiye Türkçesi/STT (bir toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen, konuşulan lehçeler/ağızlar içerisinde yaygınlaşarak hâkim duruma geçen, dil türleri/kullanıldığı saha içerisinde en geniş işleve sahip olan yerel/sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü/norm oluşturucu/varyasyon azaltıcı standart/prestij varyant/standart dil), Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ (Anadolu diyalektolojisi üzerine yapılan kapsamlı derleme çalışmaları aracılığıyla derlenen yöresel ağız metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerini transkript edebilmek amacıyla kullanılan transkripsiyon işaretleri)-Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA (ses değerlerini uluslararası standartta yazıya dökebilme, tüm dillerdeki konuşma seslerini örnek bir biçimde kodlayabilme, dillerin doğru telaffuz edilmesini sağlayarak çok sayıda transkripsiyon sisteminin doğurduğu karışıklıkları önleyebilme, her bir ses için ayrı bir sembol geliştirebilme amacı ile işaret ve simgelerden oluşturulmuş standart alfabe türü) sesleri üzerinde yapılanan notasyon sistemi örneğidir.

Uluslararası Eğitimi Yönetimi Forumu/EYFOR 8 kapsamında sunulacak olan bildiri aracılığıyla; sesbilimsel/müzikbilimsel yasalar ekseninde yapılanan konuşma/ses analiz özelliklerinin Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V'nına aktarım/adaptasyon

⁹³ Araştırma Görevlisi, İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Ses Eğitimi Bölümü, İstanbul/Türkiye. gnc.dmr@windowslive.com

süreçleri Google Play Store: AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio-Visual IPA Reference) model örnekleme üzerinden gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Google Play Store: AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio- Visual IPA Reference), Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V.

Abstract

Turkish folk music has a privileged place in music types due to regional dialect varieties. The future of Turkish folk music depends on protection of its attitude originating from dialect differences and its resistance against change. Turkish folk music regional dialect properties are transcribed by Turkish Linguistic Institution Transcription Signs/TLITS depending on linguistic laws in axis of phonetics, morphology and parole existence. On the other hand, depending on musicological laws, regional dialect properties of Turkish folk music which is a verbal/artistic performance type structured in axis of linguistic approaches in ethnomusicology-performance/display theory are also transcribed by Turkish Linguistic Institution Transcription Signs/TLITS. It is determined and approved by linguistic/musicology source and authorities that this reality which is also present in other world languages can be transferred to notation and vocalized again and again in accordance with its original through International Phonetic Alphabet/IPA existence and usability of which have been registered by local and universal standards through the notification that will be submitted.

Turkish Folk Music Phonetic Notation System/TFMPNS is a notation system example which aims to initiate a parallel application to the national/international linguistic/musicological applications of which were laid under the scope of ITU ISS Turkish Music Program post graduation thesis, which will be developed under the scope of ITU ISS Musicology and Music Theory Program doctorate thesis, which is configured in phonetics/morphology/vocabulary axis of together with traditional/international attachments based on Standard Turkey Turkish/STT (the standard language/standard variant which is recognized and adopted in a community as a means of agreements among the regions, gains dominant position by becoming widespread spoken dialects and has a large function among language types and usage areas is in a position of means of communication among speakers of different dialects)-Turkish Linguistic Institution Transcription Signs/TLITS (transcription marks used to transcribe local oral features existing on the axis of phonetics/morphology/lexicon criteria and theoretical/performance infrastructure of local oral texts, which is collected through the comprehensive compilation work on Anatolian dialectology)-International Phonetic Alphabet/IPA (standard alphabet type consisting of signs and symbols which is developed with the aim of redacting sound values in international standards, encoding speech sounds of all languages in an exemplary manner, preventing confusion engendered with numerous transcription system by providing correct pronunciation of languages and developing a separate symbol for each sound) sounds.

Through this announcement which is to be presented within the scope of International Education Management Forum/EYFOR 8 transmission/adaptation process of speech/voice analysis features structured in phonological/musicological legislation axis to Turkish Folk Music Phonetic Notation System Database/TFMPNS D will be carried out through case of Google Play Store: AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio-Visual IPA Reference).

Key Words: Google Play Store: AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio-Visual IPA Reference), Turkish Folk Music Phonetic Notation System Database/TFMPNS D.

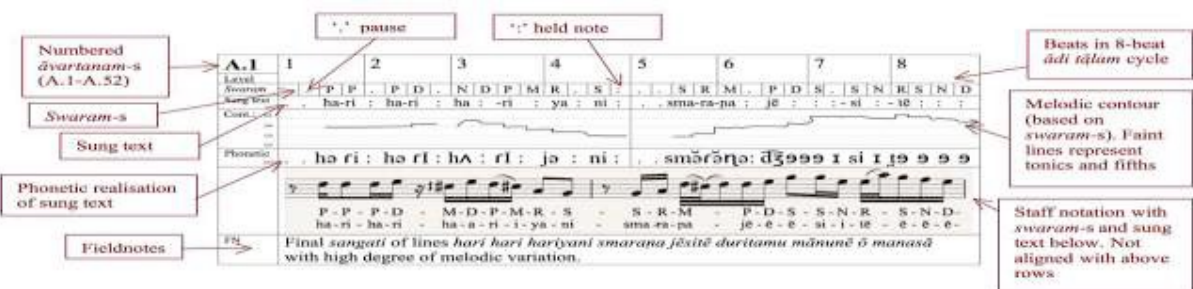
Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V

Müzik türleri içerisindeki ayrıcalıklı yerini kaynağını yöresel ağız farklılıklarında bulan kişiliğinden alan, yarınları ağız farklılıklarından doğan tavrını korumasına ve değişime karşı direnebilmesine bağlı olan Türk halk müziği verimlerinde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerinin dilbilimsel yasalara bağlı olarak ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde Türk Dil

Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, müzikolojik yasalara bağlı olarak ise etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar-performans/icra gösterim teori ekseninde yapılanan sözel/sanatsal bir performans türü olarak tanımlanan türkülerin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren Türk halk müziği yöresel ağız özelliklerinin de Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, diğer dünya dillerinde de var olan bu gerçeğin yerel/evrensel standartlarca varlığı/kullanılabilirliği çeşitli alanlar üzerinde tescillenmiş olan Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA sesleri aracılığıyla notasyona aktararak aslına en uygun şekilde tekrar tekrar seslendirilebileceği dilbilimi/müzikoloji kaynak ve otoritelerince tespit edilerek onaylanmıştır (Radhakrishnan, 2011: 422-463).

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS; ulusal/uluslararası platformlardaki uygulamalara paralel bir uygulama başlatabilmek amacıyla İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Programı yüksek lisans tezi kapsamında önerilen, İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzikoloji ve Müzik Teorisi Programı doktora tezi kapsamında geliştirilecek olan, sesbilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde yerel/evrensel ilintilerle birlikte Standart Türkiye Türkçesi/STT (bir toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen, konuşulan lehçeler/ağızlar içerisinde yaygınlaşarak hâkim duruma geçen, dil türleri/kullanıldığı saha içerisinde en geniş işleve sahip olan yerel/sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü/norm oluşturucu/varyasyon azaltıcı standart/prestij varyant/standart dil: Demir, 2002/4: 105-116), Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ (Anadolu diyalektolojisi üzerine yapılan kapsamlı derleme çalışmaları aracılığıyla derlenen yöresel ağız metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerini transkript edebilmek amacıyla kullanılan transkripsiyon işaretleri: TDK, 1945: 4-16) ve Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA (ses değerlerini uluslararası standartta yazıya dökebilme, tüm dillerdeki konuşma seslerini örnek bir biçimde kodlayabilme, dillerin doğru telaffuz edilmesini sağlayarak çok sayıda transkripsiyon sisteminin doğurduğu karışıklıkları önleyebilme, her bir ses için ayrı bir sembol geliştirebilme amacı ile işaret ve simgelerden oluşturulmuş standart alfabe türü: IPA, 1999) sesleri ekseninde yapılan fonetik notasyon sistemi örneğidir (Demir, 2011).

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V; Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Alfabe Veritabanı/THMFNS AV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Ses Veritabanı/THMFNS SV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Olasılık Hesaplayıcı Veritabanı/THMFNS FOHV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi İşitsel Ayırt Etme Testi/THMFNS İAT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Artikülasyon Testi/THMFNS AT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesçil Çözümleme Testi/THMFNS SÇT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisel-Şekilbilgisel-Sözvarlıksal Ölçütleri Belirleme Testi/THMFNS ŞSSÖBT vb gibi verileri de bünyesinde barındırmaktadır (Bkz Şekil 1-2 & Tablo 1-2).



Numbered *āvartanam-s* (A.1-A.52)

Swaram-s

Sung text

Phonetic realisation of sung text

Fieldnotes

Final *sāngīti* of lines *hāri hāri hāriyāni smārāṇa jāśitē dharitāmā mānūṇē ṅ mānāṣā* with high degree of melodic variation.

Beats in 8-beat *ādī tālām* cycle

Melodic contour (based on *swaram-s*). Faint lines represent tonics and fifths.

Staff notation with *swaram-s* and sung text below. Not aligned with above rows.

Şekil 1. Müzikolinguistik yetileri grafik/çizelge/diyagram örnekleme
(Radhakrishnan, 2011: 423-463)

YÖRESE: URFA
KİMDEN ALINDIĞI:
MUKİM TAHİR

DERLEYEN & NOTAYA ALAN:
MUZAFFER SARISÖZEN
OKUYAN:
TENEKECI MAHMUT GÜZELGÖZ

Gele Gele Geldim Bir Kara Daşa



Ge le ge le gel dım bir ıa ra da sa
ni ce su lıy man lar tab tan en dı rır

Ya zı lan lar ge lır sağ o lan ba ga a man
ni ce sı nıh gul ben el nı sol dı rır a man

e fen dım dı el bas ret key dı ka vım
e fen dım ni ce sı nı dön mez e le

lar da sa dı rey nı lı b bir vob sı lı b bir rı
gon de rır

lüm a ma ne fen dım

Şekil 2. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV Standart Türkiye Türkçesi/STT & Urfa/Kerkük/Telâffer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/UKTA TDKÇYİ ile metinsel/müzikal transkripsiyon (Özbek, 2010: 254-255 & Demir, 2011: 246)

Tablo 1. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS Müzikolektoloji/Müzikolinguistik/Müzikolekt/Müzikodilbilimsel Performans Özellikleri

Gele Gele Geldik Bir Kara Taşa/Jele Jele Jeldic Bir Kara Taşa Gele Gele Geldim Bir Kara Daşa/Gele Gele Geldü m Bir Kara Daşa			
Yöre: Urfa Kaynak Kişi: Mukim Tahir Derleyen: Muzaffer Sarısözen Notaya Alan: Muzaffer Sarısözen Nota Yazan: N. Tunca TRT Müzik Dairesi Derleme Tarihi: 24.06.1948 TRT Müzik Dairesi İnceleme Tarihi: 15.03.1974 TRT THM Repertuarı Eser Sıra No: 701 TRT THM Repertuarı Eser Ses Kayıt No: 01		Yöre: Urfa Kaynak Kişi: Mahmut Güzelgöz Derleyen: Mehmet Avni Özbek Okuyan: Mahmut Güzelgöz Metinsel Transkripsiyon: Mehmet Avni Özbek & Gonca Demir Müzikal Transkripsiyon: Gonca Demir Nota Yazan: Sezgin Yaman Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Sıra No: 02 Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Ses Kayıt No: 02	
Standart Türkiye Türkçesi/STT	Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA	Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TKÇYİ	Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA
Gele gele geldik bir kara taşa	Jele jele jeldic bir kara taşa	Gele gele geldim bir kara daşa	Gele gele geldü m bir kara daşa
Yazılanlar gelir sağ olan başa eman efendim	Jazulanlar jelic sağ olan başa eman efendim	Yazılanlar gelir sağ olan başa aman efendim	Jazulanlar gelü r sağ olan başa aman efendü m
Bizi hasret koyar kavim	Bizi hasret kojar kavim	Bizi hşret koydı kavım	Bü zü hşret kojdıu kavım

kardaşa	kardağa	ķardaşa	kardağa
Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm eman efendim	Bir ajruluk bir joksuluk bir ölym eman efendim	Bir ayrılıh bir yoħsılıh bir ölüm aman efendim	Bir ajruluk bir joxsuluk bir aļim aman efendüm
Nice sultanları tahttan indirir	Nidze sultanlaru tahttan indirir	Nice Süleymanlar tahttan endirir	Nidz e şeļejmanlar tahttan endü rü r
Nicesinin gül benzini soldurur eman efendim	Nidzesinin jyl benzini soldurur eman efendim	Nicesinin gül benzini soldurur aman efendim	Nidz esü nü n gyl benzini soldurur aman efendü m
Niceleri dönmez yola gönderir	Nidzeleri dönmez jola jönderir	Nicesini dönmez ele gönderir	Nidz esü nü dænmez ele gænderür
Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm eman efendim	Bir ajruluk bir joksuluk bir ölym eman efendim	Bir ayrılıh bir yoħsılıh bir ölüm aman efendim	Bir ajruluk bir joxsuluk bir aļim aman efendü m
<p>Not 1. Anadolu ağız araştırmalarında çeviriyazı sistemleri: standart yazım/transkripsiyon/varyasyon yöntemi ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT ile transkript edilmiştir (Demir, 2010: 93-106) & (Demir, 2012: 1-8) & (TRT THM Repertuarı Nota Arşivi: http://www.notaarsivleri.com/turk-halk-muzigi/2148.html)</p>	<p>Not 2. IPA Turca: Kural Tabanlı Türkçe Fonetik Dönüştürücü Programı/KTTFDP (Bicil & Demir, 2012) ekseninde Türk alfabesindeki harflerin IPA karşılıkları ve ses tanımları (Pekacar & Güner Dilek, 2009: 584-588)- Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü/TTSS sesbilim Abecesi: ünlü ve ünsüzlerin IPA karşılıkları (Ergenç, 2002: 46-47) aracılığıyla Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgi Alfabeti/IPA ile transkript edilmiştir.</p>	<p>Not 3. Etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar: müzikolojik veri kaydetmede fonetik yazı kullanımı: ağız dokümantasyonunun dilbilimsel ve müzikolojik eksende gerekliliği: Türk halk müziği yöresel ağız özelliklerinin fonetik notasyonu (Demir, 2011) yöntemi ekseninde Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/UKTA TDKÇYİ: ünlüer-ünsüzler-ayrıt edici işaretler ile transkript edilmiştir (Özbek, 2010: 254-255).</p>	<p>Not 4. Türk dili ağız araştırmalarında Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgi Alfabeti/IPA kullanımı: Türkiye’de ağız metinlerinin IPA kullanılarak yazıya geçirilmesi (çeviriyazı işaretlerinin TDK-IPA karşılıkları: Pekacar & Güner Dilek, 2009: 576- 578, 584-588) yöntemi ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT-Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TKÇYİ-Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgi Alfabeti/IPA ile transkript edilmiştir. Tablo 1. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS Müzikolektoloji/Müzikolinguistik/Müzikolekt/Müzikodilbilimsel Performans Özellikleri</p>

Tablo 2. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS Müzikolektoloji/Müzikolinguistik/Müzikolekt/Müzikodilbilimsel Performans Özellikleri

Gele Gele Geldik Bir Kara Taşa/Jele Jele Jeldic Bir Kara Taşa Gele Gele Geldim Bir Āara Daşa/Gele Gele Geldüm m Bir Kara Dağa			
Yöre: Urfa Kaynak Kişi: Mukim Tahir Derleyen: Muzaffer Sarısözen Notaya Alan: Muzaffer Sarısözen Nota Yazan: N. Tunca TRT Müzik Dairesi Derleme Tarihi: 24.06.1948 TRT Müzik Dairesi İnceleme Tarihi: 15.03.1974 TRT THM Repertuarı Eser Sıra No: 701 TRT THM Repertuarı Eser Ses Kayıt No: 01		Yöre: Urfa Kaynak Kişi: Mahmut Güzelgöz Derleyen: Mehmet Avni Özbek Okuyan: Mahmut Güzelgöz Metinsel Transkripsiyon: Mehmet Avni Özbek & Gonca Demir Müzikal Transkripsiyon: Gonca Demir Nota Yazan: Sezgin Yaman Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Sıra No: 02 Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Ses Kayıt No: 02	
Standart Türkiye Türkçesi/STT	Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA	Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TKÇYİ	Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA
Gele gele geldik bir kara taşa	Jele jele jeldic bir kara taşa	Gele gele geldim bir Āara daşa	Gele gele geldüm m bir kara dağa
Not 1. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizisinin kuramsal/ıcrasal altyapısında varlığını sürdüren ses bilgisi ölçütleri: Standart Türkiye Türkçesi/STT > Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesçil Alfabe/IPA: [a] Geniş, düz, öndamaksıl (predorsal) > [ɑ] Geniş, düz, artdamaksıl (postdorsal) - [e] Geniş, düz, öndil (kapalı) > [ɛ] Geniş, düz, öndil (açık) - [i] Dar, düz, öndil (açık) > [I] / [i] Dar, düz, öndil (kapalı) - [b] > [b] Ötümlü, patlamalı, çift dudak - [d] > [d] Ötümlü			

patlamalı, dilucu-dişardı - [k] Ötümsüz, patlamalı artdamak > [c] Tonsuz, ön damak, patlamalı - [g] Tonlu, ön damak-dil ortası, patlayıcı > [ʃ] Ötümlü, patlamalı dil-artdamak (ön) - [l] > [l] Tonlu, diş eti, yanal akıcı - [m] > [m] Tonlu, çift dudak, genizli - [r] Ötümlü, çok vuruşlu, dilucu-dişeti > [r] Ötümlü, tek vuruşlu, dilucu-dişeti [ʏ] Ötümsüz, sızıcı - [ʃ] > [ʃ] Ötümsüz, sızıcı, dil-öndamak - [t] > [t] Ötümsüz, patlamalı, dilucu-dişardı. Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYI > Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesçil Alfabe/IPA: [t] Kısa, vurgusuz, i/ê arası bir ünlü > [ü] Çok kısa ı- [k] İnce ya da kalın ünlülerle hece kuran, normal k'dan daha arkada teşekkül eden patlayıcı ve kalın olan bir art damak ünsüzü > [k] Tonsuz, arka damak, patlamalı			
CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV	CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV	CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV	CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV
Not 2. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren şekil bilgisi ölçütleri: V/C analizi (Gorman, 2013: 39-63): V-Vowel (Ünlü/Sesli Harf), C-Consonant (Ünsüz/Sessiz Harf) sembolize etmektedir. V/C analiz yöntemi türkü metninin tüm dizelerine uygulandığında ses/hece/kelime/cümle dizimsel ölçütler ekseninde farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Örnek: I. kıta III. dize: koyar: CVCVC-kojar: CVCVC-kojdr: CVCCV-kojdu: CVCCV			
Gele gele (ge.le ge.le) gel.dik bir kara ta.şa	jele jele (je.le je.le) jel.dic bir kara ta.şa	Gele gele (ge.le ge.le) gel.dim bir kara da.şa	Gele gele (Ge.le ge.le) gel.dü m bir kara da.şa
Not 3. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren ses/hece/kelime/cümle dizimsel ölçütler: prozodik fonotaktik analiz (Sherer, 1994): (.) = hecesel bölünme noktalarını sembolize etmektedir. Prozodik fonotaktik analiz yöntemi türkü metninin tüm dizelerine uygulandığında dilbilimsel/ritmik-müzikbilimsel/melodik prozodi örtüşümü kuralları gereğince sesel/hecesel/kelimesel/cümlesel bölünme/vurgu noktaları ekseninde farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Örnek: melodik prozodi>ritmik prozodi: gele>ge.le, jele>je.le, gele>ge.le, gele>ge.le			
Türk Dil Kurumu Sözlük Veritabanı/TDK SzV	Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü Veritabanı/TTSSV	Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Dizin ve Sözlük Veritabanı/UKTA DSV	Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV
gele: gele (TDK STS)-gele (TDK BTS)-gelsin (TDK THADS/TTAS)-gel, hele gel, haydi gel (TDK TS). geldik: geldi-k (TDK BTS)	je'le: gele > je'le je'ldic: gel-dik > je'l-dic	gele: gelmek, bir yere gitmek ulaşmak, varmak. geldim: gelmek, bir yere gitmek ulaşmak, varmak. bir: sayı adı, belirsizlik sıfatı. kara: kara, siyah, kötü, sıkıntılı, yas. daşa: taş.	gele/je'le/gele geldik/je'ldic/geldim bir/bir/bir kara/ka'ra/kaşa daşa/'taşa/daşa
bir: bir (TDK STS)-bir (TDK GTS)-ber/bi (TDK TTAS)-bir (TDK TS). kara: kara (TDK GTS)-kara (TDK TTAS)-kara (TDK TS). daşa: taş (TDK GTS)-taş (TDK TTAS)-daş (TDK TS).	'bly: bir > 'bly ka'ra: kara > ka'ra 'taşa: taş-a > 'taşa		
Not 4. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren söz varlığı ölçütleri: Türk Dil Kurumu Sözlük Veritabanı/TDK SV (Url < http://www.tdk.gov.tr >) & Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Dizin ve Sözlük Veritabanı/UKTA DSV (Özbek, 2010: 113-253) & Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü Veritabanı/TTSSV (Ergenç, 2002: 46-47) & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT-Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYI-Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA ile transkript edilmiştir.			

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS'nin Eğitsel/Öğretisel Uygulamalara Aktarım/Adaptasyon Süreçlerinde Google Play Store: AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio-Visual IPA Reference) Örnekleme

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS; fonoloji (sesbilimi: dillerin kuramsal ve icrasal altyapısında varlığını sürdüren konuşma seslerini diller üzeri bir yaklaşımla inceleyen bir bilim dalı: Roach 2001: 10)nin temelini oluşturan fonetik (sesbilgisi: bir dilin seslerini boğumlanma noktaları/boğumlanma özellikleri/dilsel iletişim dizgesindeki işlevleri açısından araştıran, artikulatuar/akustik/odituar fonetik olmak üzere üç ana bölümden oluşan, konuşma seslerinin eklememesi/nakli/alınması ile ilgili bir dilbilim dalı: Erem & Sevin 1947: 79-81) bilimi ekseninde artikülasyon boğumlanma/ekleme/sesletim: fonasyon süreci ile ortaya çıkan sesin dil/diş/dudak/damak vb anatomik yapılar yardımı ile işlenmesi: Kılıç 1999/2000: 2) kavramı vokal (dil ve dudakların hareketi ile ses yolunda hava akımına karşı bir engel olmadan oluşan konuşma sesleri: vokal sınıflandırılma biçimleri: dilin en yüksek noktası: ön/i/ü/e/ö-arka/ı/u/a/o, dilin yüksekliği: kapalı/i/ü/ı/u-açık/e/ö/a/o,

dudakların durumu: düz/i/ı/e/a-yuvarlak/ü/u/ö/o)/konsonant (ses yolunun farklı noktalarda ve farklı şekillerde daralması ile oluşan konuşma sesleri: artikülasyon şekli: plozif: patlamalı: p/b/t/d/k/g-nazal: genizsi: m/n-frikatif: sızıcı: s/z/ş/j/f/v/h-afrikat: patlamalı sızıcı: ç/c-trill: titreyici: r-tap: çarpmalı: raproksimant: akıcı: y/ğ/r/v-lateral aproksimant: yanal akıcı: l, artikülasyon noktası: bilabial: çiftdudaksıl: p/b/m-labiodental: dışdudaksıl: f/γ-dental: dişsel: t/d/n-alveoler: dişyuvasıl: /d/n/r/s/z/lpostalveoler: arka dişyuvasıl: ş/jç/c-palatal: damaksıl: k/g/y-velar/k/g/ğ-glottal: gırtlaksıl: h, vokal foldların hareketi: ötümlü: sesli: b/d/g/m/n/r/v/z/j/c/y/ğ/l-ötümsüz: sessiz: p/t/k/f/s/ş/ç/b: Kılıç 1999/2000: 3-5) özelliklerini bünyesinde barındıran teknik bir terim olarak tanımlanmıştır.

Foniatri (ses terapi: insan sesletim düzeneğinin anatomik/fizyolojik/patolojik fonksiyonlarını araştıran, ses/konuşma/dil/işitme bozuklukları tanı ve tedavisi ile ilgili tıbbi bir bilim dalı: (Koçak Url<<http://www.drkocak.com/id15.html>>) bilimi ekseninde insan sesi oluşum/gelişim süreçlerinde aktif bir biçimde rol oynayan ve birbirleri ile koordineli çalışan respiratör (solunumsal: diyafram, abdominal/torakal kaslar, alt solunum yolları), vibratör (titreşimsel: ses kıvrımları), rezonatör (tınsal: supraglottik larenks, farinks, ağız/burun boşluğu) sistemlerinin (Töreyin 2008: 38, 90-91, 165-167) doğru kullanılmaması dolayısıyla organik (yapısal: anatomik oluşumlar patolojisi: dil/diş/dudak/damak bozukluğu: dil kasları anormal işleyişi, dil bağı bağlantısının dil ucuna yakın oluşu, dudak yarıklığı/gerginliği, yüksek/düz damak yapısı vb: Madran 2013: 6-35 & Firdinoğlu 2002: 8-10), fonksiyonel (işlevsel: eğitsel/öğretisel uygulama süreçlerinin gerçekleştirilmesi: konuşma organlarının üstlendiği görevi tam/sağlıklı olarak yerine getirememesi, konuşma kazanım ve pekişim evrelerinin yeterli ölçüde tamamlanamaması: Korkmaz 2008: 39) ve psişik (ruhsal: psikolojik dinamiklerin etkisi: zihinsel/algısal/duygusal sorunlar kaynaklı ses belleği/ses ayırım gücü yetersizliği: Yücel 2009: 1-7, 14-18, 190) nedenlere bağlı artikülasyon bozuklukları (söyleyiş/sesletim bozuklukları türleri: atlama: sesin düşürülmesi/hava>ava, yerine koyma: sesin değiştirilmesi/köprü>köprü, sesin eklenmesi: sesin artırılması/lazım>ilazım, sesin bozulması: sesin çarpıtılması/nasılısınız>nassınız: Özgür 2003 & Vural 2005: 246, söyleyiş/sesletim bozuklukları özel terimleri: rotasizm: r sesi bozukluğu, sigmatizm: s-z sesi bozukluğu, gamatizm: g sesi bozukluğu, kapasizm: k sesi bozukluğu: Erdem 2013: 424)nın ortaya çıktığı vurgulanmıştır.

Artikülasyon bozuklukları tanı ve tedavi süreçlerinde ses terapi (sesin davranışsal yöntemlerle değiştirilmesi, fizyolojik sınırlar içerisinde sesi verimli/etkin kullanabilme, hedef sesi bulup yeni davranış biçimi haline getirme, fizyopatolojik mekanizmaları kullanarak vokal davranış biçimini değiştirme: Denizoğlu 2008: 1-16, ses terapisinde şan egzersizleri kullanımı: perde yükleme ve taşıma egzersizleri: sağlıklı vokal kord gereksinimi, teknik ergonomi, vokal davranış modifikasyonları, ses ve artikülasyon çalışmalarının repertuara uygulanması, standart kinestetik terapi teknikleri ve dile özgü fonetik yapının şan eğitimi öğretileri ile birleştirilmesi evrelerinde Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA kullanımı: Koçak, Url <<http://drkocak.com/ses-terapisinde-san-egzersizlerinin-kullanimi/>>) araçları kullanılmaktadır (Denizoğlu 2005) & (Denizoğlu 2012: 1-40) & (Yiğit 2004: 1-5) & (Evren 2013: 50-60) & (Evren Url<http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=4909>) & (Yavuzer & Ögüt & Kalaycı & Çeltiklioğlu & Bakır Url<<http://www.tkbv.org.tr/dergi.aspx?Dergi=38&yil=1999&makale=4508>>) & (Saruhan 2014) & (Kaplan 2015: 38-47).

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Kullanıcı Profili/THMFNS KP içerisinde aktif bir biçimde yer alan bireylerin anatomik/fizyolojik/patolojik fonksiyonlar ekseninde yapılanan artikülasyon bozuklukları (söyleyiş/sesletim bozuklukları: atlama: sesin düşürülmesi, yerine koyma: sesin değiştirilmesi, sesin eklenmesi: sesin artırılması, sesin bozulması: sesin çarpıtılması söyleyiş/sesletim bozuklukları özel terimleri: rotasizm: r sesi bozukluğu, sigmatizm: s-z sesi bozukluğu, gamatizm: g sesi bozukluğu, kapasizm: k sesi bozukluğu vb)nın giderilebilmesi için; Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS (Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU,



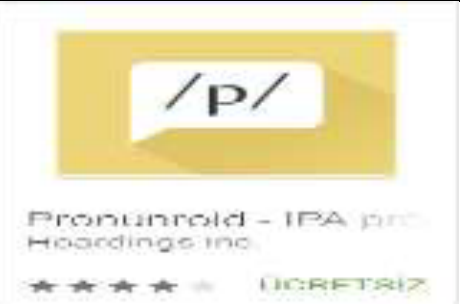
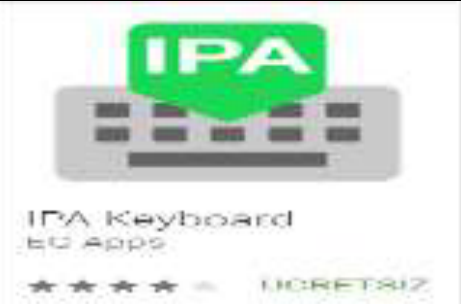




Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi İşitsel Ayırt Etme Testi/THMFNS İAT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Artikülasyon Testi/THMFNS AT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesçil Çözümleme Testi/THMFNS SÇT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisel/Şekilbilgisel/Sözvarlıksal Ölçütleri Belirleme Testi/THMFNS SSSÖBT vb gibi verilerin) oluşum/gelişim evrelerinin tamamlanması gerekmektedir (Bkz Tablo 3-4-5 & Şekil 3).

Tablo 3. Google Play Store: AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio-Visual IPA Reference) yazılım uygulama künye bilgileri

Google Play Store	
AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio-Visual IPA Reference)	
Güncelleme tarihi	21 Şubat 2017
Yükleme sayı bilgisi	10.000-50.000
Mevcut sürüm bilgisi	1.3.2
Android sürüm bilgisi	4.0 ve üzeri
İçerik derecelendirme bilgisi	PEGI 3
İzin bilgisi	ücretsiz
Rapor bilgisi	uygunsuz olarak işaretli
Sunan bilgisi	ULIP
Geliştirici web site bilgisi	Url< http://ulip.hkbu.edu.hk/ > & < http://ulip.hkbu.edu.hk/apps/ >
Geliştirici e-mail bilgileri	reculip@project.hkbu.edu.hk
Geliştirici adres bilgileri	Resource Centre for Ubiquitous Learning & Integrated Pedagogy, Hong Kong Baptist University David C. Lam Building, DLB634 43 Renfrew Road, Kowloon Tong, Hong Kong
<p>Not 1. Google Play Store: AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio-Visual IPA Reference) künye bilgileri: (Url<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hkbu.ulip.avphonetics>) & (Url<https://itunes.apple.com/hk/app/avphonetics/id1022721561?mt=8>).</p>	

Tablo 4. Google Play Store: Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA yazılım uygulama seçenekleri

Google Play Store	
Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA Yazılım Uygulama Seçenekleri	

ULIP	AR-Apps
<p>Url<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hkbu.ulip.avp_honetics></p>  <p>Erik Tjong Kim Sang</p> <p>Url<https://play.google.com/store/apps/details?id=nl.ifarm.ipapp2></p>	<p>Url<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.onlineed_u care.phoneticipa></p>  <p>c3Apps</p> <p>Url<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.chineeea_sy.ipacards></p>
 <p>Hoardings Inc.</p> <p>Url<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hoardingsinc.pronunroid></p>	 <p>EG Apps</p> <p>Url<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.edwardgr_eve.ipakeyboard></p>
 <p>Laurent Russier</p> <p>Url<https://play.google.com/store/apps/details?id=laurent.russier.ipa_keyboard2></p>	 <p>MFMdevel</p> <p>Url<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tastiera.fonetica.lite></p>
 <p>Akikazu Yoshikawa</p> <p>Url<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.andropenoffi_ce.extensions.ipafonts></p>	 <p>Alexei Vinidiktov</p> <p>Url<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vinidikto_v.phonetizer></p>
<p>Not 1. Google Play Store: Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA yazılım uygulamaları (Url<https://play.google.com/store/> & Url<https://play.google.com/store/apps?hl=tr>&Url<https://play.google.com/store/apps/category/EDUCATION?hl=tr>&Url<https://play.google.com/store/search?q=IPA&c=apps&hl=tr>&Url<https://play.google.com/store/search?q=IPA%20Applications&c=apps&hl=tr>&Url<https://play.google.com/store/search?q=International%20phonetic%20alphabet&c=apps&hl=tr>).</p>	

Tablo 5. Google Play Store: AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio-Visual IPA Reference) interaktif görüntü ekran seçenekleri

Not 1. Google Play Store: AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio-Visual IPA Reference) interaktif görüntü ekran seçenekleri: (Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hkbu.ulip.avphonetics>>) & (Url<<https://itunes.apple.com/hk/app/avphonetics/id1022721561?mt=8>>) & (Url<<http://ulip.hkbu.edu.hk/>>) & (Url<<http://ulip.hkbu.edu.hk/apps/>>).

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2005)

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2005 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			ʀ					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

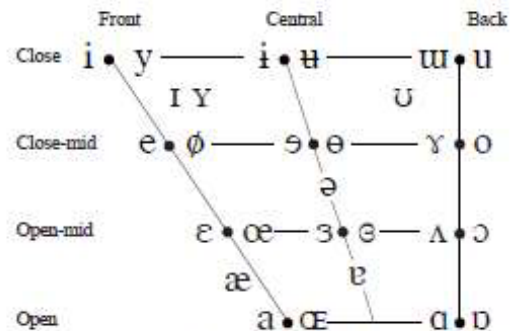
CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ ◌	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
	ɗ Dental/alveolar	pʼ Bilabial
!	(Post)alveolar	tʼ Dental/alveolar
‡	Palatoalveolar	kʼ Velar
	Alveolar lateral	sʼ Alveolar fricative

OTHER SYMBOLS

ʌ	Voiceless labial-velar fricative	ɕ ʑ	Alveolo-palatal fricatives
ʋ	Voiced labial-velar approximant	ɺ	Voiced alveolar lateral flap
ɥ	Voiced labial-palatal approximant	ɧ	Simultaneous ʃ and x
ħ	Voiceless epiglottal fricative		
ʕ	Voiced epiglottal fricative		Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
ʡ	Epiglottal plosive		

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

SUPRASEGMENTALS

- ˈ Primary stress
- ˌ Secondary stress
- ː Long eɪ
- ˑ Half-long eˑ
- ◌̥ Extra-short ɛ̥
- ◌̥ː Minor (foot) group
- ◌̥ːˑ Major (intonation) group
- ◌̥ːˑˑ Syllable break ii.ækt
- ◌̥ːˑˑˑ Linking (absence of a break)

TONES AND WORD ACCENTS LEVEL CONTOUR

- ē or ˥ Extra high
- é or ˨ High
- ē or ˨ Mid
- è or ˩ Low
- ē̇ or ˩ Extra low
- ↓ Downstep
- ↑ Upstep
- ē̇ or ˨˩ Rising
- ē̇ or ˨˩ Falling
- ē̇ or ˨˩ High rising
- ē̇ or ˨˩ Low rising
- ē̇ or ˨˩ Rising-falling
- ↗ Global rise
- ↘ Global fall

DIACRITICS Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɨ̥

◌̥	Voiceless	◌̥	Breathy voiced	◌̤	Dental
◌̇	Voiced	◌̇	Creaky voiced	◌̪	Apical
◌̚	Aspirated	◌̜	Linguolabial	◌̬	Laminal
◌̙	More rounded	◌̘	Labialized	◌̃	Nasalized
◌̘	Less rounded	◌̙	Palatalized	◌̄	Nasal release
◌̚	Advanced	◌̚	Velarized	◌̚	Lateral release
◌̚	Retracted	◌̚	Pharyngealized	◌̚	No audible release
◌̚	Centralized	◌̚	Velarized or pharyngealized		
◌̚	Mid-centralized	◌̚	Raised		
◌̚	Syllabic	◌̚	Lowered		
◌̚	Non-syllabic	◌̚	Advanced Tongue Root		
◌̚	Rhoticity	◌̚	Retracted Tongue Root		

Şekil 3. Google Play Store: AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio-Visual IPA Reference)
Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA: 2005 sürümü: düzenli konuşma tablosu
(Url<[http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/IPA_chart_\(C\)2005.pdf](http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/IPA_chart_(C)2005.pdf)>)

Bulgular

Yerel/evrensel fonolojik/sesbilimsel ve müzikolojik/müzikbilimsel yasalar ekseninde yapılan ses/konuşma/artikülasyon/respirasyon/fonasyon/prosodi özelliklerinin halkbilim analiz modellerinden biri olan performans teori (halkbilimsel eksende her türlü folklorik erim/kavram/öğehalkdilsel varyant/değişke/çeşitlenme: Çobanoğlu, 1999) ve etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar (etnomüzikbilimsel eksende her türlü etnomüzikolojik terim/kavram/öge-etnomüzikodilsel varyant/değişke/çeşitlenme: Stone, 2008) ekseninde sözel/sanatsal bir performans türü olarak tanımlanan Türk halk müziği edebi/müzikal metinlerinin kuramsal/ıcrasal altyapısında yerel/evrensel ilintilerle birlikte sesbilgisi/şekilbilgisi/sözvarlığı ölçütleri düzeyinde varlığını sürdürdüğü vurgulanmıştır.

Yerel/evrensel fonolojik/sesbilimsel ve müzikolojik/müzikbilimsel yasalar ekseninde ses/konuşma/artikülasyon/respirasyon/fonasyon/prosodi özellikleri düzeyinde yapılan Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V (Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Alfabe Veritabanı/THMFNS AV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Ses Veritabanı/THMFNS SV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Olasılık Hesaplayıcı Veritabanı/THMFNS FOHV), Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU (Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi İşitsel Ayırt Etme Testi/THMFNS İAT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Artikülasyon Testi/THMFNS AT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesçil Çözümleme Testi/THMFNS SÇT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisel/Şekilbilgisel/Sözvarlıksal Ölçütleri Belirleme Testi/THMFNS SSSÖBT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Öğretim Oturumları/THMFNS FFYÖÖ vb) oluşum/gelişim ve eğitsel/öğretisel uygulamalara aktarım/adaptasyon süreçlerinin Google Play Store: AV Phonetics (Interactive Phonetics-An Audio-Visual IPA Reference) model örneklemini üzerinden gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Bicil, Y., & Demir, G., (2012). IPA Turca: Kural Tabanlı Türkçe Fonetik Dönüştürücü Programı/KTTTFDP. TUBİTAK Ulusal Elektronik Ve Kriptoloji Araştırma Enstitüsü/UEKAE'nde Çoklu-Ortam Teknolojileri Araştırma Ve Geliştirme Laboratuvarı, Gebze & İstanbul.
- Cevanşir, B., & Gürel, G., (1982). Foniatri. İstanbul: Sanal Matbaacılık, s. 74, 77.
- Çobanoğlu, Ö., (1999). Halkbilimi Kuramları Ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Demir, G., (2011). Dil-Müzik İlişkisi Ekseninde Yapılan Türk Halk Müziği Yöresel Ağız Özelliklerinin Fonetik Notasyonu. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Programı (Tez Danışmanı: Prof. Erol Parlak), İstanbul/Türkiye.
- Demir, N., (2002/4). Ağız Terimi Üzerine. Ankara: Türkbilig Yayınları.
- Demir, N., (2009). Ağız Dokümantasyonu Niçin Gereklidir. Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı (25-30 Mart 2008 Şanlıurfa), TDK Yayınları, Ankara.
- Demir, N., (2010). Türkçede Varyasyon Üzerine. Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, Sayı 17 (2).

- Demir, N., (2012). Türkçe Ağız Araştırmalarında Bazı Yöntem Sorunları. *Diyalektolog Dergisi (Ağız Araştırmaları Dergisi)*, Sayı (4), Yaz 2012.
- Denizoğlu, İ., (2005). “Vokoloji Ders Notları”. (Url<http://www.fonomed.net/ders_notlari.asp>) (Erişim Tarihi: 29.03.2014).
- Denizoğlu, İ., (2008). Ses Terapileri. (Url<<http://fonomed.net/pages/sesterapileri.pdf>>) (Erişim Tarihi: 29.03.2014).
- Denizoğlu, İ., (2012). *Klinik Vokoloji (Ses Terapileri)*. Adana: Adana Nobel Bookstore, ISBN: 978-605-397-143-6, s. 1-40.
- Erdem, İ., (2013). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları Ve Bunları Düzeltme Yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, ISSN: 1308-9196, Yıl: 6, Sayı: 11, Ocak 2013.
- Erem, T., & Sevin N., (1947). *Milletlerarası Fonetik İşaretlerle Konuşma Dilimiz*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ergenç, İ., (2002). *Konuşma Dili Ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul: Baskı Matbaa.
- Evren, G. F., (2013). Programlı Bir Ses Eğitimi Kapsamında Dil-Konuşma Ögesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, Yıl/Year: 2013 Cilt/Volume: 2 Sayı/Issue: 5, Sayfalar/Pages: 50-60.
- Evren, G. F., (y.b.). *Ses Eğitimi Yöntemlerinin Ses Hastalıklarının Tedavisinde Kullanımı*. (Url<http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=4909>).
- Gorman, K., (2013). *Generative Phonotactics*. (Published Doctor Of Philosophy Thesis), The University Of Pennsylvania Linguistic Department, Pennsylvania.
- Helvacı, A., (2003). Ses Eğitiminde Register ve Rezonans. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, 30-31 Ekim 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya, s. 124-129.
- IPA., (1999). *Handbook Of The International Phonetic Association: A Guide To The Use Of The International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, A., (2015). Konuşma Aygıtında Sesi Anlamlandırma Olanakları. VI. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu, 28-30 Mayıs 2015, Kütahya, s. 38-47.
- Kılıç, M. A., (1999/2000). Konuşma Ve Dil Bozuklukları. *KBB Hastalıklarında Mezuniyet Sonrası Eğitimi Toplantısı*, 28-30 Nisan 2000, Kapadokya.
- Koçak, İ., (y.b.). *Ses Terapisinde Şan Egzersizlerinin Kullanımı*. (Url<<http://www.drkocak.com/id15.html>>)&(Url<<http://drkocak.com/ses-terapisinde-sanegzersizlerinin-kullanimi/>>).
- Korkmaz, B., (Ed.) (2008). *100 Soruda Dil ve Konuşma Bozuklukları*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Madran, F. G., (2013). Tam Protezlerde Fonasyon. Bitirme Tezi, Ege Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Protetik Diş Tedavisi Ana Bilim Dalı, İzmir/Türkiye.
- Malkoç, T., (1998). *Ses Eğitiminin Ergenlik Döneminde Ses Fonksiyonları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s.89.
- Ömür, M., (1995). *Sesin Özelliklerine Bir Bakış*. Cumhuriyet Bilim ve Teknik, İstanbul, s.407-11.
- Özbek, M., (2010). *Urfa Türkülerinin Dil Ve Anlatım Özellikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İ.Ü. SBE Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Dili Bilim Dalı, İstanbul/Türkiye.

- Pekacar, Ç., & Güner-Dilek, F., (2009). Uluslararası Fonetik Alfabe Ve Türkiye’de Ağız Araştırmaları. Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı (25-30 Mart 2008 Şanlıurfa), Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları: 989, Ankara.
- Radhakrishnan, M., (2011). Musicolinguistic Artistry Of Niraval In Carnatic Vocal Music. Australian National University/ANU Research Repository Proceedings Of The 42nd Australian Linguistic Society Conference, Australia.
- Roach, P., (1992). Introducing Phonetics. England: Penguin English Press.
- Sağır, M., (1999). Ağız Çalışmalarında Çeviriyazı. Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları: vol. 697, Ankara, s. 126-138.
- Saruhan, Ş., (2014). Opera Şarkıcılığında Metinsel Anlaşılabilirlik Problemi Ve Nedenleri. International Journal of Social Science, Number: 27, pp. 553-573, Autumn I 2014, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2411>.
- Sherer, T. D., (1994). Prosodic Phonotactics. Doctor Of Philosophy Thesis, The Graduate School Of the University of Massachusetts Amherst Department of Linguistics, Amherst.
- Stone, R. M., (2008). Theory For Ethnomusicology. New Jersey: Pearson Press.
- Şenocak, F., (1983). Kulak-Burun-Boğazda Semptom ve Sendromlar. İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayınları, No: 123, İstanbul, s.369-405.
- Şenocak, F., (1990). Profesyonel Ses, Sahne Ve Benzeri Sanatkarların Özel Sorunları. Otolarengolojide ve Sanat Dallarında Disfoniler Uluslararası Sempozyumu, İstanbul, s.119
- TDK., (1945). Türk Dialektleri Çeviriyazı Sistemi. İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- TDK., (1963-1982). Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü. C. I-XII, Ankara: TDK Yayınları.
- Töreyin, A. M., (2008). Ses Eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler-Yöntemler). Ankara: Gençlik Kitabevi.
- Url<<<http://ulip.hkbu.edu.hk/apps/>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<http://ulip.hkbu.edu.hk/>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<http://ulip.hkbu.edu.hk/ulip_brochure.pdf> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<[http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/IPA_chart_\(C\)2005.pdf](http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/IPA_chart_(C)2005.pdf)> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<http://www.tdk.gov.tr>> (Erişim Tarihi: 03.05.2014).
- Url<http://www.trtnotaarsivi.com/thm_detay.php?repno=701&ad=GELE%20GELE%20GELD%DDK%20B%DDR%20KARA%20TA%DEA> (Erişim Tarihi: 03.05.2014).
- Url<<https://itunes.apple.com/hk/app/av-phonetics/id1022721561?mt=8>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://itunes.apple.com/hk/app/av-phonetics/id1022721561?mt=8>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.andropenoffice.extensions.ipafonts>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.chineeeasy.ipacards>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.edwardgreve.ipakeyboard>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hkbu.ulip.avphonetics>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).

- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hkbu.ulip.avphonetics>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hkbu.ulip.avphonetics>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hoardingsinc.pronunroid>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.onlineeducare.phoneticipa>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tastiera.fonetica.lite>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vinidiktov.phonetizer>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=laurent.russier.ipaKeyboard2>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/details?id=nl.ifarm.ipapp2>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/search?q=International%20phonetic%20alphabet&c=apps&hl=tr>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/search?q=IPA%20Applications&c=apps&hl=tr>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/search?q=IPA&c=apps&hl=tr>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/search?q=phonetic%20alphabet&c=apps&hl=tr>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/search?q=phonetic%20database&c=apps&hl=tr>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/search?q=phonetic%20notation&c=apps&hl=tr>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/search?q=phonetic%20sounds&c=apps&hl=tr>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/search?q=phonetic%20transcription&c=apps&hl=tr>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/search?q=phonetic&c=apps&hl=tr>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>> Tez No: 263098 (Erişim Tarihi: 03.05.2014).
- Url<<https://www.facebook.com/CityuAppsLab/?fref=ts>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://www.facebook.com/uliphk/?fref=ts>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<www.notaarsivleri.com/turk-halk-muzigi/2148.html> (Erişim Tarihi: 03.05.2014).
- Url<<https://play.google.com/store/apps/category/EDUCATION?hl=tr>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).
- Url<<https://play.google.com/store/apps?hl=tr>> (Erişim Tarihi: 12.09.2017).

Vural, T., (1990). Ses Sanatkarlarında Ses Bozukluklarının Teşhis Ve Tedavisi. Otolarengolojide ve Sanat Dallarında Disfoniler Uluslararası Sempozyumu, İstanbul, s.60.

Yavuzer, A., & Öğüt, F., & Kalaycı, T., & Çeltiklioğlu, F., & Bakır, H., (y.b.). Ses Sanatçılarında Foniatrik Yaklaşım. (Url<<http://www.tkbbv.org.tr/dergi.aspx?Dergi=38&yil=1999&makale=4508>>).

Yiğit, N., (2004). Sesini Profesyonel Olarak Kullanan Veya Kullanacak Olan Bireylerde Karşılaşılan Ses Sorunları Ve Nedenleri. 1924-2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta.

Yücel., D., (2009). Sesbilgisel Farkındalık (Fonolojik Farkındalık) Eğitiminin Okuma Sorunu Olan Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Programı, Ankara, Türkiye.

ⁱ <https://www.slideshare.net/mercan4207/retim-tasarm24>

ⁱⁱ <https://www.slideshare.net/mercan4207/retim-tasarm24>

ⁱⁱⁱ http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/tubar32.6.gne_firdevs.127-146.pdf

^{iv} http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/tubar32.6.gne_firdevs.127-146.pdf